



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Crianças surdas no 1.º CEB sem aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo de caso de um aluno

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

2024, Raquel Moreira dos Santos Lapa



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Raquel Moreira dos Santos Lapa

Crianças surdas no 1.º CEB sem aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo de caso de um aluno

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Neuza Santana

Outubro 2024

Agradecimentos

Às três mulheres da minha vida, a minha avó, a minha mãe e a minha irmã, que sempre me inspiraram, sempre acreditaram em mim, sempre me apoiaram e me deram todo o amor incondicional do mundo, o meu maior obrigada. Obrigada por estarem sempre lá, mesmo no meio de tantas tempestades, mantivemo-nos firmes.

Obrigada a ti A., por me permitires crescer tanto enquanto professora e enquanto pessoa. Foi uma jornada muito bonita a nossa e é a ti quem dedico este trabalho. Foi por ti, foi por mim, foi a pensar num mundo melhor para crianças como tu. Obrigada por tanto que me deste mesmo sem saber.

À minha orientadora, professora Neuza, as palavras são insuficientes neste momento, somamos já 11 anos desde a primeira vez que nos conhecemos. Acompanhaste-me em todo o meu percurso, estiveste nos momentos mais difíceis e também nos mais incríveis. Muito do que me tornei enquanto profissional devo-te a ti, ao brilhante modelo que és. Termina aqui mais uma etapa que vivemos juntas e nada disto seria possível sem ti. Obrigada por tudo e tanto ao longo deste tempo todo.

Crianças surdas no 1.º CEB sem aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo de caso de um aluno

Resumo: O presente estudo foi realizado com o propósito de compreender se o desenvolvimento de materiais personalizados e o acompanhamento individual realizado por um docente de Língua Gestual Portuguesa (LGP), de um aluno surdo com ausência de aquisição linguística na fase adequada, pode reverter ou minimizar os impactos negativos linguísticos e cognitivos que o desenvolvimento tardio da linguagem pode possuir na vida do mesmo.

Com efeito, foi realizado um estudo de caso, acompanhando um aluno intensivamente durante o período escolar, tendo sido possível concluir que, apesar de realizadas diversas estratégias pedagógicas consideradas adequadas para este caso, não foi possível reverter os atrasos desenvolvimentais que o aluno possui. É, contudo, necessário realçar que existiram diversas variáveis que influenciaram este processo, nomeadamente: o período de acompanhamento que demonstrou ser insuficiente (um ano curricular), a ausência frequente do aluno às aulas e a falta de acompanhamento e apoio familiar ao processo realizado na escola.

Não obstante as dificuldades sentidas ao longo do estudo, pretendeu-se disponibilizar ferramentas e materiais para apoiar docentes de LGP no processo de ensino-aprendizagem com alunos numa fase posterior ao período crítico de aquisição da linguagem, sem conhecimentos prévios de língua.

Palavras-chave: Desenvolvimento linguístico e cognitivo, Língua gestual portuguesa, alunos surdos, aquisição da linguagem, ensino, aprendizagem

Deaf children in primary school without acquisition of Portuguese Sign Language: A case study of a student.

Abstract: The present study was conducted with the purpose of understanding whether the development of personalized materials and individual support provided by a Portuguese Sign Language (LGP) teacher to a deaf student who has not acquired language at the appropriate stage can reverse or minimize the negative linguistic and cognitive impacts that delayed language development can have in the student's life.

In this regard, a case study was conducted, closely following the student during the school year. It was possible to conclude that, despite various pedagogical strategies being implemented that were considered suitable for this case, it was not possible to reverse the developmental delays that the student had. However, it is important to highlight that several variables influenced this process, namely: the support period, which proved to be insufficient (one academic year), the student's frequent absences from classes, and the lack of family support and guidance for the process carried out at school.

Despite the difficulties experienced throughout the study, the aim was to provide tools and materials to support LGP teachers in the teaching-learning process with students who are at a later stage than the critical period for language acquisition and have no prior knowledge of the language.

Keywords: Linguistic and cognitive development, Portuguese Sign Language, Deaf students, Language acquisition, teaching, learning

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	4
<i>Crianças surdas no 1.º CEB sem aquisição da LGP: Estudo de caso de um aluno...</i>	5
<i>Deaf children in primary school without acquisition of Sign Language: A case study of a student.</i>	6
<i>Lista de abreviaturas</i>	9
<i>Lista de figuras</i>	9
<i>INTRODUÇÃO</i>	10
<i>Capítulo I : Enquadramento Teórico</i>	12
1. <i>Linguagem</i>	13
2. <i>Linguagem e desenvolvimento cognitivo</i>	14
3. <i>Língua Gestual Portuguesa</i>	14
4. <i>Língua Natural, Língua Materna e Segunda língua</i>	15
5. <i>Fases de aquisição da linguagem</i>	16
6. <i>Fases de aquisição da Língua Gestual</i>	17
7. <i>Crianças surdas e ambiente familiar</i>	18
8. <i>Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e o papel do docente de Língua Gestual Portuguesa no processo de ensino</i>	19
<i>Capítulo II: Componente Prática</i>	21
<i>Objetivo</i>	22
<i>Metodologia</i>	22
<i>Contextualização e descrição do processo do aluno</i>	23
<i>Planificação</i>	25
<i>Inquérito</i>	29

<i>Desenvolvimento do processo e estratégias pedagógicas aplicadas.....</i>	<i>30</i>
<i>Diário de bordo do processo de aprendizagem</i>	<i>31</i>
<i>Análise dos resultados e reflexões finais</i>	<i>35</i>
<i>Proposta de uma planificação guia para o processo de aquisição da linguagem - crianças do 1.º ano do 1.º CEB</i>	<i>38</i>
<i>.</i>	<i>38</i>
<i>Referências</i>	<i>41</i>
<i>ANEXOS</i>	<i>44</i>
<i>Anexo 1 - Consentimento do Encarregado de Educação</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 2 - Questionário realizado a docentes de LGP</i>	<i>46</i>
<i>Anexo 3 - Horário semanal elaborado para o aluno</i>	<i>49</i>
<i>Anexo 4 - Calendário Mensal Manipulável</i>	<i>50</i>
<i>Anexo 5 - Exemplo de uma abordagem ao tema das cores</i>	<i>51</i>
<i>Anexo 6 - Livro: “Monstro das Cores” – versão Pop Up.....</i>	<i>52</i>
<i>Anexo 7 - Imagens do Jogo das Emoções</i>	<i>53</i>
<i>Anexo 8 - Imagens do jogo das Expressões Faciais</i>	<i>54</i>
<i>Anexo 9 - Imagem do material do Vestuário.....</i>	<i>55</i>
<i>Anexo 10 - Imagens da adaptação da história “O Sr Ano e as Quatro Estações”</i>	<i>56</i>

Lista de abreviaturas

1. LGP – Língua Gestual Portuguesa
2. L1 – Primeira Língua
3. L2 – Segunda Língua
4. LG – Língua Gestual
5. LP – Língua Portuguesa
6. PCLGP – Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa
7. EREB – Escolas de Referência para o Ensino Bilíngue
8. RTP – Relatório Técnico Pedagógico

Lista de figuras:

FIGURA 1 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE LGP.....	27
FIGURA 2 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE LGP (INFORMAL)	28
FIGURA 3 - QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO REALIZADO A DOCENTES DE LGP.....	30
FIGURA 4 – PLANIFICAÇÃO GUIA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	39

INTRODUÇÃO

A linguagem é um elemento que desempenha um papel crucial na comunicação, cognição e interação social. Espera-se que a sua aquisição seja feita durante fases específicas do desenvolvimento da criança, uma vez que estas estão especialmente recetivas, demonstrando uma maior capacidade para absorver e internalizar sistemas complexos linguísticos (Guasti, 2002). Contudo, quando as crianças não têm acesso a estímulos linguísticos durante este período crítico de desenvolvimento, podem enfrentar barreiras substanciais no seu desenvolvimento da linguagem, incluindo na língua gestual (Marschark & Spencer, 2010).

Neste sentido, este estudo intitulado de “Crianças surdas no primeiro CEB sem aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo de caso de um aluno” surge com o objetivo de aprofundar conhecimentos, que permitam o desenvolvimento de práticas e estratégias educativas que possam potencializar a intervenção pedagógica em crianças surdas com atrasos na aquisição da linguagem. Através de um acompanhamento contínuo e direcionado, pretende-se investigar se é possível reverter atrasos na aquisição da linguagem e quais são as estratégias mais eficazes para facilitar este processo. Para tal, será feita uma análise detalhada do progresso linguístico do aluno ao longo do tempo, avaliando as mudanças nas suas competências comunicativas e linguísticas.

Com efeito, diversos estudos têm vindo a demonstrar que comprometimentos na linguagem estão associados a maiores taxas de delinquência juvenil e problemas de conduta e desenvolvimento de transtornos psicológicos (como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos da Ansiedade na infância e na adolescência) (Beitchman & Brownlie, 2010). Para as crianças surdas, estas barreiras são ainda mais pronunciadas. Desde cedo, enfrentam adversidades significativas, tais como a falta de recursos educacionais adequados, preconceitos sociais e dificuldades em obter diagnósticos e intervenções precoces (Schirmer, 2000). Além disso, muitas vezes as crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não estão preparadas para lidar com a surdez, o que pode resultar em uma falta de exposição inicial à Língua Gestual Portuguesa (LGP). A ausência de um ambiente linguístico rico durante os primeiros anos de vida coloca estas crianças em desvantagem, afetando não apenas o seu desenvolvimento linguístico, mas também o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Scheetz, 2012).

Além disso, este estudo aborda as adversidades adicionais que surgem quando a aquisição da linguagem é tardia. A falta de uma base linguística sólida durante os primeiros anos pode resultar em dificuldades persistentes na alfabetização, na capacidade de formular pensamentos complexos e na interação social. Essas dificuldades podem perpetuar um ciclo de exclusão e limitação de oportunidades educacionais e profissionais para as crianças surdas.

A experiência tem vindo a demonstrar que um número significativo de alunos surdos não possui o acesso ao ensino da LGP quer seja no seu ambiente familiar, quer seja nas escolas, durante as fases essenciais de desenvolvimento linguístico. Neste contexto, o trabalho de um docente de LGP pode revelar-se determinante no futuro de um aluno surdo, no que diz respeito a minimizar as barreiras e o impacto negativo da aquisição tardia da LGP.

Para a compreensão deste estudo, será feito um enquadramento teórico esclarecendo conceitos como linguagem, língua gestual portuguesa, língua natural, língua materna e segunda língua. Também será desenvolvido e explicado a relação entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento das crianças, incluindo assim as fases de aquisição da linguagem numa criança surda. A componente prática incidirá sobre a atuação da docente no processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo de 7 anos sem aquisição prévia da linguagem, incidindo no sistema de planificação, criação e uso de materiais e estratégias para facilitar o ensino da LGP como primeira língua da criança. No final deste trabalho, apresenta-se uma proposta de planificação de materiais, adequado às necessidades do caso de estudo.

Desta forma, este trabalho poderá servir como um recurso para educadores, pais e profissionais que trabalham com a comunidade surda, oferecendo orientações práticas e teóricas para o desenvolvimento de programas de intervenção mais eficazes.

Capitulo I : Enquadramento Teórico

1. Linguagem

Não existe apenas uma definição para a linguagem, uma vez que ao longo dos anos, diversos autores tentaram explicá-la através das suas próprias perspectivas do mundo. Deste modo, a definição exata da linguagem, aparentemente fácil, é muito mais difícil do que parece à primeira vista devido à sua complexidade. Segundo Edward Sapir (1929, p. 8) a linguagem pode ser definida como “um método puramente humano e não- instintivo de comunicar ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos”. Crystal enfatiza que a linguagem não se limita à comunicação verbal, mas também inclui sistemas gestuais, como as línguas gestuais usadas pelas comunidades surdas (Crystal, 2006).

Assim, existem várias definições que variam consoante o autor as correntes linguísticas e as perspectivas teóricas. Contudo, é consensual que a linguagem é um fenómeno complexo que tem diversos objetivos, entre eles expressar emoções; comunicar e interagir socialmente. Após adquirida, é realizada de forma automática e espontânea. Uma descrição simples da linguagem define-a como um conjunto de símbolos (palavras) que são governadas por regras (gramática) que nos permitem comunicar (Harley, T. A., 2008).

A comunicação é um processo de criação e formulação de significado por meio de mensagens enviadas, recebidas e interpretadas, envolve um entrelaçamento de informações transmitidas por elementos verbais, motores e sociais. A comunicação produtiva inclui postura/linguagem corporal, formulação e articulação de informação, cuja sincronia produz a fala fluente (Yule, 2020).

A aquisição da linguagem é um processo que necessita da exposição a estímulos que possibilitem a partilha de conhecimento e significados, palavras e fonemas. Assim, o seu desenvolvimento é potencializado pela observação de interações sociais, contextos de diálogo particularmente em seio familiar e contexto pré-escolar, que a criança utiliza como fontes de informação, para a atribuição de significados às diferentes partes da linguagem.

2. Linguagem e desenvolvimento cognitivo

Após entender a importância da linguagem no quotidiano da vida humana, é possível concluir que apesar de ser um elemento instintivo e espontâneo ao indivíduo após a sua aquisição, a falha no seu desenvolvimento ou a aquisição tardia resulta em consequências nas diversas áreas da vida da criança – na sua interação social e na capacidade de resolução de problemas.

Segundo Vygotsky, existe uma ligação direta entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a linguagem é utilizada pelo indivíduo como um meio para a internalização e externalização dos processos cognitivos complexos (Vygotsky, 1978).

No caso das crianças surdas, os processos desenvolvidos apresentam o mesmo impacto, assim como a ausência dos mesmos. Estudos têm vindo a demonstrar que a exposição precoce à língua gestual apoia o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Alguns exemplos de desafios que uma criança com aquisição da linguagem tardia pode enfrentar são: Alfabetização que resulta da ausência de uma base linguística sólida; Desenvolvimento emocional e social comprometido, devido à dificuldade em comunicarem e se integrarem na sociedade, pode levar à frustração e isolamento social (Mayberry, 2007); Problemas relacionados com a memória e trabalho, sendo que estudos têm demonstrado um impacto negativo na memória de trabalho em crianças surdas com dificuldades linguísticas (Baddeley, 2003).

Assim, revela-se de enorme importância o contacto precoce das crianças surdas com a LGP de forma a poder garantir um desenvolvimento saudável e a minimizar possíveis impactos cognitivos e linguísticos negativos.

3. Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua natural da comunidade surda em Portugal, desempenhando um papel crucial na promoção da autonomia das pessoas surdas. Quando uma pessoa surda está em contacto com a comunidade surda, a aquisição e o desenvolvimento da LGP ocorrem de forma mais eficiente e natural (Correia, 2014).

Segundo Correia (2012), a LGP é uma língua visuo-motora, caracterizada pelo uso das mãos, expressões faciais e movimentos corporais para transmitir significados complexos. A LGP “é o idioma da comunidade surda portuguesa, sendo o veículo de comunicação e expressão cultural dessa minoria linguística. (Correia, Oliveira & Sousa, 2020, p. 66) e a

sua importância é reconhecida na Constituição da República Portuguesa como um direito fundamental das pessoas surdas, assegurando-lhes o direito de se comunicar na sua língua nativa. Este reconhecimento foi formalizado no artigo 74.º, n.º 2, alínea h, a 21 de setembro de 1997, marcando um passo significativo na inclusão e igualdade de direitos para a comunidade surda (Lei Constitucional n.º 1/1997).

Além de sua função comunicativa, a LGP também possui uma estrutura linguística própria, com gramática, sintaxe e morfologia distintas das línguas orais. Estudos sobre a morfologia da LGP, como os conduzidos por Correia (2012, 2014, 2020, 2021), demonstram a complexidade e a riqueza desta língua, reforçando sua legitimidade e importância como meio de comunicação e expressão cultural da comunidade surda.

4. Língua Natural, Língua Materna e Segunda língua

Para compreendermos o desenvolvimento linguístico das crianças, é necessário entender os termos de língua natural, língua materna e segunda língua. Com efeito, a língua natural é definida como qualquer língua que se desenvolva natural e espontaneamente numa comunidade, sendo assim, um produto cultural do ser humano. Esta é formada com o propósito de possibilitar a comunicação da comunidade entre si e pode ser falada ou através de sinais (Crystal, 2010; Pinker, 1994).

A língua materna, designada também de primeira língua ou L1, refere-se à primeira língua que é adquirida pelo indivíduo, durante a infância, no seio da família, em ambiente natural, sendo frequentemente a língua da comunidade e sobre a qual se possui intuições linguísticas quanto à forma e uso, permitindo-lhe assim, ter acesso a conhecimentos e conceitos (Crystal, 2010; Pinker, 1994).

Por fim, a segunda língua, também denominada de L2, nunca será tão bem dominada como a língua materna e caracteriza-se como a língua que é adquirida normalmente por necessidade após a língua materna. Por outras palavras, é aquela que se aprende de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida. Casos em que a criança adquire duas línguas em simultâneo, designam-se de bilinguismo, ou seja, a exposição a duas línguas diferentes desde o início de vida e/ou durante o seu período de desenvolvimento linguístico (Genesee & Nicoladis, 2006).

Relacionando agora estes conceitos com as crianças surdas, quando estas têm pais surdos, a sua língua materna (L1) é a LGP, embora a maior parte das crianças surdas sejam filhas de pais ouvintes, o que consequentemente faz com que elas não dominem a

LGP desde o seu nascimento. Esta especificidade faz com que a língua materna das crianças surdas portuguesas seja, na maior parte dos casos, a língua usada em casa o Português – quando os seus pais são ouvintes. E, nas escolas, elas vão aprender como primeira língua a LGP e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (por necessidade como foi referido anteriormente).

5. Fases de aquisição da linguagem

O estudo das diferentes fases de desenvolvimento da linguagem, tem vindo a despertar a atenção de muitos investigadores, tendo surgido ao longo dos anos várias teorias para este tema. Deste modo surgiram duas perspetivas diferentes para a explicação do desenvolvimento linguístico. Noam Chomsky propôs o modelo inatista, onde é defendido que a linguagem é adquirida através de um dispositivo inato, ou seja, que o ser humano nasce com a capacidade para falar e a língua desenvolve-se naturalmente nas crianças. Neste modelo foi introduzido o conceito de gramática universal, propondo que todas as crianças nascem com uma predisposição natural para as estruturas gramaticais que são comuns às diferentes línguas do mundo (Chomsky, 1965). Em contraste, B.F. Skinner apresentou o modelo empirista, sugerindo que a linguagem é aprendida da mesma forma que os restantes comportamentos, através de condicionamento e reforço, excluindo a parte biológica do processo (Harley, T. A., 2008). O modelo interacionista surge mais tarde, fazendo uma combinação dos dois anteriormente descritos. Lev Vygotsky propõe que a aquisição da linguagem resulta da interação social, que a criança possui nos primeiros estágios, e da sua capacidade inata para aprender (Vygotsky, 1978).

Atualmente, é consensual que para uma boa compreensão deste processo é necessário considerar ambas as perspetivas, uma vez que uma não anula a outra. Considera-se então que a aquisição da linguagem é realizada tanto através de causas contextuais – o ambiente familiar e pré-escolar – e causas biológicas – capacidade cognitiva da criança.

Com efeito, com base nas várias teorias desenvolvidas, existem cinco grandes períodos de desenvolvimento da linguagem: Pré-linguístico, que ocorre dos 0 aos 12 meses, é o estágio preliminar ao desenvolvimento e produção de linguagem, mas onde acontecem importantes avanços ao nível da perceção dos sons da fala, da sua produção e da compreensão da dimensão comunicativa da linguagem; Enunciados de uma palavra,

ocorre dos 12 aos 18 meses, as crianças começam a perceber e produzir as suas primeiras palavras; Enunciados de duas palavras dos 18 aos 24 meses, é quando surgem as primeiras combinações / “frases” de duas palavras, o que coincide e está associado a uma “explosão” no desenvolvimento do vocabulário; Frases simples e curtas a partir dos 2 anos, as crianças iniciam a produção de discurso telegráfico; frases ainda não obedecem às regras gramaticais; Frases completas e complexas, a partir dos 2 anos e meio, as frases adquirem uma estrutura gramatical correta e desenvolve-se progressivamente a sua possibilidade combinatória, resultando na produção e compreensão de um discurso progressivamente mais complexo (Harley, T. A., 2008).

6. Fases de aquisição da Língua Gestual

Após a compreensão do desenvolvimento da linguagem nas crianças, é necessário também o entendimento da aquisição da LG. As fases anteriormente descritas aplicam-se também às crianças surdas. Na primeira fase (pré-linguística), as crianças observam e imitam movimentos das mãos, expressões faciais e podem reproduzir padrões repetitivos de gestos manuais. Na segunda fase (enunciados de uma palavra), crianças surdas expostas à LG começam a usar gestos únicos que têm significados específicos (Mayberry & Squires, 2006). Na terceira fase (enunciados de duas palavras), elas começam a combinar gestos como “comer banana” ou “quer brincar”. Na quarta fase (frases simples e curtas), são estruturadas frases através de gestos com maior complexidade, como “eu querer comer banana”. Na quinta fase (frases completas e complexas), as crianças surdas com contacto com a LG desde cedo, demonstram uma competência linguística comparável à das crianças ouvintes (Lillo-Martin & Meier, 2011).

A LG é uma língua rica e complexa, contudo com uma estrutura diferente na sintaxe e morfologia das línguas orais, necessitando assim, de igual forma de ser adquirida nas fases cruciais ao desenvolvimento linguístico da criança. Deste modo, assim como as crianças ouvintes adquirem a língua oral tendo contacto com a mesma, através do ambiente familiar e social, as crianças surdas quando expostas à língua gestual, através da observação e convívio irão adquirir natural e espontaneamente de igual forma tornando-a a sua língua materna. Espera-se que este contacto seja feito com qualidade e quantidade suficiente de modo a ser possível um desenvolvimento adequado aos diferentes estágios da criança.

7. Crianças surdas e ambiente familiar

O ambiente familiar desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas. Desta forma, a interação precoce com membros da família que utilizam a LGP ou outras formas de comunicação visual, revela ser essencial para o desenvolvimento adequado destas crianças. A pesquisa de Ledberg e Golbach (2002), ressalta que a capacidade dos pais de responder de maneira adequada às tentativas da comunicação das crianças está fortemente correlacionada com o desenvolvimento linguístico adequado da mesma. Assim, a investigação nesta área tem vindo a demonstrar que o suporte familiar e a exposição a uma comunicação eficaz desde cedo são determinantes para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas (Knoors & Marschark, 2014).

Com efeito, um ambiente familiar que adota uma abordagem bilingue, combinando a LGP com a língua oral, pode proporcionar às crianças surdas uma base sólida no seu desenvolvimento linguístico que irá facilitar na aquisição da língua gestual e oferecer oportunidades na leitura e escrita da língua oral. A literatura mostra que as crianças surdas que crescem em ambientes bilingues revelam melhores resultados académicos e sociais, comparativamente às que não têm acesso a ambas as línguas (Fernandes, 2011).

Contudo, este ambiente perfeito não é o cenário conhecido pela maioria das crianças surdas, fazendo-as enfrentar desafios significativos. A investigação tem vindo a demonstrar que cerca de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes, o que consequentemente resulta na falta de conhecimento e recursos em ambientes familiares, revelando-se incapazes de proporcionar uma comunicação eficaz com a criança surda (Mitchell & Karchmer, 2004). A falta da familiaridade de pais ouvintes com a língua gestual pode protelar a exposição das crianças surdas a uma língua natural rica, atrasando o desenvolvimento linguístico da criança. Quando a aquisição da língua gestual é tardia, isso pode resultar em atrasos no desenvolvimento linguístico e académico das crianças surdas (Spencer & Marschark, 2010).

Em suma, é essencial reconhecer o impacto que o ambiente familiar possui no desenvolvimento das crianças surdas e que a maioria não tem acesso ao cenário ideal no que diz respeito à aquisição linguística.

8. Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e o papel do docente de Língua Gestual Portuguesa no processo de ensino

A Lei 54/2018 estabelece o modelo de ensino bilingue nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue (EREB):

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 - As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) 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, 2018)

Dado o acima identificado face à falta de conhecimento da LGP por parte dos pais ouvintes de crianças surdas, o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa (PCLGP) é um documento que tem como principal objetivo a defesa da igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso à educação.

É fundamental proporcionar a aquisição da linguagem à criança Surda durante o período crítico para a aquisição de uma língua. Para tal, ela tem de estar inserida num contexto onde possa comunicar livremente entre os seus pares e onde tenha acesso a modelos linguísticos culturais adequados. (Cavaca, Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007 p. 11)

Destina-se ao ensino bilingue dos alunos surdos, independentemente do grau de surdez e da fase em que adquirem a língua (antes ou após as fases da aquisição da linguagem). Deste modo cabe ao docente de LGP adaptar o currículo às necessidades e especificidades de cada aluno surdo, a fim de potencializar todas as suas competências e capacidades para que a aquisição da sua língua natural ajude no seu desenvolvimento individual, na construção da sua identidade, na socialização e no acesso ao conhecimento.

Para que este objetivo seja cumprido, o docente de LGP deve ser fluente na língua, entender que é um modelo linguístico e deverá ter a capacidade de analisar e adequar da melhor forma o seu método de ensino, planificando e utilizando estratégias, materiais e recursos didáticos para que a aprendizagem seja feita de forma plena e eficaz (Cavaca, Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007).

No PCLGP, prevê-se ainda que durante a primeira infância (dos 0 aos 3 anos) as crianças surdas comecem a ser expostas à LGP, de modo a lhes ser dada a oportunidade de adquirirem a língua, recorrendo a estratégias informais, comuns às utilizadas pelos pais com crianças ouvintes. A grande diferença centra-se no facto destas estratégias serem utilizadas pelo professor de LGP e não pelos pais, por não dominarem a língua natural dos seus filhos (Cavaca, Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007).

No entanto, ainda há muitos exemplos de crianças surdas que ultrapassam o período crítico de aquisição da linguagem, podendo ocorrer apenas no pré-escolar (a partir dos 3 anos de idade) ou até mais tarde. Muitas vezes, os pais desconhecem as respostas educativas adequadas para os seus filhos e apenas colocam os seus filhos em EREB em idades avançadas, quando têm acesso à informação da sua existência. No estudo de Correia, Santana e Silva, constatou-se que a exposição tardia das crianças surdas à LGP resulta em interferências linguísticas da LP na LGP, pelo facto de não terem sido cumpridas as etapas de aquisição da linguagem e pela aprendizagem simultânea das duas línguas, sem ter havido uma estruturação prévia da L1 (Correia, Santana, & Silva, 2020).

Capítulo II: Componente Prática

Objetivo

O presente estudo surge da necessidade de investigar o desenvolvimento de materiais personalizados e o acompanhamento individual realizado por um docente de Língua Gestual Portuguesa, na aquisição e desenvolvimento da língua gestual em crianças surdas que não tiveram acesso à LGP na idade adequada. A escolha desta temática foi motivada pela urgência em compreender os efeitos de uma intervenção personalizada em um contexto educacional específico. Diante a escassez de pesquisas nesta temática em Portugal, torna-se essencial explorar essa questão.

De modo a garantir que cada aluno surdo possa maximizar o seu potencial de aprendizagem da LGP, é necessário que seja realizada uma personalização dos recursos educativos utilizados. É nesse contexto que surge este estudo, que teve como principal objetivo desenvolver e testar diferentes materiais pedagógicos, de modo a compreender como deve ser feita a adaptação de acordo com as necessidades dos alunos surdos.

Assim, pretende-se com este estudo responder às questões que surgem como âmbito desta análise: De que forma um docente de LGP, utilizando materiais personalizados para atender às especificidades do aluno, pode minimizar as lacunas na aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas com aquisição tardia da linguagem? Como iniciar o ensino da língua gestual portuguesa a um aluno de 1º ciclo que não fez a aquisição da linguagem nos períodos críticos? Que tipo de materiais se utiliza em aquisições tardias?

Metodologia

Para este estudo, foi utilizada a metodologia de estudo de caso uma vez que considerámos ser a mais adequada para uma análise detalhada do processo de desenvolvimento linguístico em contexto natural. Ao colocar o foco num caso específico, é possível explorar as interações entre fatores individuais, ambientais e educacionais que influenciam essa aquisição.

Assim, através desta metodologia, é possível investigar de que forma as experiências específicas do aluno, as suas interações sociais e os contextos de aprendizagem influenciam o seu processo de aquisição da LGP.

Segundo os autores Meirinhos e Osório, um estudo de caso é uma investigação empírica aplicada em estudos que não tenham explícitos os limites entre o fenómeno e o contexto, permitindo assim a realização de uma investigação de um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real. (Meirinhos & Osório, 2010, p.32).

A metodologia utilizada neste estudo envolveu uma combinação de técnicas, incluindo a observação direta, aplicação de materiais adequados ao estágio linguístico do aluno e análise de produções linguísticas e académicas do aluno. A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão detalhada das experiências do aluno, fornecendo *insights* valiosos sobre os desafios enfrentados e os progressos realizados.

No entanto, pretendeu-se ainda aplicar um inquérito dirigido a docentes de LGP, por forma a perceber se existem metodologias inovadoras e/ou criação ou adaptação de materiais específicos para crianças com vivências similares às do aluno com enfoque neste trabalho.

Neste contexto, a componente prática deste estudo é dividida em várias secções: o contexto do estudo, a descrição do participante, os métodos de recolha de dados, os procedimentos de intervenção e as técnicas de análise de dados. Cada uma dessas secções oferece uma visão detalhada dos passos seguidos para conduzir a investigação e garantir a validade e a fiabilidade dos resultados obtidos.

Contextualização e descrição do processo do aluno

Este estudo foi realizado no ano letivo 2023/2024, num agrupamento de escolas do Alentejo, escola que até à data nunca tinha tido ensino da LGP, tendo pela primeira vez uma criança surda de sete anos de idade. Foi feita uma análise detalhada do seu processo educativo, com especial atenção ao Relatório Técnico Pedagógico (RTP). O RTP é um documento fundamental que fornece uma visão abrangente sobre o histórico educacional do aluno (como examinar anos de escolaridade anteriores do aluno, escolas frequentadas, os níveis de desempenho académico), relatórios de intervenções anteriores (ao identificar e analisar estratégias de intervenção

que foram implementadas anteriormente, métodos de ensino utilizados e os resultados observados), possíveis limitações e recomendações de especialistas.

Com efeito, para uma melhor compreensão das necessidades e desafios enfrentados pelo aluno, é crucial analisar e descrever o seu percurso e as suas características individuais. O aluno foi matriculado pela primeira vez com três anos de idade no ensino pré-escolar, contudo, é essencial ressaltar que o mesmo tinha uma assiduidade irregular, comprometendo o seu desenvolvimento linguístico adequado para a idade referida. Posteriormente foi referenciado à equipa local de intervenção precoce por suspeita de surdez. A confirmação da sua condição auditiva foi verificada a 24/02/2019, diagnosticando-o com hipoacusia bilateral severa/profunda. Foi realizada uma tentativa de colocar aparelhos de audição que resultaram na sua rejeição e atraso significativo no seu desenvolvimento, particularmente observado nas áreas de audição, linguagem e fala.

Durante o período de pré-escolar foram comprometidas várias etapas de desenvolvimento devido a alguns fatores como a falta da assiduidade e ausência de recursos humanos especializados para a sua problemática, sendo eles docentes de LGP e de educação especial com especialização em surdez (GR920). Desta forma, o aluno até ao início do ano letivo 2023/2024 não tinha realizado qualquer aquisição linguística, comunicando apenas por códigos gestuais¹.

¹ Um código gestual não é o uso de uma língua, mas formas de comunicação acordadas e estabelecidas para uso com um fim específico e não formal. Neste caso, é utilizada pelo aluno com a família ouvinte, de forma muito rudimentar, sem quaisquer regras e assemelhando-se muito a mímica. Podendo apenas recorrer a referências diretas impossibilitando a abstração.

Planificação

Após a análise do RTP, foi concluído que o aluno não tinha adquirido nenhum conhecimento do pré-escolar, o que impossibilitou que se seguisse o PCLGP, nomeadamente ao nível dos conteúdos e metodologias a aplicar para o 1.º ano do 1.º CEB. Por este motivo, foi elaborada a planificação anual para a disciplina de LGP, com base no programa curricular, com foco especialmente nos conteúdos do ensino pré-escolar, com o objetivo de recuperar conceitos fundamentais que ele precisava para acompanhar os conteúdos do 1º ano. Conforme previsto no Programa Curricular, as planificações podem ser adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos, o que permitiu personalizar o ensino para atender melhor às necessidades específicas do aluno.

PLANIFICAÇÃO ANUAL DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA – 1.º ANO

DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS / CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	OBJETIVOS ESSENCIAIS DE APRENDIZAGEM/CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
INTERACÇÃO EM LGP	Atenção visual	• Dominar técnicas de atenção conjunta, olhando para um objeto e em seguida para o interlocutor;
	Compreensão	• Prestar atenção a mensagens curtas em LGP e reagir fisicamente ou responder; • Responder a instruções simples; • Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo;
	Comunicação interpessoal	• Desenvolver estratégias adequadas para chamar alguém quando quer comunicar; • Comunicar de forma a ser compreendida pelos adultos que com ela convivem; • Mostrar curiosidade e interesse pela comunicação em LGP; • Começar a usar a LGP para planejar a sua ação e para influenciar outros;
	Intencionalidade	• Colocar e responder a questões; • Fazer escolhas e identificá-las de forma clara;
LITERACIA EM LGP	Compreensão	• Compreender enunciados muito simples, sobre assuntos familiares;
	Compreensão de narrativas	• Compreender pequenas histórias em LGP, com recurso à ilustração; • Mostrar prazer, prestando atenção, quando lhe contam histórias em LGP, sozinha com um adulto e em pequeno grupo;
	Narrativas	• Recontar histórias, vistas previamente; • Contar pequenas histórias e dramatizá-las;
	Jogos linguísticos	• Brincar com a língua gestual;
	Produção	• Usar gestos isolados e frases pequenas para exprimir o que quer e não quer; • Recontar de forma simples coisas que lhe aconteceram;

	Dramatização	Participar em pequenas dramatizações muito simples;
	Utilização de recursos	Visualizar histórias ilustradas, usando as ilustrações como auxílio para a sua compreensão.
ESTUDO DA LÍNGUA	Classes de gestos	- Começar a usar gestos de classes diferentes na sua comunicação; - Expressar a posse; - Utilizar alguns classificadores, na descrição simples de objetos e ações;
	Vocabulário	- Explorar o que a rodeia, experimentando e nomeando o universo circundante; - Desenvolver o vocabulário, relacionado com objetos, animais e pessoas familiares; - Usar gestos para descrever o que está a fazer; - Começar a expressar a quantidade em LGP; - Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo, relacionando conceitos entre si; - Utilizar os numerais de quantidade e cardinais corretamente; - Usar as histórias aprendidas e experiências noutras áreas para aumentar o seu vocabulário passivo e ativo;
	Estrutura frásica	- Saber afirmar e negar; - Juntar dois a três gestos para fazer uma frase. - Usar gestos isolados e frases pequenas para comunicar com os que a rodeiam;
LGP, Comunidade e Cultura	Identificação	- Saber perguntar e dizer o seu nome gestual e o de pessoas que lhe são familiares; - Distinguir o nome gestual do nome próprio;
	Valorização da LGP	Mostrar prazer em comunicar em LGP, usando-a espontaneamente em situações de diálogo, jogo e para aprender;

Figura 1 - Planificação Anual da disciplina de LGP

Foram selecionados estes domínios anteriormente referidos de pré-escolar tendo em conta os do 1º ano que poderia adquirir. Na planificação apenas estão apresentados conteúdos de pré-escolar. No entanto, ao longo do ano foram acrescentados mais conteúdos conforme as suas aquisições. Por ser um documento interno e pertencente ao processo do aluno, o mesmo não poderia ser alterado. No entanto ao longo do ano letivo e segundo o ritmo de aprendizagem do aluno, foi feita uma segunda planificação informal, atualizada mensalmente e de acordo com o ritmo de aprendizagem do aluno.

Passamos, então, a apresentar a planificação informal, que sofreu alterações substanciais, pelo facto de terem sido trabalhados conteúdos apenas do primeiro ciclo.

DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	OBJETIVOS ESSENCIAIS DE APRENDIZAGEM CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
INTERAÇÃO EM LGP	Atenção visual	Compreender a importância do olhar para a pessoa Surda;
	Compreensão	Compreender e cumprir instruções;
	Comunicação interpessoal	- Descobrir e familiarizar-se com regras de conversação em LGP; - Aprender as regras para tomar a vez numa conversa; - Utilizar a LGP ativamente em diversos tipos de jogos e situações lúdicas;
	Intencionalidade	Expressar a sua vontade através da LGP;
LITERACIA EM LGP	Compreensão	- Compreender enunciados originais em LGP; - Visionar enunciados apresentados por diferentes pessoas Surdas;
	Compreensão de narrativas	Ver alguém contar histórias frequentemente e experimentar criar pequenas narrativas;
	Análise literária	Identificar intervenientes, personagens e ações (em contos, etc.);
ESTUDO DA LÍNGUA	Produção	Descrever desenhos e pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados;
	Utilização de recursos	Conhecer várias histórias em suporte visual, ilustradas e narradas em LGP.
	Unidades mínimas	- Descobrir diferentes configurações da LGP de forma lúdica; - Descobrir como um gesto é composto por elementos manuais e não - manuais; - Brincar com o movimento dos gestos e com a expressão facial;
	Classes de gestos	Descrever desenhos e pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados, utilizando expressão facial e classificadores adequados;
	Vocabulário	- Descobrir os numerais em LGP de forma lúdica e aprender as diferentes formas de indicar os números (ex.: horas, dias, semanas, meses, idade); - Aprender gestos sobre o tempo cronológico;
LGP, COMUNIDADE E CULTURA	Estrutura frásica	Praticar o uso de diferentes expressões faciais/ corporais nas frases interrogativas e exclamativas;
	Dactilologia	- Praticar a receção e produção do alfabeto gestual; - Descobrir semelhanças e diferenças entre as configurações do alfabeto gestual e a forma escrita das letras; - Soletrar corretamente o seu nome, o nome de pessoas familiares e pequenas palavras do seu conhecimento em dactilologia.
	Identidade e orgulho	Aceitar-se enquanto criança surda, valorizando as suas potencialidades;
	Valorização da LGP	Desenvolver orgulho na sua língua e vontade de desenvolver as suas competências linguísticas;
	Comunidade	Perceber a relação entre a família e a escola;
	Cidadania	Saber estar em grupo, respeitando o espaço de cada um.

Figura 2 - Planificação Anual da disciplina de LGP (informal)

Por ser um ensino individualizado, permitiu que a docente pudesse adequar os conteúdos e ir trabalhando conforme as aquisições do aluno, aplicando assim uma metodologia específica por etapas, isto é, o aluno dita o seu ritmo de ensino-aprendizagem e só quando tem bases minimamente sólidas, avança para o tema seguinte.

Nem sempre o que foi previsto pôde ser concretizado uma vez que até à finalização do presente estudo, estavam previstas 119 aulas com o aluno, sendo que não compareceu a 38.

Inquérito

Antes de dar início à aplicação prática dos materiais, foi realizado um inquérito direcionado a docentes de LGP que já tivessem experiência no mesmo contexto educacional. Este inquérito tinha dois objetivos principais: primeiro, obter *insights* valiosos sobre as práticas e as estratégias que esses professores utilizavam; segundo, verificar se as atividades e materiais que se tinha planificado estavam alinhados com as abordagens já testadas e aprovadas por outros profissionais. O inquérito foi composto por perguntas relativas às metodologias de ensino, tipos de matérias utilizados e os desafios enfrentados. Com base nas respostas obtidas, foi complementado o plano de ensino e adaptado os materiais pedagógicos para melhor atender às necessidades do aluno. Este processo de revisão e adaptação foi essencial para garantir que as ferramentas educacionais fossem acessíveis e eficazes na promoção, aprendizagem e integração dos alunos na LGP. O inquérito em questão está presente no *Anexo 2*.

Das várias questões apresentadas aos docentes de LGP, selecionámos aqui algumas que consideramos serem pertinentes para a fundamentação da nossa aplicação, nomeadamente quanto ao cumprimento do estabelecido no PCLGP, no caso de terem alunos sem conhecimentos prévios da LGP, numa fase posterior à definida para a aquisição da linguagem.

Seguiu o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa?
17 respostas

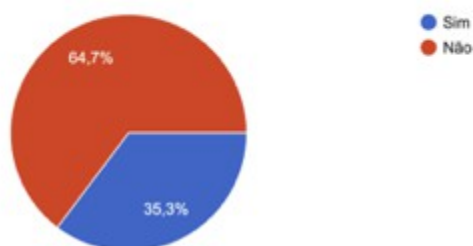


Figura 3 - Questão 4 do inquérito realizado a docentes de LGP

Como se pode apurar no inquérito, a maior parte dos docentes indicaram não seguir o PCLGP, o que vai corroborar a necessidade da planificação ser adaptada às especificidade e lacunas linguísticas do aluno em falta.

Relativamente à questão “Se não seguiu o Programa Curricular, de que forma adaptou os conteúdos?”, no geral as respostas foram unânimes no concerne à adaptação dos conteúdos programáticos. No entanto, surgiu uma resposta mais concreta e completa que foi ao encontro do que se previa colocar em prática, corroborando assim as escolhas, ainda que houvesse alguma cautela e acuidade, nas decisões tomadas no processo de ensino do aluno.

Destacamos aqui uma resposta que veio reforçar a necessidade de adequação das estratégias ao ritmo e às especificidades dos alunos: “Intercalei competências de idades mais precoces. E adaptei as competências do ano com base nas aquisições dos alunos. Sempre com o objetivo de tentar que desenvolvessem a LGP.”

Desenvolvimento do processo e estratégias pedagógicas aplicadas

Para o primeiro contacto com o aluno, o objetivo primordial era criar um ambiente calmo e acolhedor. Para tal, foi adotada uma abordagem mais informal a fim de estabelecer uma conexão genuína desde o início.

Algo que logo captou a atenção da docente foi o facto de o aluno ter consigo um caderno do ano anterior onde tinha fotos da sua família, o que foi visto como uma oportunidade valiosa para iniciar um diálogo. Através das fotos no caderno, abriu espaço para mostrar-lhe que havia um interesse genuíno em conhecê-lo. Esta primeira interação

foi crucial para construir confiança e um relacionamento positivo entre docente e aluno, de uma forma mais lúdica e dinâmica, como se se tratasse de uma brincadeira. Aproveitando um momento simples como olhar as fotos da família, conseguiu-se mostrar ao aluno que ele é valorizado como pessoa e que sua história pessoal é importante para a escola. Este foi apenas o primeiro passo de uma jornada de colaboração e aprendizagem mútua durante o ano letivo.

Diário de bordo do processo de aprendizagem

Após este primeiro contacto, a primeira atividade realizada com a docente titular envolvia pinturas, o que foi considerada pela docente de LGP como uma boa oportunidade para introduzir o aluno de forma interativa e educativa às cores. Desta forma, através do material escolar à disposição (lápiz de cor), de forma lúdica foram introduzidos os gestos correspondentes a diferentes cores, por demonstração. Por exemplo, apontava para o lápis da cor verde e fazia o gesto dessa cor em LGP, convidando de seguida o aluno a imitar o gesto. Este processo foi realizado no decorrer da atividade, permitindo ao aluno associar as cores aos gestos em LGP, promovendo assim, a aprendizagem de uma forma significativa.

Este momento foi particularmente revelador, uma vez que, o aluno apresentou um entendimento intuitivo e rápido durante a execução desta atividade. Foi estabelecida uma rápida conexão entre os gestos em LGP e as diferentes cores. Constatou-se então que para ele foi revelado uma nova forma de se expressar naquele momento, que contribuiu para um meio de se expressar e compreender o mundo ao seu redor. Desta forma, o seu primeiro contacto com o vocabulário da LGP demonstrou a sua capacidade de assimilar novos conceitos e de os aplicar.

Com o passar do tempo, o interesse pela aprendizagem da LGP aumentou, uma vez que esta lhe ajudava a dar um sentido ao seu meio envolvente.

Posteriormente, o objetivo principal foi fornecer ao aluno uma ampla gama de vocabulário solto para que pudesse aumentar a sua capacidade de expressão em LGP. Com efeito, começou-se a explorar diversos temas referentes ao seu meio como material escolar, alimentação, atividades diárias, espaços escolares, animais, entre outros. Assim como no primeiro contacto com as cores, foi notável mais uma vez que o aluno absorvia rapidamente o que lhe era ensinado, motivado pela sua vontade e desejo de aprender.

Um dos pontos essenciais a serem abordados, é a ligação que o aluno demonstrou possuir com a sua família. É relevante destacar a relação que este evidenciou ao longo do processo tanto com a sua irmã como com o seu pai. Foi possível observar que aluno começou a perceber que esta nova língua que estava a aprender, era diferente dos códigos gestuais que tinha aprendido no seu ambiente familiar. Por consequência, esta diferença referente à nova língua, levava-o a procurar aprovação e validação da sua irmã. No que diz respeito ao seu pai, a conexão com o mesmo foi revelada pela constante insistência em perguntar por ele, utilizando um gesto específico que o aluno associava ao mesmo. A execução constante deste gesto era feita com o propósito de me questionar sobre onde estava o seu pai e quando ele iria voltar.

De modo a conseguir ajudar o aluno a lidar com esta ansiedade gerada pela ausência do seu pai, decidiu-se introduzir o conceito de tempo, criando um plano diário e semanal visual *Anexo 3*. Para este efeito, foram utilizadas imagens representativas de pessoas e das suas atividades diárias, com recurso a um relógio para indicar as horas. Foi colocada uma foto da docente de LGP no período em que estaria a trabalhar com ele, seguida de imagens representativas do horário de almoço e lanche. No final de cada dia, inseriu-se uma foto do pai como estratégia de resposta ao gesto feito pelo aluno para questionar quando iria ver o seu pai. Ainda no tópico do tempo, a sua noção de tempo foi desenvolvida através do gesto de “comprimento”. Cada vez que perguntava pelo pai não fazia só o gesto do mesmo, fazia o que se entendia como as suas primeiras combinações/“frases”. Fazia o gesto de “pai” + “comprimento”, dando ênfase com a expressão facial para dar a entender o que estava a perguntar.

Até ao início das aulas de LGP, a motricidade fina não tinha sido um tópico trabalhado com o aluno. Consciente da sua importância para a execução adequada dos gestos em LGP, decidiu-se introduzir exercícios como fichas de grafismos, jogos manipuláveis e atividades de corte, visando desenvolver a sua destreza manual. Para a documentação deste processo foram registados vídeos acompanhados de registos escritos detalhados.

Durante o seu processo de ensino, vários foram os temas que se interligavam e as cores naturalmente sempre presentes, acabando por dar ao aluno um fio condutor das suas aprendizagens. Foram utilizados diversos tipos de materiais, os quais serão elencados e explanados de seguida.

Quanto ao tema das cores, um dos materiais utilizados foi uma música infantil adaptada para a LGP (<https://www.youtube.com/watch?v=dJmwN5yW2EA>); noutra atividade foram utilizados marcadores para a docente pintar no seu corpo cada cor, na

localização exata do local de contacto do gesto (*Anexo 5*), para lembrar onde teria de executar o gesto da cor; ainda no seguimento da consolidação de conhecimentos temáticos, foram utilizados legos de várias cores para introduzir o tema das contagens, através de pedidos diretos em LGP de quantidades de legos específicas de cada cor.

O livro “Monstro das Emoções” – versão Pop Up (*Anexo 6*) *surgiu como atividade de seguimento do tema inicial e serviu para a exploração do universo dos sentimentos e emoções, associando-os a cores. Foi a primeira vez que o aluno utilizou o reconto. Este livro foi introduzido pela docente de E.E. e, mais tarde, quando o explorou com a docente de LGP o aluno recontou e descreveu o que tinha visto no livro.*

As emoções e expressões foi um tema trabalhado para desenvolver a expressão não manual facial, através de cartões com expressões e contrações burlescas da cara e da boca, que o aluno tinha de imitar o que estava representado no cartão e, se a expressão facial fosse uma emoção tinha de a replicar em LGP, dando exemplos de acontecimentos que o fizessem sentir daquela forma (*Anexos 7 e 8*).

Quanto aos estados de tempo, esta temática foi inserida na sua rotina diária e, quando o aluno chegava à escola, tinha de escrever o nome, a data e depois observar pela janela como estava o dia e desenhar no caderno. Para aprender o vocabulário do estado do tempo foram utilizados desenhos simples e os gestos correspondentes.

Relativamente ao material escolar, foi através do seu próprio material escolar que foi aprendendo o vocabulário, pela facilidade de identificação do referente, por estar presente na sala.

A alimentação foi trabalhada no âmbito do dia nacional da alimentação (16 de outubro), pelo que a docente de LGP adaptou uma música alusiva ao tema para língua gestual e utilizou um quadro magnético com a roda da alimentação, para o ensino exemplificativo dos gestos correspondentes (<https://www.youtube.com/watch?v=Sy4mCtbzD74>).

Para ensinar os gestos da família, a docente imprimiu fotos dos membros da família do aluno e colou-as no caderno diário, para facilitar a identificação. No entanto, no início foi difícil, pois os gestos que associava a cada membro eram os seus nomes gestuais, pela dificuldade de abstração que a privação linguística causou, pelo que levou algum tempo a atingir a maturidade para se afastar da concretização e distinguir o gesto de parentesco com o nome gestual de cada um dos elementos.

O nome gestual e o nome próprio foram igualmente uma novidade para esta criança, dado que o aluno ainda não tinha nome gestual, pois nunca tinha tido ensino da LGP. Não obstante não ter noção da existência de nomes gestuais, associava aos seus

parentes um gesto escolhido por ele, acabando por efetivamente serem os seus nomes gestuais. A descoberta do seu nome gestual foi natural, tendo lhe sido apresentada uma fotografia dele próprio e questionado quem era, ao qual respondeu apontando para si mesmo e fazendo um gesto na cara com o indicador. Acabou por atribuir a si próprio o seu nome gestual. Para que tivesse mais noção do que era o nome gestual apresentou-se-lhe a história “Sou Asas”, da autoria de Marta Morgado. No entanto, não lhe despertou nenhum interesse, acabando por se aborrecer e não prestar a devida atenção. Associou-se este desinteresse ao facto de ainda não ter um leque de vocabulário suficiente para compreender o que estava a ser gestuado na história. Facto que se veio a comprovar mais tarde, quando lhe foi apresentada outra história em LGP e já tinha mais vocabulário adquirido, tendo já conseguido manter a atenção e estar interessado. O seu nome próprio passou a fazer parte da sua rotina e foi fácil associar que seria a sua identificação, tendo-se posteriormente introduzido o alfabeto manual associado às letras do seu nome.

Para o tema dos animais, a primeira abordagem foi realizada através de uns cartões com fotos reais de animais e apenas associar um gesto à imagem. Depois de algumas repetições, introduziu-se um jogo que foi apelidado de “Caça aos animais”, em que os cartões estavam com a imagem virada para baixo e o aluno escolhia um e, para poder ficar com ele, tinha de fazer o gesto correto do animal que aparecia na imagem. No final ganhava quem tinha mais cartões. Outro jogo que trabalhado, foi o “Jogo das sombras” com um vídeo do YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=aKuMvQUUO2U&list=LL&index=16&t=8s>) onde aparecem sombras dos animais e tem de adivinhar qual é o animal.

Para consolidar questões relacionadas com o alfabeto, recorreu-se a pequenos cartões para se associar a letra escrita ao desenho representativo do gesto do alfabeto manual.

O vestuário foi introduzido a partir de um *Power Point*, com um estendal onde ia aparecendo roupa pendurada. A docente fazia o gesto e ele repetia (*Anexo 9*).

Aspetos físicos foram desenvolvidos pelo recurso ao jogo “quem é quem - real”, sendo que o objetivo era descrever um colega da turma, através das suas características físicas e da roupa que vestia e o aluno tentava adivinhar quem era.

O tema dos transportes foi explorado através de cartões com imagens reais para serem ensinados os gestos correspondentes. Foi também utilizada a história “O lobo que estava farto de andar”, de Orianne Lallemant, recorrendo ao livro para poder manipulá-lo e explorá-lo, mas também com a história em LGP, gestuada por uma docente surda (<https://www.youtube.com/watch?v=J7KpqYrBg9w&t=4s>).

Nos meses e as estações do ano, apesar de terem sido os conceitos mais difíceis de ensinar e do aluno adquirir, foi explorada a história “Sr. Ano” adaptada em LGP com imagens, no entanto foi algo que não conseguiu compreender nem fazer nenhuma associação, por se tratar de conceitos abstratos e não ter ainda a capacidade de absorver este tipo de conhecimentos.

Exploração de diversas histórias em LGP, como “O segredo do sol e da lua” de Manuela Micaelo e Graça Breia, “Perdida de riso” de Graça Breia, “A princesa da terra, do mar e do céu” de Alice Cardoso e Isabel Correia. Estas histórias foram apenas para ampliar o seu léxico gestual e para tentar que reconhecesse alguns gestos que já tinha aprendido. Foram exploradas e trabalhadas em fases diferentes da sua evolução e com um objetivo também do aluno perceber que existem mais adultos que também utilizam a língua gestual. A visualização das histórias era feita com pausas e depois repetida pela docente de LGP, pelo facto de o aluno não ter ainda conhecimentos suficientes da língua para entender os outros gestuantes. Ser a professora dele a recontar, recorrendo ao vocabulário já adquirido pela criança, torna a história mais perceptível, de fácil compreensão, prendendo a sua atenção e fomentando o seu interesse no enredo.

Esta última decisão elencada quanto à escolha da forma de explorar as histórias, vem ao encontro do defendido por Correia, Custódio e Furtado (2021, p. 66):

Todavia, ainda que seja uma prática salutar as crianças observarem vídeos com histórias em língua gestual, isso não substitui o *contar uma história*. O professor de LGP ocupa aqui o lugar de contador de histórias, exploração de imagens, momentos de leituras partilhadas.

Ainda que não possamos tomar este caso como um modelo único a seguir para situações semelhantes, o inquérito realizado a outros docentes prova que esta metodologia, bem como esta proposta guia, sustentam o sucesso da sua aplicação e incrementam a proficiência na língua que se encontrava até então deficitária.

Análise dos resultados e reflexões finais

Tal como pudemos verificar no diário de bordo acima apresentado, assim como na planificação/guia que surgirá como produto final, as primeiras abordagens ao aluno surdo devem ser feitas de forma lúdica, simples e dinâmica. Uma vez que se trata do primeiro contacto com a LGP, o docente deve adotar uma postura mais informal e personalizada, os conteúdos iniciais devem ser de fácil compreensão, básicos e objetivos. É importante utilizar o meio envolvente do aluno, nomeadamente objetos e aspetos da sala de aula ou pessoais para que se possa estabelecer uma ligação/relação de confiança.

Relembrando que este tipo de alunos tendem a demonstrar vergonha e dificuldade de socialização, consideramos que as primeiras abordagens devem ser feitas como acima referido, pelo facto de a ausência de frequência do pré-escolar resultar numa lacuna quanto à aquisição das regras em contexto de interação com os outros.

Os tipos de materiais utilizados em aquisições tardias vão oscilar pelas preferências do aluno, sendo que, neste trabalho, as cores foram escolhidas como primeiro tema para iniciar este processo, por ser objetivo e ser algo que de certa forma envolve o mundo infantil ao qual faz parte. Este tema estabeleceu a linha orientadora da primeira fase de ensino da LGP, pela facilidade de recurso ao referente e pelo interesse suscitado ao aluno, levando a uma interação e procura pelo tema. É essencial que, numa fase primária, o aluno sinta confiança e que consegue corresponder às solicitações que lhe são endereçadas. Desta forma, também se consegue fomentar o seu envolvimento pelo uso do reforço positivo.

Foi feita uma seleção de alguns materiais utilizados e testados com sucesso, que dão suporte a esta questão. Na proposta de planificação guia apresentada em seguida são abordadas as formas que podem ser exploradas essas escolhas, não obstante haver muitas outras hipóteses possíveis.

A conclusão primordial retirada de todo este estudo, prende-se não só com o modo como se exploram os materiais, mas também com a realidade familiar da criança. Quando uma criança chega ao primeiro ciclo ser ter frequentado o ensino pré-escolar, a aquisição da linguagem não é realizada nos períodos críticos, demonstrando um nível de necessidade de trabalhar temas mais infantis e de brincar com a criança, utilizando assim interações lúdicas como método de aprendizagem. Estas decisões da docente vão encontro do estabelecido para a primeira infância no PCLGP, nas competências gerais intituladas como “brincar com a LGP” para o domínio da literacia em LGP, no subdomínio dos jogos linguísticos (Cavaca, Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007, p. 43).

Deste modo, cabe ao professor de LGP ter a capacidade e a disposição de perceber que tipo de aluno tem a seu encargo e adaptar cada dia ao universo do mesmo, para que de alguma forma consiga minimizar os prejuízos provocados pela aquisição tardia da LGP.

Outro aspeto que deve ser levado em destaque, é a necessidade do trabalho colaborativo com o docente titular e o docente de Educação Especial, para que se possa associar o processo de aquisição da linguagem aos conteúdos do 1.ºCEB das diferentes disciplinas. É imperativo o envolvimento do docente de LGP, pois sem sistema de

comunicação e entendimento de conceitos base o aluno não consegue fazer o percurso de aprendizagem como os alunos ouvintes, o que acaba por responder, em parte, à questão de partida deste trabalho quanto à forma de se tentar colmatar a falta de competências que deveriam ter sido adquiridas durante o período crítico. Na verdade, este investimento e o envolvimento do docente de LGP e a sua colaboração com o professor titular puderam minimizar estas lacunas, não sendo possível colmatá-las na sua totalidade, pela duração do estudo e pelas contingências sociais e familiares do aluno.

O ritmo do ensino dos conteúdos, é um ponto em que o docente deve ter maior sensibilidade e compreensão. Existem alguns fatores que influenciam este processo, nomeadamente a assiduidade do aluno (neste estudo de caso, apresentava uma taxa muito baixa), a sua capacidade de retenção da informação recebida, os estímulos externos e o nível de falta de competências prévias. Tudo isto influenciou o processo de ensino aprendizagem e houve alguns momentos em que se teve a sensação de que foram trabalhados/abordados poucos conteúdos de LGP. Todavia, há que respeitar o ritmo natural do aluno, bem como a sua resposta aos *inputs* que lhe são fornecidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Pela experiência realizada ao longo deste estudo de caso, foram criados e recolhidos materiais que facilitaram o percurso de aquisição da LGP. Tendo em conta o resultado positivo obtido deste envolvimento da docente, revelou-se como muito útil a criação de um guia que surge em forma de planificação e que pode ser usado por docentes que trabalhem com este tipo de público.

Proposta de uma planificação guia para o processo de aquisição da linguagem - crianças do 1.º ano do 1.º CEB

Como resultado do processo desenvolvido neste estudo de caso, surgiram metodologias inovadoras, materiais inéditos e estratégias direcionadas para um aluno em questão, mas possíveis de se adaptarem a várias crianças com especificidades semelhantes.

A planificação guia que se segue tem como objetivo geral a complementação de competências do pré-escolar, como: desenvolvimento de motricidade fina, identificação do agregado familiar e nomes gestuais do seu universo envolvente, bem como conteúdos relacionados com as cores, quantidades e criação de frases simples. Além dos conteúdos do ensino pré-escolar, foram também introduzidos temas do 1º ano do CEB, pela facilidade sentida pelo aluno e pela constatação de que o ensino da LGP decorre de forma natural e fluída com crianças surdas.

Esta planificação surge como documento que apresenta as boas práticas a desenvolver com as crianças no 1º ano de escolaridade sem aquisição de linguagem. Por já haver o trabalho de recolha de materiais adequados a esta faixa etária e por terem sido criados materiais inéditos e metodologias diferenciadas, apresenta-se uma planificação a ser utilizada por docentes de LGP.

Tema	Material	Exploração do material
Cores	- Lápis de cor - Música traduzida em LGP – “Tucantar – As Cores” https://www.youtube.com/watch?v=dJmwN5yW2EA - Pintar na cara a localização das cores	- Utilizando o material escolar do aluno, o docente pega num lápis de cada vez faz o gesto da respectiva cor e o aluno tem de o repetir. Depois do aluno executar o gesto, no caderno diário ou numa folha pinta uma mancha com o lápis de cor e repete-se o gesto para ficar claro que o gesto se refere à cor e não ao lápis em sim. - Mesmo que o aluno não tenha adquirido vocabulário suficiente para compreender e acompanhar a tradução da música, pode-se explorar o vídeo, mostrando várias vezes, e pedir que o aluno identifique pelo menos duas cores que apareçam gestuadas no vídeo. - Num contexto mais divertido, o docente utiliza marcadores coloridos, pintando na cara e nas mãos a localização da cor correspondente. Por exemplo, com o marcador azul pinta um traço azul no queixo, pois é aí que se localiza o gesto.
Estados do tempo	Cartão/painel com imagens dos estados do tempo	Utilizando imagens reais ou quadros que existam na escola com os estados do tempo, o docente explora o vocabulário com o aluno. Para que os conceitos fiquem adquiridos, introduz na rotina do aluno, para que diariamente olhe pela janela perceba como está o tempo, reproduza o gesto adequado e assinala no seu caderno diário (pode ser através de um pequeno quadrado e o aluno desenha o estado do tempo, ou de uma tabela e ter que assinalar o correto).
Noção Temporal	Horário com imagens/fotografias	Uma das maiores dificuldades é fazer entender a uma criança surda a noção de tempo. Uma proposta de material, será criar um horário com imagens dos
	Calendário gestual	docentes que o acompanham e com os intervalos e almoços. Por exemplo, no período da manhã até ao intervalo está a trabalhar com o docente de LGP, nesse bloco insere-se uma fotografia do docente, de seguida no bloco do intervalo pode inserir uma imagem de alimentos ou uma fotografia do aluno a lanchar, ou uma imagem de uma lancheira, depois do intervalo coloca-se a fotografia do docente que vai trabalhar com o aluno e uma imagem da área disciplinar que vai trabalhar, seguindo este padrão, no final do dia coloca-se uma fotografia da pessoa responsável por o ir buscar todos os dias à escola (pai, mãe ou encarregado de educação). Repete-se o mesmo para todos os dias da semana. Utilizando uma cartolina de tamanho grande, desenha-se uma grelha para criar um calendário mensal. Com espaço para colocar o ano, o mês, os dias da semana e os números. Plastifica-se a cartolina e criam-se cartões com todo o vocabulário anteriormente referido, mas com imagens dos gestos e com a palavra correspondente por baixo. Os números são os únicos que serão em LGP. Os cartões são também plastificados, e todo este material se torna manipulável para se ir alterando mensalmente.
Emoções e Expressões faciais	Livro “Monstro das Emoções – versão Pop Up”	O livro sugerido, não tem qualquer texto escrito ao longo das páginas, o que torna esta exploração mais livre. Podemos ir mostrando o livro ao aluno e pedir que ele próprio conte uma história, ou descreva o que está nas imagens. Neste material é associado uma emoção a uma cor, ótima oportunidade para rever o

	• Cartões com as emoções • Cartões com expressões faciais	tema das cores e podemos trabalhar com o aluno o significado de cada emoção. • A criação de cartões com caras ligadas a emoções servirá para que o aluno descreva diariamente ou quando algo acontece, explicar e mostrar como se está a sentir. Associando sempre primeiro o gesto da emoção. • Com imagens do desenho animado de BD Calvin e Hobbes, a proposta é criar cartões com várias expressões faciais que o boneco faz. A exploração deste material pode ser feita através do jogo da mimica. O objetivo é que o aluno desenvolva a sua expressão facial e saiba que é um dos fatores mais importante na comunicação em LGP.
Alimentação	• Música traduzida em LGP – “Tucantar – Canção da Alimentação” https://www.youtube.com/watch?v=Sy4mCtbzD74 • Placar magnético da roda dos alimentos	• Da mesma forma que se explorou a música das cores, podemos fazer com esta música. Aproveitando o dia 16 de outubro, dia Mundial da Alimentação, é uma proposta para não só o aluno surdo, mas para a turma inteira que esteja integrado. • Este material pode ser mais complexo de encontrar, pois é um material que tive oportunidade de ter na escola onde trabalhei. Trava-se de um placar magnético com a roda dos alimentos desenhada e os alimentos eram colocados nos respetivos lugares. No entanto pode criar-se uma roda dos alimentos manipulável através de cartolinas (tal como no cartaz mensal anteriormente referido), ou com material eva ou feltros/velcros. O objetivo é tornar esta aprendizagem
		mais lúdica possível e adquirir o vocabulário da alimentação.
Animais	• Cartões com fotos reais de animais • Jogo das sombras - https://youtu.be/aKuMvQUUO2U?si=rs4xi_3xzh7M-GK	• Com cartões com imagens reais de animais, podendo dividir por categorias (animais da quinta e animais selvagens), primeiro exploramos com o aluno as imagens e os gestos correspondentes deste vocabulário. De seguida os mesmos cartões podem ser utilizados para um jogo, “Colecionar animais”. Os cartões são virados para baixo em cima da mesa, e à vez o aluno e o professor vão tirando um cartão, para poder ficar com o cartão tem de executar corretamente o gesto do animal, caso contrário volta a colocar o cartão na mesa. Ganha quem conseguir colecionar mais cartões. • Tal como o nome indica, este jogo é para o aluno através das sombras dos animais adivinhar qual é o animal correspondente. Este material pode ser explorado para consolidar o vocabulário e também é uma oportunidade para abordar a forma como cada animal se move, se alimenta e dorme.
Família	Fotos da família do aluno	Com fotografias dos elementos do agregado familiar, constrói-se uma “árvore genealógica”, que pode ser colada no caderno diário do aluno. Inicialmente o aluno vai fazer alguma

		confusão entre nome gestual e o nome do grau de parentesco, no entanto para desconstruir esta confusão, o docente pode utilizar a fotografias da sua própria família, ou de algum colega da turma do aluno. É importante que o aluno perceba a diferença dos graus de parentesco e dos nomes gestuais.
Nome Gestual e Nome próprio	• Cartões com alfabeto gestual e alfabeto da língua portuguesa • “Sou Asas” – Marta Morgado	• O nome gestual foi explorado a partir das fotos da família, servindo como exemplo, com o objetivo do aluno entender que é a forma de identificação das pessoas. Ao mesmo tempo introduz-se na rotina diária a escrita do seu nome juntamente com o estado do tempo e a data. Mais tarde a proposta é a utilização de imagens do alfabeto manual, para fazer correspondência ao nome escrito. • A utilização desta história dependerá do nível de LGP da criança, pois pode tornar-se demasiado complexa caso seja abordada numa fase inicial do seu processo de aprendizagem. A solução poderá estar numa adaptação sucinta feita pelo docente. No entanto é um material excelente para abordar o tema.
Material escolar	Material escolar do aluno e da sala de aula	Por norma no início de cada ano letivo uma das primeiras tarefas é organização do material escolar. Nesta altura é uma boa oportunidade para explorar o vocabulário deste tema, e pedindo até com pequenas tarefas para que o aluno utilize algum material específico ou que o organize de uma determinada maneira.
Vestuário	Estendal da roupa em formato PPT ou real	A proposta para este tema, é criar um estendal da roupa, se for em formato PPT, pode utilizar-se imagens infantis, de uma corda presa por dois paus, e ao longo da corda vão aparecendo peças de roupa. Caso seja em versão real, o estendal pode ser do material que o docente achar melhor e estiver disponível, e
		pedir ao aluno para ir pendurando determinadas peças enquanto assim aprende os gestos. Após esta atividade pode ainda debater-se com o aluno qual a roupa apropriada para cada estação do ano. Pode organizar através de uma ficha, onde o aluno recorte o vestuário e cole na estação do ano que pertence.
Descrição física	Jogo do “Quem é quem – real”	Depois de já ter o tema do vestuário adquirido, passamos para a descrição física. É um tema que por si não necessita de grande apoio de material, apenas algumas imagens que podemos retirar de algum livro, e descrever os personagens. Esta atividade consiste num jogo, em que o docente descreve ao aluno um determinado colega, através das suas características e vestuário, tem de adivinhar que é o colega escolhido. Também pode ser o próprio aluno a fazer perguntas ligadas à fisionomia ou roupa, para tentar adivinhar quem é.
Transportes	História “O Lobo que estava farto de Andar” versão LGP - https://youtu.be/J7KpqYrBg9w?si=mRt4apXtmM6DYtCC	Esta história apesar de ser um pouco longa, é uma oportunidade para trabalhar a concentração do aluno e a sua expressividade. A proposta para trabalhar este material, passa por o aluno visualizar a história pelo menos duas vezes, e com parágrafos ao longo do vídeo para explicar ou simplificar o que foi dito e no fim o aluno fazer o reconto do que acabou de ver. O tema e foco principal é a aprendizagem dos transportes, que pode ser depois consolidado através de uma ficha adaptada com as imagens dos transportes que aparecem na história e os gestos correspondentes. O objetivo é explorar ao máximo o que esta história nos pode trazer.
Meses do Ano e Estações do Ano	História “Sr. Ano e os seus 12 Filhos” https://pt.slideshare.net/slideshow/conto-senhor-ano3/43067433	Este material foi adaptado para formato PPT e com algumas alterações. Linguagem mais simplificada e com recurso a imagens de gestos. É uma história simples, que o professor conta em LGP ao aluno e para além de explorar o vocabulário
		dos meses do ano e as estações do ano, também é um exercício de memorização e categorização.
Contagens	Legos coloridos	Com legos coloridos podemos tornar uma atividade simples num momento de aprendizagem. Através das cores, pedimos ao aluno que nos dê uma determinada quantidade, numa fase inicial utiliza-se contagens apenas até 5, para ser mais fácil o aluno contar apenas com uma mão. No final em conjunto pode-se criar uma construção ao gosto do aluno com os legos que deu ao professor.

Figura 4 – Planificação guia para o processo de aquisição da linguagem

Referências

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.

Beitchman, & Brownlie, M. (2010, February). *Desenvolvimento da linguagem e seu impacto sobre o desenvolvimento psicossocial e emocional da criança*. Retrieved May 21, 2024, from <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-e-0>

Cavaca, F., Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa - Educação pré-escolar e ensino básico. *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Pantheon Books.
Conceito de língua materna - Conceito.de. (n.d.). Conceito.de.
<https://conceito.de/lingua-materna>

Constituição da República Portuguesa, VII revisão constitucional, 1997. Artigo 74.º. Lei n.º 89/99, de 5 de julho. Diário da República n.º 155/1999, Série I-A de 1999-07-05.
Correia, I. (2012). *Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa.
Correia, I. (2014). *Morfologia derivacional em língua gestual portuguesa: alguns exemplos*. *Exedra*, (9), 159-172.

Correia, I., Custódio, P., & Silva, R. (2021). *Língua de Sinais Portuguesa: Estudos linguísticos sobre morfologia e SignWriting*. Edições Ex-Libris.

Correia, I., Oliveira, R., & Sousa, J. (2020). Como dura o tempo? Expressões com valor aspectual na Língua de Sinais Portuguesa. Em L. Moutinho, R. Coimbra, & A. Bautista, *Línguas Minoritárias e Variação Linguística* (pp. 64-90). UA Editora. doi:10.34624/rj68-vz44

Correia, I., Santana, N., & Silva, R. (2020). *Duas línguas e duas interlínguas? Influência do português na Língua de Sinais Portuguesa*. Em L. Moutinho, R. Coimbra, & A. Bautista, *Línguas Minoritárias e Variação Linguística* (pp. 91-117). Aveiro: UA Editora. doi:10.34624/rj68-vz44

Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Emmorey, K. (2001). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Psychology Press.

Fernandes, F. D. M. (2011). *Bílingue Surdo: Apropriação da Língua Escrita*. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 399-422. doi:10.1590/S1413-24782011000300005

Furtado, A., Correia, I., & Custódio, P. (2021). *O papel do docente de língua gestual portuguesa na educação de infância: a chave para o desenvolvimento linguístico*. Em Pequito, P. et al. (2021). *Atas do congresso internacional do observatório para o futuro da educação de infância*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/47260>

Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). *Bilingual First Language Acquisition*. In, E. Hoff & M. Shatz. *Handbook of language development*, 324-342.

Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. MA: MIT Press.

Harley, T. A. (2008). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology Press. Retrieved May 21, 2024, from <https://mohammedaliohane.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/psychology-of-language-from-data-to-theory.pdf>

História “O Lobo que estava farto de Andar” versão LGP - <https://youtu.be/J7KpqYrBg9w?si=mRt4apXtmM6DYtCC>

História “Sr. Ano e os seus 12 Filhos” <https://pt.slideshare.net/slideshow/conto-senhor-ano3/43067433>

Jogo das sombras - https://youtu.be/aKuMvQUUO2U?si=rs4xi_3xzk7M-GK

Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations*. Oxford University Press.

Lederberg, A. R., & Golbach, T. (2002). Parenting Stress and Social Support in Hearing Mothers of Deaf and Hearing Children: A Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 330-345. doi:10.1093/deafed/7.4.330

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

Lillo-Martin, D., & Meier, R. P. (2011). On the linguistic status of sign languages. In M. Aronoff (Ed.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 230-261). Blackwell.

Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537-549.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EduSer*, 2(2).

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.

Música traduzida em LGP – “Tucantar – As Cores”
<https://www.youtube.com/watch?v=dJmwN5yW2EA>

Música traduzida em LGP – “Tucantar – Canção da Alimentação”
<https://www.youtube.com/watch?v=Sy4mCtbzD74>

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York, NY: William Morrow and Company.
Ridge, E. (2021, October 20). *Crystal, David. 2003. English as a Global Language. Second edition. Cambridge University Press.* [www.academia.edu. https://www.academia.edu/59223905/Crystal_David_2003_English_as_a_Global_Language_Second_edition_Cambridge_University_Press?auto=download](https://www.academia.edu/59223905/Crystal_David_2003_English_as_a_Global_Language_Second_edition_Cambridge_University_Press?auto=download)

Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. Journal of experimental psychology, 12(3), 225.

Scheetz, N. A. (2012). *Deaf Education in the 21st Century: Topics and Trends*. Pearson.

Schirmer, B. (2000). *Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf*. Needham Heights, Allyn & Bacon.

Silva, G., Correia, I. & Custódio, P. (2021). *Guia didático de Língua Gestual Portuguesa*. Edições Ex Libris.

Spencer, P. E., & Harris, M. (2006). Patterns and effects of language input to deaf infants and toddlers from deaf and hearing mothers. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp. 71-101). Oxford University Press.

Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimento do Encarregado de Educação



Eu, Raquel Moreira dos Santos Lapa, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Neuza Santana, o qual tem por finalidade "Crianças surdas no 1.º CEB sem aquisição da LGP: estudo de caso de um aluno". Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a

Consentimento informado

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

[REDACTED]

Assinatura

[REDACTED]

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

[REDACTED]

Questionário: Estratégias para potenciar a aquisição tardia da linguagem em crianças surdas.

Eu, Raquel Lapa, estou a realizar um estudo sobre Estratégias para potenciar a aquisição tardia da linguagem em crianças surdas, no âmbito do relatório final de Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa.

Este questionário servirá para obter dados sobre a experiência de professores de LGP na atuação com crianças com aquisição de linguagem tardia.

Ao responder a este questionário, está a consentir que as informações recolhidas sejam utilizadas no meu estudo, sendo que os mesmos são absolutamente confidenciais e anónimos e serão exclusivamente para fins de investigação científica e académica.

Agradeço desde já a sua colaboração.

raquelmdslapa@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Já trabalhou no ensino pré-escolar e 1º ciclo? *

☐ Sim

☐ Não

Trabalhou com crianças que aprenderam Língua Gestual Portuguesa mais tarde? *

Se sim, com que idade e em que ano de escolaridade?

A sua resposta

Utilizou os métodos de ensino da Língua Gestual Portuguesa que utilizaria com uma criança de 3 anos de idade? *

☐ Sim

☐ Não

Seguiu o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa? *

☐ Sim

☐ Não

Se não seguiu o Programa Curricular, de que forma adaptou os conteúdos? *

A sua resposta

Que materiais utilizou? *

A sua resposta

Acha que a aquisição da linguagem fora do período crítico, pode afetar o desenvolvimento de outras áreas? Justifique. *

A sua resposta

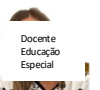
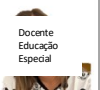
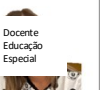
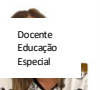
Que fatores externos (fora da escola) podem atrasar ainda mais o processo da aquisição da linguagem? *

A sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Anexo 3 - Horário semanal elaborado para o aluno

	Segunda – feira	Terça – feira	Quarta – feira	Quinta – feira	Sexta – feira
9h – 10h30	 	 	 	 	 
10h30 – 11h					
11h – 12h30	 	 	 	 	 
12h30 – 13h30				 	
13h30 – 15h15	 	 	 		 
	 Pai	 Pai	 Pai	 Pai	 Pai

Anexo 4 - Calendário Mensal Manipulável



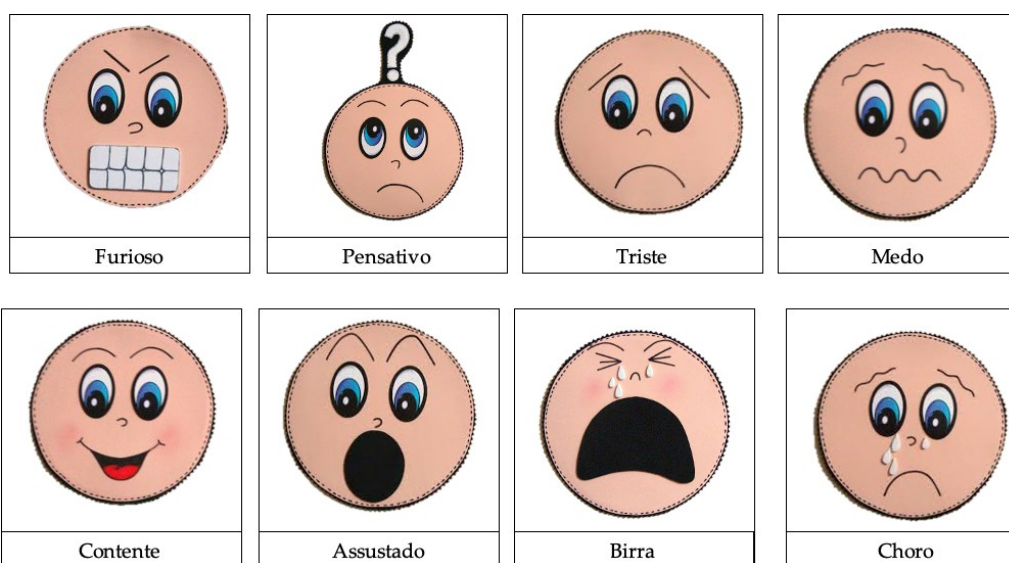
Anexo 5 - Exemplo de uma abordagem ao tema das cores



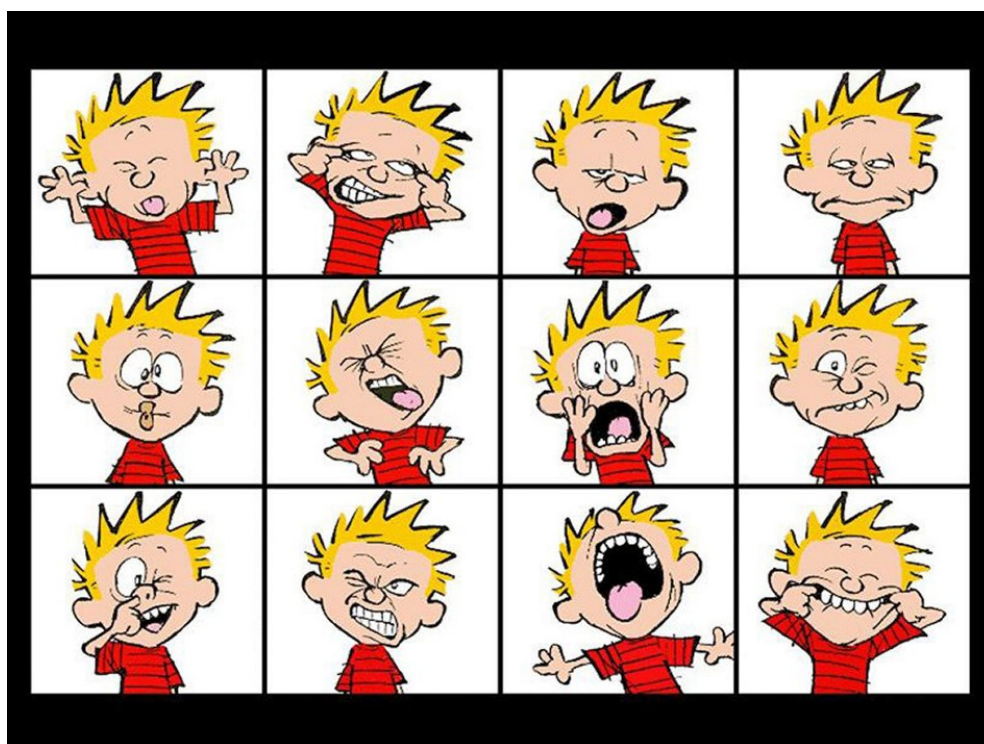
Anexo 6 - Livro: “Monstro das Cores” – versão Pop Up



Anexo 7 - Imagens do Jogo das Emoções

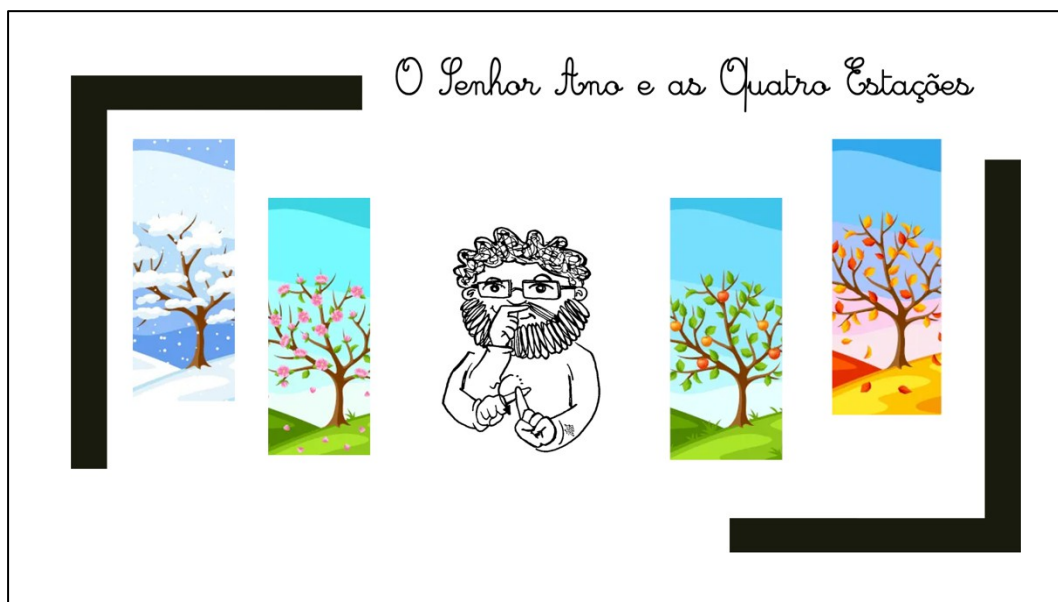


Anexo 8 - Imagens do jogo das Expressões Faciais

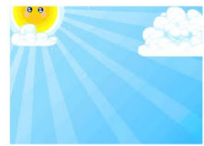


Anexo 9 - Imagem do material do Vestuário





Estes 3 irmãos gostavam de flores, de
árvores com folhas e do céu azul.
Não gostavam de frio.



Abril



Maior



Junho



Estes 3 irmãos gostavam de calor,
férias e praia.
Não gostavam de escola.



Julho



Agosto



Setembro



Estes 3 irmãos gostavam de chuva,
galochas e de ver as folhas das árvores
a cair.

Não gostavam de calor.



Outubro

Novembro

Dezembro



Como todos eram diferentes e estavam sempre em
confusões, o Senhor Anjo teve uma ideia: arranjar
quatro casas para os seus filhos de acordo com o que
eles mais gostavam.



