Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

A importância das histórias gestuais na aquisição e/ou aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas na Educação Pré-Escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

2022, Ângela Filipa Ferreira Abreu

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra

Ângela Filipa Ferreira Abreu

A importância das histórias gestuais na aquisição e/ ou aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas na Educação Pré-Escolar

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora especialista Joana Rita da Silva Conde e Sousa

Outubro de 2022

A importância das histórias gestuais na aquisição e/ou aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas na Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), tendo em conta a prática pedagógica, inserida no mesmo, bem como a nossa prática diária enquanto professores de LGP.

É hoje um dado adquirido que a Língua Gestual (LG) é a língua natural dos surdos e que estes devem aceder à mesma desde o nascimento, ou pelo menos desde o diagnóstico de surdez.

Através do enquadramento teórico apresentamos definições, conceitos e perspetivas inerentes à Língua Gestual, nomeadamente modelos de educação (existentes aos longo dos anos), definição de Língua Gestual, diferença entre "aquisição" e "aprendizagem" e quais os seus processos, métodos e materiais para o ensino desta língua visuo-espacial e a literatura inerente à mesma, que nos permite sustentar o estudo empírico.

Este é um estudo de caso, de um grupo de quatro crianças surdas em idade pré-escolar num Agrupamento de Escolas da Referência para a Educação Bilingue, que pretende esclarecer qual a importância das histórias gestuais na "aquisição" e/ou "aprendizagem" da LGP, em crianças surdas na Educação Pré-escolar.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa, aquisição e/ou aprendizagem, histórias gestuais

The importance of sign histories in the acquisition and/or learning of Portuguese Sign Language for deaf children in Pre-school Education

Abstract

The current work comes up in the subject of the Masters Degree in Teaching of the Portuguese Sign Language (LGP), taking in consideration not only the pedagogical practice, included in the subject, but as well our day-to-day experience as LGP teachers.

It is nowadays a proven fact that Sign Language (SL), it's the natural language of deaf people and they should be able to access it since birth, or at least, since their hearing loss diagnosis.

Through the theoretical framework we present definitions, concepts, and perspectives inherent to the Sign Language, including models of education (existent throughout the years), definition of Sign Language, the difference between "acquisition" and "learning" and their respective processes, tactics and materials for the teaching of this visuospatial language, and relevant literature that allow us to support the empirical study.

This is a case study of four deaf children, within the pre-school age range, in a group of Bilingual Education Reference Schools, whose purpose is to clarify the importance of sign stories in the "acquisition" and / or "learning" of the Portuguese Sing Language for deaf children in Pre-school Education.

Keywords: Portuguese Sign Language, "acquisition" and/or "learning", sign histories

Sumário

INTRODUÇÃO ……1

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO ……4

CAPÍTULO 1 – Breve História da Educação de Surdos ……..5

CAPÍTULO 2 – Língua Gestual Portuguesa: Definição.……10

CAPÍTULO 3 – Língua Gestual Portuguesa: Aquisição e/ou aprendizagem …….13

CAPÍTULO 4 – Língua Gestual Portuguesa: métodos e materiais para a aprendizagem em contexto pré-escolar ……18

CAPÍTULO 5 – Literatura das Línguas Gestuais ……..20

CAPÍTULO 6 – Plano Nacional de Literatura para Surdos Ver + ……..22

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO ……25

CAPÍTULO 1 – Construção do objeto de estudo ……26

SUBCAPÍTULO 1.1 – Definição do problema, pergunta de partida, questões de investigação e objetivos ……26

CAPÍTULO 2 – Procedimentos Metodológicos ……..27

SUBCAPÍTULO 2.1 – Caracterização do grupo em estudo ……28

SUBCAPÍTULO 2.2 – Procedimentos: avaliação diagnóstica, planificação, aplicação das histórias e recolha de dados ……29

CAPÍTULO 3 – Apresentação e discussão dos resultados ……34

CONSIDERAÇÕES FINAIS……40

BIBLIOGRAFIA ……..43

Lista de siglas

AFOMOS – Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual

APS – Associação Portuguesa de Surdos

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DGE – Direção Geral de Educação

EE – Educação Especial

EREB – Escolas de Referência para a Educação Bilingue

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

JI – Jardim de Infância

JIREB – Jardim de Infância de Referência para a Educação Bilingue

L1 – Língua Primeira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LG – Língua Gestual

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LM – Língua Materna

LO – Língua Oral

LS – Língua de Sinais

LS – Língua de Sinais

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCLGP – Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

PE – Projeto Educativo

PNLS VER+ - Plano Nacional de Literatura para Surdos Ver +

SL – Sign Language

Lista de figuras

FIGURA 1 - LITERATURA EM LGP NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PCLGP) 22
FIGURA 2 – HISTÓRIAS RECOMENDADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PNLS: VER+) 23
FIGURA 3 – HISTÓRIAS TRABALHADAS AO LONGO DO ANO 33
FIGURA 4 – CHAPÉU DE HISTÓRIAS "ERA UMA VEZ…" 35

Lista de Apêndices

APÊNDICE I 49

APÊNDICE II 55

APÊNDICE III 60

APÊNDICE IV 66

APÊNDICE V 68

INTRODUÇÃO

A vida é um longo percurso mais ou menos sinuoso. O percurso que percorrermos depende de muitos fatores: a sociedade na qual nascemos, a cultura a que pertencemos, as pessoas que nos rodeiam, nomeadamente a família, a época em que nos encontramos, e ainda a nossa identidade e personalidade. Assim sendo, o percurso escolar que seguimos é influenciado por esses mesmos fatores.

Em determinada fase do nosso percurso escolar a vida e os seus acontecimentos encaminharam-nos para a área da Educação dos Surdos, nomeadamente no ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Ao longo destes últimos anos analisámos obras e ideias dos seus autores, participámos em diversas conferências, *workshops* e formações e adquirimos também alguns conhecimentos através da convivência com a própria comunidade. No entanto, foi ao ingressar no mundo do trabalho, relacionando-nos diariamente com crianças surdas, e ao fazer parte do seu processo de ensino/ aprendizagem que nos levou a querer dar mais a estes alunos.

É nesse sentido que, inserido no âmbito do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, surge o presente trabalho intitulado "A importância das histórias gestuais na aquisição e/ou aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa em crianças surdas na Educação Pré-Escolar".

Dada a nossa vasta experiência profissional, nomeadamente o nosso contexto específico de trabalho, e a prática pedagógica surgiu a questão de partida: "Qual o impacto e/ ou importância que as histórias gestuais têm na aquisição e/ou desenvolvimento da LGP nas crianças surdas que frequentam o pré-escolar?".

Assim, organizámos o nosso trabalho em duas partes estruturantes: a parte um – enquadramento teórico e a parte dois – estudo empírico.

Na parte um, após uma extensa pesquisa bibliográfica que permitisse sustentar o estudo empírico, definimos seis capítulos. No capítulo um, apresentamos uma Breve História da Educação dos Surdos, ao longo dos anos que nos leva ao modelo de educação bilingue atual. Como a educação bilingue reconhece e preconiza a aquisição da Língua Gestual, surge o segundo capítulo Língua Gestual Portuguesa: Definição, que permite apresentar a perspetiva de definição de LG e consequentemente da LGP, por parte de diferentes autores. De seguida, no capítulo três, Língua Gestual Portuguesa: Aquisição e/ ou Aprendizagem, explicitamos o processo de aquisição das LG, a forma como se processa e quais os ambientes ideais, distinguindo "aquisição" de "aprendizagem" e definindo o

período crítico ideal para a aquisição natural e espontânea da LG. No capítulo quatro apresentamos os métodos de ensino e os materiais que têm sido considerados mais eficazes na educação das crianças em idade pré-escolar. Não é possível falar de materiais para a educação de crianças surdas sem falar em literatura surda e/ou das línguas gestuais e é nesse contexto que surge o quinto capítulo. Por fim, apresentamos o Plano Nacional de Literatura para Surdos Ver+, uma proposta apresentada por um grupo de professores de LGP e outros profissionais da área, que pretende agrupar e definir, por ano de escolaridade, a literatura disponível. Toda a informação contida no enquadramento teórico permite sustentar o estudo empírico por nós apresentado.

Na parte dois do presente trabalho, apresentamos, no capítulo um a Construção do Objeto de Estudo, no subcapítulo um ponto um a Definição do problema, pergunta de partida, questões de investigação e objetivos. No capítulo dois expomos os procedimentos metodológicos que sustentam o estudo, nomeadamente a caracterização do grupo em estudo, a avaliação diagnóstica, planificação, aplicação das histórias e a recolha de dados. Por fim, no capítulo três apresentamos e discutimos os resultados.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Breve História da Educação de Surdos

"A história dos surdos é uma longa história de combate." (Laborit, 2005, p.179). Como veremos de seguida, facilmente podemos transpor esta máxima ao contexto educativo dos surdos ao longo da história.

Quando falamos em educação de surdos surgem diferentes perspetivas acerca da mesma. Esta temática tem sido alvo de algumas investigações recentes, quer por parte de investigadores ouvintes quer por investigadores surdos.

Carvalho (2007) relata-nos a história da educação de surdos de acordo com os marcos históricos: da Antiguidade à Idade Média; da Idade Moderna à Idade Contemporânea; Idade Contemporânea: da Revolução Francesa ao Congresso de Milão; Idade Contemporânea século XX. Ao atentarmos na obra de Carvalho (2007), e fazendo a resenha da mesma, verifica-se que os surdos têm vindo a ser vistos de diferentes perspetivas dependendo da cultura e da sociedade na qual se inserem. Assim, também as correntes metodológicas adotadas na sua educação passaram por diversas fases, das quais resultam dois grandes métodos: o método gestual e o método oral. Relativamente ao método gestual, considera-se que L' Epée foi o seu fundador uma vez que "valorizou a língua gestual dos surdos e utilizou-a na sua educação." (Carvalho, 2009, p.40). À semelhança de L' Epée, também Ponce de Léon, Bulwer e Delgarmo utilizavam esta metodologia. Por outro lado, o método oral era defendido por Heinicke "… um professor de surdos alemão, que ficou conhecido como um dos maiores defensores do oralismo." (Carvalho, 2007, p.28). Bonet, Wallis, Amman, Jacob Rodrigues Pereira e Braidwood eram outros defensores do oralismo. Esta rivalidade entre método gestual versus método oral prolongou-se e acentuou-se com o decorrer dos séculos.

No entanto, ao longo da Idade Contemporânea, o método oral começa a impor-se, situação que se agrava com um acontecimento histórico que marca a educação de surdos: O Congresso de Milão de 1880. "Ao iniciar-se o Congresso estavam registados delegados de nove países: França, Itália, Suíça, Suécia, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Áustria e E.U.A." (Carvalho, 2009, p. 69). Dos representantes destes países "Havia apenas um Surdo participando no Congresso." (Moura, 2000, p.47). Deste congresso resultaram

oito resoluções, que, resumindo, referiam que o método oral puro deveria ser o método utilizado. Em consequência, o método oralista viria a perdurar durante quase um século e os educadores surdos viram-se obrigados a abandonar os seus cargos, perdendo as crianças surdas o modelo de adulto surdo com o qual se poderiam identificar.

Com o passar dos anos, "começou a ficar evidente que o método oralista, além de não conseguir bons resultados na aprendizagem da fala com a maioria dos surdos, provocava neles uma baixa capacidade de leitura e muitos demonstravam graves problemas psíquicos." (Carvalho, 2007, p.69).

Assim, tornava-se cada vez mais urgente repensar os métodos de educação de surdos. Para tal, como podemos verificar na obra de Carvalho (2007), muito contribuiu o desenvolvimento do associativismo, por parte dos próprios surdos, que ao longo de vários anos e após diversas lutas conseguiram o devido reconhecimento da língua gestual (LG) e da cultura surda, por diferentes entidades.

Em Portugal, as linhas orientadoras na educação de surdos seguiram passos similares:

> dividiu-se a História da Educação de Surdos em Portugal em três períodos: Primeiro Período (1823 - 1905) – Metodologias gestuais com suporte na escrita; Segundo Período (1906 - 1991) – Metodologias Oralistas: Método Natural, Método Materno- Reflexivo e Método Verbotonal; Terceiro Período (a partir de 1992) – Implementação e desenvolvimento do Modelo de Educação Bilingue para Surdos. (Carvalho, 2007, p. IV).

À semelhança do resto do mundo, também a nível nacional, após a realização de um estudo desenvolvido por Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho (1994), se concluiu que as crianças e jovens surdos apresentavam grandes lacunas educacionais, comprovando que o método oral não desenvolvia todas as potencialidades dos alunos a nível educativo e social. Desta forma, os autores "Propuseram, então, a utilização de uma outra metodologia – Método Bilingue – para o ensino de surdos, com base na LGP, a primeira língua das crianças surdas." (Carvalho, 2007, p. XIII).

> O modelo bilingue no campo da educação de surdos implica a existência de duas línguas: a língua gestual da comunidade surda e a língua da comunidade ouvinte, sob a forma escrita e/ou oral. A abordagem bilingue pretende que ambas as línguas sejam ensinadas e usadas «diglossicamente». Trata-se do domínio de duas línguas, das suas estruturas linguísticas e da cultura que lhe está associada. (Gonçalves, 2005, p. 100-101)

Assim, o bilinguismo "é inseparável do biculturalismo concordando com Durbisson (1993) quando ele afirma que qualquer língua natural reflete o mundo em que os falantes vivem e a experiência desses falantes." (Coelho & Correia, 2019, p.47)

De forma a pôr em prática o modelo bilingue/ bicultural, surgiu em Portugal, a partir da década de noventa do século XX, legislação que pudesse operacionalizar a corrente educativa referida. Essa mesma legislação tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos como veremos de seguida.

Inicialmente, e por se considerar que as leis vigentes se encontravam desajustadas, surgiu o Decreto-Lei n.º 319/91, que refere que "as disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básicos e secundário". No entanto, este diploma não define o termo necessidades educativas especiais, ficando, assim, ao critério de cada um, a categorização dos alunos bem como o direito a adequações específicas. Este diploma legal apresenta os procedimentos necessários para uma educação para todos: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial. Assim, o Decreto-Lei n.º 319/91 torna-se um documento relativamente abrangente, isto é, não faz referência a nenhuma necessidade específica como é o caso da surdez.

No entanto, após a consagração da língua gestual, através da alínea h) do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que define que o Estado deve "proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de

acesso à educação e da igualdade de oportunidades", surgiu a necessidade de especificar na legislação a questão da educação de surdos.

Neste sentido, é publicado o Despacho n.º 7520/98 que tem como principal objetivo a criação de unidades de apoio à educação de alunos surdos, uma vez que "a educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, …" (Diário da República – II Série, n.º 104). Este despacho define algumas das metodologias a adotar na educação de surdos, refere as funções da escola e dos docentes e técnicos envolvidos, e apresenta alguns equipamentos essenciais para as necessidades das crianças e jovens surdos. Assim, podemos concluir que o Despacho n.º 7520/98 se mostrou um grande progresso na educação de surdos.

Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Através do mesmo, que defendia uma Escola Inclusiva, foram criadas condições para a adequação do processo educativo. A nível de organização, este decreto apresenta algumas inovações ao criar Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão, Unidades de ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Relativamente às Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, referidas no Capítulo V (Modalidades Específicas de Educação) do decreto citado, segundo o artigo 23.º:

> 1 – A educação de crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e eventualmente falado…; 2 – A concentração de alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP…; 3- …concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos. 4 - … têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos…

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, verificou-se a necessidade de uniformizar o ensino da LGP, sendo elaborado, desta forma, o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa (PCLGP) que "surge com o principal propósito de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação." (Cavaca et al., 2008, p.5).

Outro marco importante para a educação de surdos em Portugal, verificou-se com o reconhecimento dos professores de LGP através da criação do grupo de recrutamento e ingresso na Carreira Docente, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março.

Atualmente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho. O mesmo salienta-se, essencialmente, por se aplicar a todas as crianças/ jovens e não apenas às crianças com necessidades especiais, numa política de inclusão "que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos" (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 1.º, ponto 1). Desta forma, apresenta uma série de medidas e recursos transversais de apoio e suporte à inclusão. No que diz respeito à educação de surdos, o referido decreto, no 15.º artigo menciona as Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), apresentando o seu objetivo, os elementos que as integram bem como os equipamentos necessários (pontos 1, 2, 3 e 4). Verifica-se que o modelo bilingue continua a pautar a educação de surdos, através do ponto 1 do artigo supracitado:

> 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.

Podemos concluir que as EREB foram criadas de forma a reunir o maior número de alunos surdos num mesmo espaço linguístico, evitando

> a primeira consequência negativa da dispersão dos alunos surdos nas escolas regulares (ER) é aquilo a que Lane (1992: 121 - 151) chamou o "afogamento na corrente principal" (mainstream), devido ao seu isolamento em turmas de ouvintes. Não só não têm acesso à língua falada, como ficam impedidos de praticar a LG, pela inexistência de uma comunidade de surdos e de professores ou intérpretes desta língua. (Baptista, 2008, p.221)

Assim, podemos concordar com Coelho e Correia quando referem que as "Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), "o melhor dos dois mundos"?, dizemos sim. Com efeito podemos dizer que as EREBAS são escolas especiais para surdos dentro das escolas regulares." (2019, p.54).

Quando falamos em Escolas de Referência e em Educação Bilingue, no caso dos alunos surdos portugueses, falamos intrinsecamente em LGP. Mas o que é a LGP, como a podemos definir?

CAPÍTULO 2 – Língua Gestual Portuguesa: Definição

Definir a LGP substancia-se um ato audacioso, uma vez que, como refere Sousa "Toda a tentativa de definição da LGP constitui, de facto e até para inúmeros leigos, um exercício "apofântico" e inacabado" (2021, p.42).

Este facto evidencia-se, em parte, porque o estatuto e o reconhecimento da língua gestual tal como o conhecemos hoje, sofreu algumas mudanças ao longo dos tempos, na medida em que esta foi erroneamente considerada uma linguagem. A linguagem "é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não" (Lyons, 1987 cit in Fernandes, 2003, p.16) correspondendo a qualquer tipo de comunicação cognitiva, sociocultural ou da natureza. Por outro lado, "língua é um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstracto de regras gramaticais" (Fernandes, 2003, p.16).

Uma língua é um sistema linguístico que engloba dois tipos de modalidades, uma oral e outra visuo-espacial. Assim, podemos afirmar que a língua é uma forma de linguagem e, portanto, o termo correto a ser utilizado é Língua Gestual e não Linguagem Gestual, como era comum ouvir-se.

O primeiro autor a elevar o estatuto das línguas gestuais foi William Stokoe, que em 1960 "estudou a língua gestual como um sistema linguístico" (Amaral et al., 1994, p. 57).

> A partir de então, as línguas gestuais ganharam o seu estatuto de *Língua*, de modalidade visuo-espacial e a investigação nos anos que seguiram o trabalho pioneiro de Stokoe vieram a provar que as línguas gestuais, tal como as línguas orais, são governadas por regras e integram uma estrutura linguística complexa. (Mineiro & Colaço, 2010, p.58)

Como podemos constatar através de Correia (2020), Stokoe propôs a terminologia de "queremas" da Língua Gestual para se referir às unidades mínimas, ao invés de "fonemas", nomenclatura utilizada para as línguas orais:

> CHEREME, that set of positions, configurations, or motions which function identically in the language; the structure point of sign language (analogous to 'phoneme').
>
> CHEROLOGY, the structure, and its analysis, of the isolates or units of the phenomenon level of the sign language of the deaf. (Stokoe, 2005, p.30 cit in Correia, 2020, p.44)

Outros autores de referência na pesquisa das LG foram Edward Klima e Ursula Bellugi. Estes identificaram algumas das caraterísticas das LG ao concluírem que

> The formational components of signs represent specific spatial dimensions: configurations of the ands; locations; movement shapes; directions; and qualities; spatial relations and interactions between the hands. A simultaneous combination of a limited set of values from each dimension which can combine only in certain restricted ways creates a multitude of possible signs forms. (Klima & Bellugi, 1931, p.66).

Em Portugal, os estudos mais significativos relativamente à Língua Gestual Portuguesa apenas surgiram na década de 90 através de Amaral, Coutinho e Martins publicados na obra *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Segundo estes autores "Quando se utiliza a expressão "língua gestual", está a referir-se a língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios…" (Amaral et al., 1994, p.37). Os autores apresentam algumas propriedades estruturais, que segundo os mesmos, permitem classificar a língua gestual como verdadeira língua: é composta por símbolos maioritariamente arbitrários, é um sistema linguístico, é partilhada por uma comunidade de gestuantes, mostra propriedades como a criatividade e a recursividade, apresenta aspetos contrastivos, está em constante evolução e renovação e dá-se de modo natural num ambiente linguístico propício.

Para Sousa (2021), a língua gestual pode ser compreendida partindo do sentido etimológico sociocultural e político ou do sentido etimológico e linguístico.

> … o termo "língua gestual" é considerado como, *lato sensu* e não *stricto sensu*, uma convenção intersubjetiva linguística, cultural, social e politicamente delimitada, tanto conscientemente como taticamente, no seio da própria comunidade surda, que corresponde à definição etimológica e idiossincrática da LGP. O conceito de LGP implica o conhecimento multidimensionalmente glotológico de que a dimensão sociolinguística estuda os fenómenos do uso desta língua pela comunidade surda e, de que a dimensão linguística estuda especificamente, do ponto de vista taxonómico, os conceitos de "língua gestual" ou "língua de signos", por exemplo. (Sousa, 2021, p.43)

Em suma, "trata-se de uma língua completa, por inteiro, que se fala no espaço, com as mãos, a expressão do rosto, do corpo!" (Laborit, 2005, p.50)

CAPÍTULO 3 – Língua Gestual Portuguesa: Aquisição e/ou aprendizagem

Refletir sobre “aquisição” e/ ou “aprendizagem” pressupõe a análise de conceitos diversos e complexos. Qualquer tipo de aquisição ou aprendizagem desenvolve-se no cérebro. O cérebro é o principal órgão e centro do sistema nervoso do Ser Humano, e é nele que se desenvolve a linguagem. A linguagem diz respeito a um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos, ou seja, permite ao homem estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, registar o que conhece e comunicar-se com outros homens. A linguagem permanece como meio ideal para transmitir conceitos e sentimentos, além de fornecer elementos para lançar, explicar e expandir novas aquisições de conhecimento. (Chomsky, 2006; Sim-Sim, 1998 & Vygotsky, 1934)

Ao lermos Klima e Bellugi (1931) e Winefield (1987), por exemplo, verificamos que a linguagem tem sido objeto de pesquisa e discussões, sendo, por isso, "um campo fértil" para estudos referentes à aptidão linguística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como é o caso da surdez.

A linguagem é considerada uma Competência Universal Humana (LAD – Mecanismo de Aquisição da Linguagem). Defende-se que os seres humanos apresentam uma pré-adaptação cognitiva para a linguagem, que, em conjunto com um ambiente linguístico adequado e durante um período crítico (Hagége, 1998), permite ao ser humano desenvolver a linguagem.

> Não nascemos a falar, mas, em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexo que se conhece. A simples exposição à língua da comunidade a que se pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua. O processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado um dos feitos mais espetaculares do ser humano. (Sim-Sim, 1998, p. 19)

É neste sentido que se torna tão importante a exposição das crianças surdas num ambiente linguístico adequado, isto é, à Língua Gestual, desde o nascimento. No entanto,

como refere Maia citando Meadow, "90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes" (2006, p.60), não tendo, na maioria das vezes, acesso a esse ambiente linguístico em casa, tornando-se, quase sempre, a escola que proporciona esse mesmo ambiente, muitas vezes de forma tardia.

Tendo em conta que "… a linguagem é um produto da evolução da espécie humana… através dela expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares…" (Sim-Sim, 1998, p.30), as pessoas surdas sem acesso à língua gestual terão, à partida, dificuldades em apresentar estas características.

Assim, a aquisição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas. Mas como se processará a linguagem no cérebro destas crianças? Como se desenvolverá a língua das crianças surdas, uma língua visuo-espacial, a Língua Gestual?

O cérebro tem uma estrutura bastante complexa que, apesar da sua programação genética é influenciado pela informação do meio. Quando se fala na aquisição da linguagem por parte das crianças ouvintes sabe-se que a informação chega ao córtex auditivo através da audição e a partir de então começam a ser despoletados outros mecanismos.

> … we know the brain cortex processes operations that are modality independent. This means that the temporal cortex processes auditory information not because the information is based on sound but because the structure of the information that is carried is best suited to be processed there." (Caldas, 2009a, p.7).

Mas como se processará a linguagem no cérebro de uma criança surda, tendo em conta que esta adquire uma língua gestual através de um sistema sensorial diferente, a visão?

Ao contrário do que se poderia pensar inicialmente, a aquisição da linguagem por parte das crianças surdas processa-se da mesma forma, isto é, a língua gestual desenvolve-se no hemisfério esquerdo, responsável pela produção e compreensão do discurso. "Neuroimaging studies also indicate a crucial role for the left hemisphere in SL processing. Despite differences in the articulators used, both covert and overt sign production rely on the left inferior frontal gyrus [8-13] just as does speech prodution

[14,15]" (MacSweeney et al., 2020, p.432). Concluiu-se, ainda, que apesar da língua gestual ser uma língua visual também é o córtex auditivo que é ativado quando se gestua, isto porque, como se verifica na citação de Caldas (2009a) o córtex auditivo não é ativado especificamente pelo som. Depreende-se, então, que estímulos visuais ativam áreas auditivas. O mesmo autor refere, que "A linguagem gestual assenta também num mecanismo neuronal em tudo semelhante ao da memória fonológica" (Caldas, 2009b, p.92). No entanto, o processamento periférico da Língua Gestual tem lugar no córtex visual, ou seja, os inputs são visuais.

A compreensão e produção da Língua Gestual são independentes das capacidades visuo-espaciais. Assim, a Língua Gestual não se desenvolve no hemisfério direito como seria lógico, pois trata-se de uma verdadeira língua devidamente estruturada, não se comparando à realização de um desenho, por exemplo.

Outro aspeto importante a frisar é o facto de a aquisição da LG apresentar fases muito semelhantes à aquisição da Língua Oral (LO). Segundo Petito e Marenttete (1991), no artigo "Babbling in the Manual Mode", tanto as crianças surdas como as crianças ouvintes começam a balbuciar gestual e oralmente. No mesmo artigo, pode ler-se que, no caso das crianças surdas, como não obtêm resposta do balbucio oral deixam de vocalizar desenvolvendo os gestos. No caso das crianças ouvintes como obtêm resposta e estímulos ao balbucio oral desenvolvem-no normalmente abandonando os gestos.

Vários autores, como Quadros e Pizzio (2010) e Aleixo (2019), enumeram as seguintes fases de aquisição da língua gestual: período pré-linguístico, estádio de um gesto, estádio das primeiras combinações e estádio das múltiplas combinações. Segundo Santos (2020), citando Quadros e Cruz (2011) pode ainda considerar-se o estádio do uso dos referenciais, ou estádio mais avançado como nomeia Aleixo (2019). Carmo (2010), seguindo a mesma linha, apresenta-nos as etapas universais agrupadas da seguinte forma: período pré-linguístico (choro, palreio e riso, lalação e sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas) e o período linguístico (primeiras palavras, primeiras combinações, múltiplas combinações e aquisição de regras morfológicas). No entanto, como refere Aleixo (2019), devemos considerar que estes estádios poderão não ser tão lineares, uma vez que dependem não só do contexto linguístico como também do contexto extralinguístico. "… as crianças surdas filhas de pais surdos tendem a ter um processo de

aquisição de LS de forma mais satisfatória do que crianças filhas de pais ouvintes que dominam apenas uma LO." (Aleixo, 2019, p.139).

Quando as crianças surdas se encontram num ambiente linguístico adequado, isto é, em que os pais são surdos ou dominam a língua gestual, a aquisição da sua língua natural desenvolve-se segundo as fases da linguagem oral. "Todos os estudos mencionados sobre a aquisição da língua gestual por crianças surdas concluíram que esse processo ocorre em período análogo à aquisição de crianças ouvintes." (Quadros e Pizzio, 2010, p.41). Por outro lado, quando estas crianças não têm como língua materna a língua gestual, acabam por encontrar outras formas de comunicar, adquirindo mais tarde, geralmente na escola, a Língua Gestual. Desta forma, é "fundamental proporcionar a aquisição da linguagem à criança Surda durante o período crítico para a aquisição de uma língua." (Cavaca et al., 2007, p.11)

Assim, torna-se imprescindível "a centralidade do uso da língua de sinais nas escolas, nas creches, nas famílias, de forma que seja garantido o seu pleno uso, nas instituições, tornando-se preocupação essencial de todos os profissionais que interagem diretamente com estes sujeitos." (Silva, 2002, p.29).

Amaral, através da análise das teorias de Vygotsky, Piaget e Chomsky destaca algumas conclusões:

- quando os surdos não têm acesso à linguagem o seu desenvolvimento cognitivo apresenta-se a um nível que não ultrapassa o das operações mentais mais elementares;

- quando os surdos têm acesso à "linguagem dos gestos" os resultados obtidos são superiores às expectativas muitas vezes tidas em relação a estas crianças;

- embora pensamento e linguagem possam ser entidades distintas, é certo que se influenciam mutuamente em questões de desenvolvimento cognitivo;

- é de maior relevância o papel que o meio ambiente desempenha na estimulação para a aquisição de competências. (2006, p.111)

Desta forma, denota-se a importância fulcral da aquisição da língua gestual por parte das crianças surdas, uma vez que, tal como refere Silva "a criança Surda pode ter capacidade intelectual semelhante à do ouvinte, se adquirir e internalizar uma Língua desde pequena" (2003, p.91).

Ao longo das últimas linhas fizemos referência à aquisição da língua, verificando a sua importância para o desenvolvimento global das crianças. No entanto verificámos, igualmente, que nem sempre, ou até frequentemente, o contexto ideal de aquisição não se verifica para as crianças surdas. Assim, passando o período crítico de aquisição da linguagem, é muitas vezes na escola que se dá a aprendizagem da sua língua natural (Sousa, 2010). Portanto, verificamos que as palavras "aquisição" e "aprendizagem" pressupõem conceitos distintos que nos permitem clarificar a abordagem ao nosso trabalho tendo em conta o seu objetivo último. Entendemos a aquisição da linguagem como um processo natural a que qualquer ser humano tem direito. Assim, "aquisição" refere-se "ao processo desenvolvido por qualquer criança em relação à(s) sua(s) LM(s). A aquisição linguística caracteriza-se pela ausência de esforço e de consciência da natureza do conhecimento…" (Ferreira, 2006, p.9). Neste caso, qualquer criança surda tem o direito à aquisição da Língua Gestual como sua língua materna e natural, num ambiente propício, desde o nascimento. Como já foi referido, nem todas as crianças têm o pleno acesso à Língua Gestual no seu ambiente familiar e, por essa razão, acabam por aprender a Língua Gestual, isto é não a adquirem naturalmente, mas sim no contexto educativo em que se inserem: a escola. A "aprendizagem" pressupõe "o recurso a conhecimento de natureza declarativa, ou seja, a um saber acessível à consciência…" (Ferreira, 2006, p.9).

Atualmente, de forma a proporcionar este ambiente de aquisição/ aprendizagem da LGP existem as Escolas de Referência da a Educação Bilingue que, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

> "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."

Nas EREB, um dos elementos imprescindíveis na educação de surdos é o professor de LGP ao qual, segundo a publicação *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, compete:

> a lecionação dos programas de LGP L1; o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP; o desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LGP na comunidade escolar. (DGE, 2018, p. 57)

Mas de que forma se efetiva esta aprendizagem? Quais os métodos e materiais mais eficazes a utilizar na educação pré-escolar, considerando o período crítico referido?

CAPÍTULO 4 – Língua Gestual Portuguesa: métodos e materiais para a aprendizagem em contexto pré-escolar

Atualmente, a importância da educação pré-escolar como oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem, está salvaguardada pela existência de diversos documentos. Como podemos observar no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017, pp.7-8)

> A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), no esteio da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, pelo que se consagrou a educação pré-escolar (dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória) como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida.

De forma a evidenciar a importância da educação pré-escolar e a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, surgiram, em 2016, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEP). Estas encontram-se divididas em

diferentes áreas de conteúdo, constituídas por diferentes domínios. Para a nossa reflexão importa salientar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

> As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações, e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (Silva [coor.] et al., 2016, p.60)

No nosso caso específico, as "competências comunicativas" terão de ser desenvolvidas em LGP, em complementaridade com a abordagem à escrita.

> É fundamental o desenvolvimento de atividades de aprendizagem precoce, informal, da leitura e escrita, as quais poderão ser realizadas de forma complementar à aprendizagem da língua gestual (leitura de histórias em LGP, registos escritos de vários tipos, etiquetagem, organizadores das rotinas diárias). Assim, a criança surda vai-se apropriando da utilidade e das regras de organização da escrita, traduzidos em comportamentos emergentes da escrita, alicerces da sua aprendizagem formal. (DGE, 2018, p.57)

Apesar de as OCEP apresentarem um carácter geral, não fazendo referência às crianças surdas nem à LG é um documento de consulta imprescindível do qual poderemos retirar algumas sugestões e/ou instrumentos. No documento citado referem-se ao domínio da linguagem oral como um objetivo fundamental. Note-se que no caso das crianças surdas substituímos a língua oral por língua gestual. Para o desenvolvimento da mesma cabe

> ao/à educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem

> do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/ a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e domínio de frases mais complexas. (Silva [coor.] et al., 2016, p.61)

Desta forma, cabe ao professor de LGP em contexto pré-escolar organizar "actividades lúdicas que procuram favorecer a aquisição da LGP, guiando a emergência da comunicação para uma cada vez maior fluência na língua. Assim, a narração de histórias e as actividades lúdicas em LGP são rituais no quotidiano destas crianças." (Cavaca et al., 2007, p. 39)

Ora, a referência à importância da narração de histórias na educação pré-escolar configura-se como aspeto fundamental neste ponto do nosso trabalho, na medida em que se trata do aspeto central do mesmo. "É nessa idade que a criança e as histórias se tornam inseparáveis. Por isso, o docente de LGP deve ter ao seu alcance o máximo de histórias que puder." (Morgado, 2011, p.77)

CAPÍTULO 5 – Literatura das Línguas Gestuais

Segundo Morgado podemos distinguir Literatura Surda de Literatura das Línguas Gestuais. A primeira "não tem de ser contada exclusivamente em língua gestual, pode ser escrita, desde que o tema seja sobre surdos." (2011, p.21). No caso da segunda "Vários autores descreveram a Literatura das Línguas Gestuais como aquelas que são contadas em língua gestual, sejam fruto de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não." (Morgado, 2011, p.21). Algumas obras poderão integrar-se em ambas as definições. Outras poderão inclusivamente tornar-se ambíguas, sendo difícil categorizá-las.

> Deste modo, a Literatura das Línguas Gestuais pode resultar de histórias, contos, lendas, fábulas, anedotas, poesia, jogos, piadas e caricaturas (Bahan et alli, 1996). A Literatura Surda também tem uma ligação forte com histórias, poesia e humor,

> mas que são pensadas directamente em língua gestual e não na escrita, chegando a sua mensagem a perder valor se for traduzida. (Morgado, 2011, p.24)

A autora sugere então a designação de Literatura Surda em Língua Gestual quando os enunciados são pensados e apresentados exclusivamente em LGP, independentemente de o tema ser sobre surdos ou não.

No nosso trabalho destacamos assim a Literatura das Línguas Gestuais e os seus "enunciados gestuais", que como a autora refere são comparados aos "textos" das línguas escritas. No caso das crianças em idade pré-escolar salientamos a Literatura Infantil uma vez que esta é

> essencial para o crescimento da criança, faz parte das nossas heranças tradicionais contar histórias às crianças quer seja em casa, na escola ou nos espaços sociais… uma criança ouvinte está rodeada de histórias que se ouvem em todo o lado. A criança surda, por sua vez, está sujeita a limitações no acesso às histórias. Enquanto não sabe ler o acesso às histórias precisa de ser em língua gestual, o mais dedo possível, pois os primeiros seis anos da vida são os mais importantes. (Morgado, 2011, p.31)

Trabalhar a literatura infantil em LG na educação pré-escolar está salvaguardada no PCLGP, na medida em que o mesmo define quatro áreas nucleares: interação em LGP, literacia em LGP, estudo da língua e LGP, Comunidade e Cultura. A literatura em língua gestual insere-se na área nuclear literacia em LGP, como podemos observar na seguinte tabela, constante no referido programa (Cavaca et al., 2008, pp. 49-50):

LITERACIA EM LGP	COMPETÊNCIAS
Compreensão	▪ Associar estados de espírito às respectivas causas;
Compreensão de narrativas	▪ Compreender histórias, prestando atenção e recordando-se cada vez melhor das mesmas;
Narrativas	▪ Conhecer a estrutura de histórias simples; ▪ Recontar histórias, vistas previamente; ▪ Contar pequenas histórias e dramatizá-las; ▪ Imaginar e criar histórias e contá-las a uma pessoa ou ao grupo;
Jogos linguísticos	▪ Brincar com a LGP;
Análise literária	▪ Descrever os principais acontecimentos de uma história, os personagens principais e localizá-la no espaço;
Produção	▪ Exprimir com mais fluência sentimentos, pensamentos e ideias; ▪ Sequenciar relatos e histórias correctamente, começando a usar expressões de tempo e articuladores frásicos simples;
Dramatização	▪ Dramatizar situações da vida diária; ▪ Dramatizar pequenas histórias conhecidas;
Funções da língua	▪ Usar a língua gestual com diferentes objectivos comunicativos; ▪ Perguntar porque acontece algo e explicar; ▪ Usar a língua para planificar a sua acção e justificar escolhas;
Utilização de recursos	▪ Utilizar as ilustrações em livros, objectos e outros materiais para compreender e como recurso para se expressar em grupo.

Figura 1 – Literacia em LGP na Educação Pré-escolar (PCLGP)

CAPÍTULO 6 – Plano Nacional de Literatura para Surdos Ver +

Se a importância da Literatura das Línguas Gestuais é incontestável surgem então outras questões: Quais os materiais existentes nesse âmbito? Qual a qualidade dos mesmos? Como distribuí-los de acordo com os anos de escolaridade das nossas crianças?

Na obra de Morgado (2011), a autora faz uma breve apresentação da Literacia em LGP desde a creche ao ensino secundário, quer a nível de competências a adquirir quer o material a utilizar, apresentando alguns exemplos. No entanto, com o decorrer dos anos, os professores de LGP sentiram necessidade de alargar essa pesquisa.

Assim, surgiu um grupo de trabalho, representando diversas instituições de reconhecida importância na questão da educação de surdos, nomeadamente a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Associação de Profissionais da Lecionação da Língua Gestual (AFOMOS) e o Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Jacob Rodrigues Pereira.

Este grupo de trabalho sugere assim a criação de um Plano Nacional de Literatura para Surdos: Ver + (PNLS: Ver+), que à semelhança do Plano Nacional de Leitura para Todos: Ler+ (no qual os autores se basearam) permite "orientar a implementação de uma lista uniforme" (Martins et al., 2019, p.111).

Segundo os autores

> É possível determinar a existência de quatro tipos de literatura infantil para surdos: (1) histórias em livros, sem ser sobre surdos, traduzidas para língua gestual; (2) histórias em livros, sobre surdos, traduzidas ou não para a língua gestual; (3) histórias em língua gestual, que não são sobre surdos; (4) histórias em língua gestual sobre surdos. (Martins et al., 2019, p.108)

As "histórias" podem manifestar-se através do humor, da banda desenhada, da poesia, do teatro, de narrativas, etc., e podem apresentar-se de diferentes formas (livros, vídeos, sequência de imagens …). Assim, após uma pesquisa exaustiva e consequente listagem e seleção os autores reagruparam o material em diferentes quadros, que nos apresentam no artigo supracitado: Quadro 1 – Histórias Recomendadas (da creche ao nono ano), Quadro 2 – Filmes Recomendados (do quinto ao décimo segundo ano) e Quadro 3 – Vídeos Recomendados (do segundo ao décimo segundo ano).

Para o presente trabalho importa-nos salientar um excerto do Quadro 1 do referido artigo (Martins et al., 2019, p.111):

Educação Pré-Escolar		
Autor	Título	Editora
Liège Gemelli Kuchenbecker	O feijãozinho surdo	ULBRA
Luísa Aguilar (vídeo Ana Madeira)	Orelhas de borboleta	
Maria Lúcia Carvalhas (vídeo Marisol Coelho)	João e o arco-íris	ME
Maria Lúcia Carvalhas (vídeo Marisol Coelho)	A ovelha e a nuvem	ME
Sam Lloyd (vídeo Helga Madeira)	3, 2, 1 cama	
(vídeo Alexandra Perry, Carla Pimenta, Carlos Pinto, Sofia Quintas)	Capuchinho Vermelho	
(vídeo Alexandra Perry, Sandra Castanho)	Os ovos do coelho	

Figura 2 – Histórias Recomendadas na Educação Pré-escolar (PNLS: Ver+)

Ora se considerarmos que

> A Educação pré-escolar (dos 3 ate à idade de ingresso no 1.º Ciclo), em que a criança Surda continua a adquirir e desenvolver a LGP, usando-a para fins comunicativos mais alargados, que incluem as aquisições necessárias noutras

> áreas de conteúdo, focando-se os conteúdos comunicativos, e as estratégias que regem a interação. (Cavaca et al., 2008, pp. 39)

parece-nos, observando a Figura 2, que a lista de histórias recomendadas se torna, de certa forma, limitada pelo menos em termos de número.

No entanto, os próprios autores reconhecem que a lista se encontra em construção e que "seria fundamental que as planificações de aulas fossem disponibilizadas aos professores LGP que trabalham nas escolas de surdos a nível nacional e que o Ministério da Educação acolhesse este projeto como seu." (Martins et al., 2019, p.119)

Tendo em conta a nossa experiência profissional, o nosso interesse na área em estudo e a resenha bibliográfica efetuada, surge assim o ponto de partida para o estudo empírico.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Construção do objeto de estudo

A escolha do nosso tema surge na sequência da nossa longa prática profissional diária em diferentes Escolas de Referência, bem como no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino da LGP. Tendo em consideração o nível de escolaridade com o qual temos vindo a trabalhar nos últimos anos, após aplicar o PCLGP em diferentes contextos e observar dezenas de crianças surdas com diferentes características e nível de proficiência em LGP, algumas questões nos têm surgido.

SUBCAPÍTULO 1.1 – Definição do problema, pergunta de partida, questões de investigação e objetivos

Dada a escassez de estudos, pelo menos em Portugal, na área, várias têm sido as questões que gostaríamos de ver respondidas. Desta forma, surge, segundo Quivy e Campenhoudt (2013), o primeiro problema: como iniciar o nosso trabalho de forma a torná-lo num verdadeiro projeto de investigação? Segundo os mesmos autores, é fundamental formular a pergunta de partida, na medida em que a mesma permite ao investigador exprimir claramente o que procura saber. A pergunta de partida deve respeitar "primeiro, exigências de clareza; segundo, exigências de exequibilidade; terceiro, exigências de pertinência, de modo a servir de primeiro fio condutor a um trabalho do domínio da investigação em ciências socias." (Quivy & Campenhoudt, 2013, p.44).

Assim, após reflexão sobre o tema mais pertinente a abordar, surge a nossa pergunta de partida:

Qual o impacto e/ ou importância que as histórias gestuais têm na aquisição e/ou desenvolvimento da LGP nas crianças surdas que frequentam o pré-escolar?

Tendo em conta a questão inicial, este será um estudo empírico assente nos seguintes objetivos:

- perceber a importância das histórias gestuais na aquisição/ desenvolvimento da LGP;

- verificar quais os tipos de histórias que têm maior impacto na aquisição/ desenvolvimento da LGP;

- averiguar de que forma os diferentes contextos podem ou não influenciar o interesse e perceção das histórias e consequente desenvolvimento da língua;

Na medida em que optámos por um estudo de natureza qualitativa, concluiu-se que não seria pertinente formular hipóteses, mas antes enunciar algumas questões de investigação:

- que tipos de histórias gestuais são trabalhadas em contexto pré-escolar?
- quais as temáticas das mesmas?
- qual o contexto em que são apresentadas e trabalhadas?
- as respostas às questões anteriores poderão ou não influenciar os resultados que se pretendem alcançar a nível de desenvolvimento linguístico e a resposta final à própria questão de partida?

CAPÍTULO 2 – Procedimentos Metodológicos

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, tornou-se evidente que a abordagem do tipo qualitativo seria a mais pertinente para o nosso trabalho, na medida em que tem um carácter descritivo e indutivo, baseando-se numa análise pormenorizada da realidade estudada, em que o investigador assume um papel preponderante e fundamental (Vieira, 1995).

Tendo em conta a nossa prática profissional e pedagógica considerámos que, no âmbito da investigação qualitativa, o método mais adequado seria o estudo de caso, uma vez que o mesmo, segundo Merriam (1988) consiste numa observação aprofundada de um determinado contexto e ou indivíduo. Das diversas técnicas utilizadas pelo estudo de caso selecionámos as seguintes: análise documental (na qual sustentámos o nosso enquadramento teórico), observação direta e grelhas de observação, gravação vídeo e diário de bordo.

O estudo de caso realizou-se ao longo de todo o ano letivo de dois mil e vinte e um e dois mil e vinte e dois, no contexto de trabalho, como professora de LGP do quadro de agrupamento e ainda no contexto de prática pedagógica, num Jardim de Infância integrado numa Escola de Referência para a Educação Bilingue (em avaliação) da região centro de Portugal. Apesar de ser uma EREB em avaliação, não constando, por isso, na Rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue, disponibilizada pela Direção Geral da Educação (DGE) (redeescrefedubilingue.pdf (mec.pt)), o referido agrupamento de escolas integra crianças e alunos surdos desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico, desde há algumas décadas a esta parte, apresentando uma equipa disciplinar com diferentes elementos, nomeadamente: professores de LGP, professores de Educação Especial (EE), intérpretes de LGP e terapeuta da fala, tal como é preconizado no decreto de lei em vigor, já citado anteriormente.

SUBCAPÍTULO 2.1 – Caracterização do grupo em estudo

Do estudo de caso fizeram parte quatro crianças surdas integradas numa sala de crianças ouvintes. Os pais foram devidamente informados do estágio desenvolvido pela professora de LGP, bem como da aplicação do estudo de caso, assinando devidamente o consentimento informado. O trabalho desenvolvido teve por base as características individuais de cada criança (que serão explanadas de seguida) e de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo.

No que diz respeito à caracterização do grupo, a criança A, com seis anos de idade, apresentava uma surdez congénita neurossensorial bilateral profunda, tinha implante coclear no ouvido direito e prótese auditiva no ouvido esquerdo (que nem sempre usava). Beneficiou de adiamento escolar e ingressou no Jardim de Infância de Referência para a Educação Bilingue (JIREB) no referido ano de escolaridade, tendo contacto pela primeira vez com a LGP nesse contexto. A criança B, também com seis anos de idade e que beneficiou igualmente de adiamento escolar, apresentava uma surdez congénita neurossensorial bilateral profunda no ouvido esquerdo e moderada no ouvido direito, não usando qualquer tipo de tecnologia de apoio. Teve contacto com a LGP igualmente pela primeira vez no ano letivo supracitado. A criança C (cinco anos), com surdez congénita neurossensorial bilateral severa, apesar de ter próteses auditivas, fazia recorrentemente diversas otites o que impossibilitava a sua utilização. É acompanhada pela nossa EREB desde a Intervenção precoce, numa fase inicial apenas com apoio da professora de EE e terapeuta da fala, e apenas mais tarde pela professora de LGP. Este facto prendeu-se com a relutância dos pais em aceitar a LGP como meio de comunicação. A estratégia adotada pela equipa, na altura, foi, num registo informal, e esporadicamente, aparecer a professora de LGP e gestuar com a criança, sempre na presença de pelo menos um dos pais. Estes, ao observarem o interesse e rapidez de aprendizagem/ desenvolvimento da criança começaram a aceitar e reconhecer a importância da LGP pelo que, aos três anos, ingressou no JIREB, tendo como primeira língua a LGP. A criança D, com quatro anos de idade, apresentava uma surdez neurossensorial moderada no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo, utilizando próteses auditivas. Ingressou pela primeira vez no pré-escolar não tendo qualquer contacto prévio com a LGP.

SUBCAPÍTULO 2.2 – Procedimentos: avaliação diagnóstica, planificação, aplicação das histórias e recolha de dados

Para poder planear as histórias a trabalhar durante o ano, bem como as atividades e estratégias a desenvolver, foi realizada uma avaliação diagnóstica. A mesma envolveu a família e os diferentes intervenientes no processo educativo (pessoal docente, crianças e técnicos). Esta articulação, bastante importante ao logo de todos os níveis de escolaridade, torna-se ainda mais imprescindível no caso da educação pré-escolar, uma vez que

> "Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve em articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente…" (DGE, 2016, p. 4)

Desta forma, recorreu-se a reuniões e conversas formais/informais com a educadora titular de grupo, os pais e/ou encarregados de educação e as próprias crianças, bem como, a aplicação de fichas de avaliação de conhecimentos, diálogos gestuais, registos em vídeo, registos dos anos letivos anteriores, entre outros. A avaliação diagnóstica pretendeu identificar os conhecimentos prévios dos alunos bem como os que precisavam de adquirir e/ ou consolidar nas diferentes áreas de conteúdo.

Partindo desta avaliação, e tendo por base a flexibilidade curricular e a transdisciplinaridade, elaborámos uma planificação anual, com base nos documentos oficiais como: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEP), Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Projeto Educativo (PE) do agrupamento, Plano Anual de Atividades (PAA) e de forma mais premente o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (PCLGP), dado que "a LGP desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências de transversalidade disciplinar, na medida em que se constitui como língua de acesso a todo o currículo escolar." (Cavaca et al, 2007, pp.16-17). A articulação entre estes documentos reveste-se de extrema importância no sentido em que, como preconizam as OCEP (DGE, 2016), permite uma construção articulada do saber, em que o desenvolvimento das crianças surge nas mais variadas vertentes, nomeadamente, cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.

Para além da planificação anual, da qual constam as competências a atingir distribuídas pelas quatro áreas nucleares do PCLGP (interação, literacia, estudo da língua e LGP, Comunidade e Cultura), o trabalho desenvolvido, nomeadamente a nível das temáticas abordadas, estratégias adotadas e materiais utilizados, baseou-se ainda nas "Unidades Curriculares", elaboradas pelas educadoras de infância do agrupamento, no departamento do pré-escolar. Estas Unidades Curriculares, por norma mensais, pretendem uniformizar as temáticas a trabalhar nos diferentes jardins de infância do agrupamento. Estão estruturadas da seguinte forma: enquadramento (pequena introdução e explicitação das temáticas), objetivos (o que se pretende atingir) e propostas (histórias, músicas, atividades, etc.). Apesar destas Unidades Curriculares se apresentarem mais de carácter orientador, e não tanto de carácter obrigatório, entendemos ser importante tê-las em conta na preparação do nosso trabalho, permitindo assim equidade nas temáticas abordadas, assim como similaridade no trabalho desenvolvido na sala do grupo de crianças do qual as crianças surdas fazem parte. No entanto, tendo em conta as características do grupo de crianças surdas e a individualidade de cada uma, diversificaram-se estratégias, grau de complexidade das temáticas a abordar e atividades realizadas, alternando entre a exposição e a participação ativa, o ensino formal e as atividades lúdicas.

As temáticas abordadas ao longo do ano foram variadas e por norma associadas a eventos e datas importantes em determinada época/mês, de uma forma geral, partindo depois para temas mais pormenorizados.

Recorremos a diversos materiais e objetos, a saber: jogos didáticos, em formato digital e/ou físico, existentes ou criados por nós (lotos, jogos de memória, jogos de associação imagem/gesto, jogo da roleta, jogo da glória, …); livros; PowerPoint; material e/ ou objetos existentes (casinha de bonecas, animais domésticos e selvagens, jogos em madeira, etc.); fichas de trabalho (físicas e digitais) e histórias através de livros, imagens, vídeos mudos ou vídeos em LGP. As histórias preencheram um lugar de destaque ao longo do ano uma vez que, na nossa opinião, vieram possibilitar a abordagem a uma diversidade de temas, permitindo a exploração das quatro áreas nucleares do PCLGP.

As estratégias adotadas foram diversas, nomeadamente: trabalho em contexto de brincadeira; manipulação de livros, materiais e objetos com e sem orientação; observação, análise e exploração de histórias apresentadas em diversos formatos, entre outos. O trabalho desenvolvido ocorreu em diferentes contextos: dentro de sala (sala do Jardim de Infância (JI), integradas no grupo de crianças ouvintes; na sala do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), em grupo de surdos ou de forma individual; nos diferentes espaços do JI (interior e exterior) e nas saídas de campo. Nas atividades desenvolvidas para além da professora de LGP, participaram diferentes intervenientes como a educadora de infância, a professora de EE, a terapeuta da fala e a assistente operacional. O trabalho, por vezes, era desenvolvido por mais do que um interveniente, outras apenas com um profissional. A flexibilidade pedagógica foi uma constante levando as crianças a aprender brincando, através do saber e do saber fazer, promovendo o papel ativo das mesmas no seu processo de ensino/ aprendizagem.

Ao longo do ano, foram proporcionados momentos de avaliação formal e informal, através do registo em grelhas de observação e em vídeos, do desenho, de fichas de trabalho (registo por desenho ou gestual), da criação de trabalhos manuais, etc., dando o feedback das conquistas e evoluções às crianças, aos pais e demais intervenientes no processo educativo.

Tendo em conta a nossa pergunta de partida importa-nos, neste momento, centralizar o nosso estudo nas histórias trabalhadas ao longo do ano. As mesmas foram selecionadas partindo das temáticas e sugestões explanadas nas Unidades Curriculares e foram trabalhadas em diferentes contextos e com diferentes finalidades.

De seguida iremos apresentar uma listagem de todas as histórias trabalhadas ao longo do ano, por ordem cronológica, identificando algumas características que considerámos pertinentes salientar. Assim serão identificadas as histórias, através do seu título, o formato (livro, PowerPoint e/ou vídeo), o facto de a LGP ser apresentada em *loco* ou já integrada nas histórias (através de vídeos), quem é o gestuante das mesmas e o contexto em que foram trabalhadas (sala do JI, sala CAA com outro interveniente e sala CAA apenas com a professora de LGP).

Histórias	Formato			LGP		Gestuante		Contexto		
Título	Livro	PowerPoint	Vídeo	Presencial (em loco)	Integrada no Vídeo	Professora de LGP	Outro	Sala JI (educadora de infância e professora de LGP	Sala CAA (com professora de LGP e professora de EE)	Sala CAA (só com professora de LGP)
Um outono de brincadeira		x		x		x			x	
O ouriço-cacheiro			x	x		x				x
Desculpa por acaso és uma bruxa	x			x		x			x	
São Martinho			x		x		x		x	
Começa numa semente			x		x	x		x		
Um milhão de beijinhos		x		x		x		x		
Boneco de neve			x	x		x		x		
A Pequena coruja Branca	x		x		x	x				x
Papá por favor apanha-me a lua			x		x		x			x
O coelhinho que não era de Páscoa			x		x		x		x	
Orelhas de borboleta	x		x		x		x	x		
Mão querida mãe, como é a tua?		x		x		x			x	
A formiga especial		x		x		x			x	
Os três porquinhos			x		x		x		x	
Urso Castanho, Urso Castanho o que vez aqui?	x		x		x		x			x

Figura 3 – Histórias trabalhadas ao longo do ano letivo

Ao observarmos a lista de histórias trabalhadas ao longo do ano verificamos que apenas uma (*Orelhas de borboleta*) consta do quadro do PNLS Ver +, para a Educação Pré-escolar, proposto por Martins et al. (2019, p.111). Outra história da nossa lista (*Os Três Porquinhos*) surge no referido quadro, mas para a Creche. Tendo em conta a caracterização do grupo em estudo, pelo facto de que a maioria apenas teve contacto com a LGP pela primeira vez no decorrer do ano letivo, determinámos que faria sentido integrar a história listada para faixa etária seguinte.

Dada a extensão da lista, considerámos pertinente fazer uma seleção de três histórias para explorar detalhadamente: o que foi trabalhado, quais os objetivos e os resultados alcançados. Dado que a esta altura, após a análise documental, nos parece que a importância das histórias na aquisição da linguagem será reconhecida, a seleção das mesmas teve em consideração o contexto em que se realizaram.

Assim selecionámos as histórias: *A Pequena Coruja Branca*, trabalhada em contexto de sala CAA apenas com a professora de LGP; *Orelhas de borboleta*, explorada na sala do JI, em que as crianças surdas estavam inseridas no grupo/ turma, e *Os Três Porquinhos*, na sala CAA, trabalhada em conjunto com a professora de EE.

Para a aplicação de cada uma das histórias foi elaborada uma planificação de forma a definir o tema/ área temática/ aspetos gramaticais, os objetivos de aprendizagem, o percurso de aula, os recursos/ materiais a utilizar, o tempo estimado e a avaliação, que podem ser consultadas nos Apêndices I, II e III. Não iremos explanar aqui cada um desses elementos de forma detalhada dado o limite de páginas do nosso trabalho. Debruçamo-nos apenas na questão da avaliação que nos permitiu obter a recolha de dados de forma a obter resultados com vista à resposta à pergunta de partida.

Assim, relativamente à primeira história, *A Pequena Coruja Branca*, podemos obter os dados através da observação direta e registo em grelha de observação cujo modelo se encontra no link da planificação, tendo sido devidamente preenchida como podemos observar no Apêndice IV.

No que respeita à segunda história, *Orelhas de borboleta*, dado o contexto onde foi trabalhada, a recolha de dados foi efetuada através da observação direta e da interação pergunta/ resposta.

Por fim, na história *Os Três Porquinhos*, recorreu-se, para além da observação direta, que é uma constante no nosso trabalho ao registo vídeo (estes, por questões de confidencialidade não poderão ser incluídos no presente trabalho).

Outro elemento que permitiu recolher dados, não só das histórias abordadas, mas de todo o trabalho foi o diário de bordo. Este consistiu numa grelha de registo criada por nós, preenchida ao longo de todo o ano letivo, como podemos observar no Apêndice cinco.

Assim, partindo de todos os elementos de recolha de dados foi possível chegar à apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 3 – Apresentação e discussão dos resultados

Relativamente à primeira história partindo da grelha de observação podemos constatar que apenas estavam presentes as crianças A e D, sendo que as crianças B e C faltaram no dia das atividades, por motivo de doença.

As crianças presentes demonstraram um comportamento exemplar, mantendo a atenção e concentração durante quase todas as atividades. Esta concentração começou a esvaecer um pouco perto do final das atividades uma vez que, não estando presentes duas das crianças, a participação da criança A e D acabou por ser mais intensificada e personalizada. No entanto, demonstraram interesse no tema em geral e nas atividades desenvolvidas em particular. Após a observação das imagens do livro e da visualização do enunciado gestual, da autoria da professora de LGP, na íntegra, a mesma fez a exploração da história através da interação pergunta/ resposta, observando novamente o vídeo, parando em momentos estratégicos, nomeadamente os que permitiam às crianças responder às questões colocadas pela professora: Quem eram as personagens da história? Em que estação do ano ocorreu? Quais os acontecimentos da mesma? etc.

Verificou-se que ambas as crianças compreenderam a história e a mensagem da mesma de uma forma geral, na medida em que participaram ativamente querendo sempre responder, tendo, apenas, alguma dificuldade em esperar pela sua vez. Depois, procedeu-se à atividade seguinte, que consistia no reconto da história através do Chapéu de Histórias "Era uma vez…".

Figura 4 – Chapéu de Histórias "Era uma vez…"

Com esta atividade pretendia-se avaliar não só se as crianças tinham compreendido a história e a sequência da mesma, mas também a sua produção gestual. Constatou-se que a nível de compreensão e ordenação da história não havia dúvidas por parte das crianças, no entanto, a nível da produção verificaram-se algumas limitações. Ou seja, foi possível observar que as crianças perceberam a história através da manipulação do material, mas ao tentarem reproduzir a história não possuíam vocabulário suficiente em LGP para produzir na íntegra aquilo que pretendiam dizer. Importa relembrar que ambas as crianças ingressaram pela primeira vez no JIREB, comunicando maioritariamente através da oralidade e tendo contacto pela primeira vez com a LGP. De qualquer modo, demonstraram interesse em aprender mais, esforçando-se para comunicar em LGP e pedindo ajuda à professora sempre que necessário. Verificou-se ainda que conseguiram, inclusivamente, inferir sentidos a partir da visualização da história, recorrendo a vocabulário anteriormente desconhecido. Tendo em conta que a história foi trabalhada no início do segundo período, ou seja, após sensivelmente três meses de contacto com a LGP, e a extensão e complexidade da mesma, consideramos que as aprendizagens foram bastante significativas e foram alcançados os objetivos propostos.

No que diz respeito à história *Orelhas de borboleta*, apresentada sobre a forma de teatro, importa ressalvar, novamente, que a mesma foi trabalhada em contexto de sala JIERB em grande grupo, no qual estavam presentes as quatro crianças surdas. O método de recolha de dados foi a observação direta e os registos no diário de bordo. Logo no início da atividade foi necessário, mais uma vez, alertar a educadora para a importância de colocar as crianças surdas próximas umas das outras e à frente, junto à fonte de informação (neste caso o livro, na mão da educadora, e o vídeo no computador). Foi possível observar que as quatro crianças tiveram dificuldade em dividir a atenção, perdendo muitas vezes o foco e o interesse na atividade que estava a ser desenvolvida. Após exploração do livro e visualização do vídeo, não demonstraram interesse em participar, não o fazendo de forma espontânea, e tiveram dificuldade em responder de forma adequada quando solicitados. Através da interação pergunta/ resposta foi possível verificar que a mensagem geral da história não havia sido compreendida e que não conseguiram inferir sentidos nem adquirir novo vocabulário, pelo menos de forma significativa. Desta forma não foi possível alcançar todos os objetivos explanados na planificação de aula.

Em relação ao enunciado *Os Três Porquinhos*, esta foi uma atividade desenvolvida na sala CAA, em conjunto com a professora de EE, já quase no final do ano letivo. Estavam presentes as crianças A, B e D. A exploração do mesmo foi realizada gestual e oralmente, observando o vídeo e parando em momentos chave. A recolha de dados realizou-se através da observação direta e do registo em vídeo. Considera-se que o enunciado gestual apresentado era de certa forma um pouco extenso (cerca de quinze minutos), no entanto como foi abordado por excertos e dada a expressividade facial e corporal da gestuante foi recebido com interesse e muita recetividade por parte das crianças presentes. Ao interagirmos com as mesmas verificámos que compreendiam facilmente o que estava a ser transmitido. As mesmas faziam reações espontâneas (rir, abrir a boca de espanto, etc.) ao observar o enunciado gestual e respondiam corretamente às questões colocadas. No entanto, a maioria das respostas era dada oralmente à professora de EE. Quando a professora de LGP colocava as questões as mesmas eram respondidas oralmente também. Após insistência da professora e dando ela própria o exemplo da resposta em LGP as crianças acediam e tentavam reproduzir os gestos. Esta dualidade de respostas foi-se verificando ao longo de toda a atividade, denotando-se, por parte das crianças, dificuldade em responder adequadamente nas duas modalidades. Esta situação verificou-se igualmente no registo vídeo solicitado às crianças. Inicialmente foi proposto pelas professoras que as crianças ordenassem imagens alusivas à história. Esta atividade foi realizada com relativa facilidade. Depois, individualmente, cada criança contou oralmente à professora de EE o que observava em cada imagem, sendo que a mesma fazia o registo escrito do que as crianças estavam a dizer. Depois, foi pedido a cada criança que fizesse o reconto gestual da história. As mesmas tinham à disposição as imagens previamente ordenadas para poder observar e nas quais podiam apoiar a sua produção gestual. No entanto, as mesmas não estavam a conseguir produzir gestualmente nenhuma informação e a professora de LGP sentiu necessidade de intervir. Através da pergunta, sempre em LGP, a professora tentava que as crianças respondessem gestualmente, mas as mesmas tinham alguma dificuldade em responder apenas numa língua, misturando, por vezes, as duas produções (oral e gestual). Com algum esforço e dedicação foi possível concluir as gravações, no entanto sem resultados totalmente satisfatórios. Verificou-se que as crianças adquiriram algum vocabulário gestual novo através da observação da história, mas não conseguiram aplicá-lo num discurso gestual totalmente coerente. O que

se verificou foi efetivamente melhores resultados na compreensão do que na produção gestual.

Concluindo, se atentarmos nas informações obtidas através da recolha de dados na exploração das três histórias podemos concluir que as explorações de enunciados gestuais permitem desenvolver competências nas quatro áreas nucleares do PCLGP, no entanto as que mais se destacam são a Literacia e o Estudo da Língua, e que estas crianças conseguiram desenvolver melhores competências a nível da compreensão do que na produção gestual.

Por outro lado, foi possível também verificar que o contexto em que os enunciados gestuais são trabalhados são fundamentais no desenvolvimento dessas áreas no que à LGP diz respeito. Apresentámos três contextos específicos de trabalho, explorando detalhadamente três exemplos concretos. No entanto, ao fazermos uma breve análise do diário de bordo, procurando mais exemplos de atividades ocorridos nos referidos contextos foi possível generalizar os acontecimentos e verificar que, o contexto no qual as crianças obtiveram menos resultados satisfatórios foi na integração na sala JIREB, em conjunto com os colegas ouvintes. Consideramos que, de facto, a inclusão é importante e fundamental em diversos contextos e atividades, mas no caso específico do desenvolvimento da língua gestual não se apresenta como o contexto ideal. As crianças dispersam a atenção, não sabem efetivamente em quem se concentrar, não é possível um ensino tão individualizado e orientado para as necessidades e/ou dificuldades de cada uma e por consequência não atingem os objetivos esperados. Em relação às atividades desenvolvidas em conjunto com a professora de EE, verificou-se que, a nível de compreensão é um contexto em que permite melhores resultados do que o anterior, no entanto a nível da produção gestual e aquisição de vocabulário, apresentou-se igualmente limitador, no sentido em que as crianças não conseguem separar ambas a línguas (língua portuguesa oral e língua gestual). Verificámos na resenha bibliográfica a importância do bilinguismo, no entanto, não podemos confundir com bimodalismo, uma vez que este último consiste na utilização simultânea da língua oral e da língua gestual, acabando por deturpar ambas as línguas. A filosofia bimodal "constitui um problema, porque justapor sinais à fala compromete a fluência da conversação, que se torna lenta, metódica, controlada …" (Botelho, 2005, p.137).

Por outro lado, quando os enunciados gestuais são trabalhados apenas pela professora de LGP os resultados demonstram que todas as áreas conseguem melhores resultados: a compreensão é quase total, a aquisição de vocabulário é maior e a produção, mesmo sendo desenvolvida de forma mais lenta e gradual, é efetivamente melhor e mais eficaz. Verifica-se, portanto, que os contextos são extremamente importantes e que, mesmo com o contacto tardio com a LGP é possível fazer uma aprendizagem da mesma quando o professor de LGP adequa "o Currículo às necessidades, capacidades, conhecimento e experiências dos seus alunos, desenvolvendo objetivos, atividades de programação, planificações, estratégias pedagógicas, materiais e recursos didáticos." (Cavaca et al., 2007, p.7).

Assim,

> Este modelo pedagógico mostrou-se muito eficaz nas aulas de LGP, motivando os alunos através do uso de objetos de interesse para eles e de materiais visuais concretos, melhorando assim a sua compreensão da estrutura do uso e da análise da primeira língua, e da sua cultura surda e identidade. (Martins et al., 2019, p.106)

CONSIERAÇÕES FINAIS

É hoje de conhecimento geral que "A linguagem natural dos surdos é gestual, composta por sinais visuais, porque é a única que a criança surda pode apropriar desde os primeiros meses de vida." (Batista et al., 2011, p.5).

Não restam dúvidas que a Língua Gestual é uma língua na verdadeira assunção da palavra, devidamente estruturada e gramatical, e não uma simples coleção de gestos (Amaral et al., 1994).

É igualmente reconhecida a importância do desenvolvimento linguístico, intrinsecamente ligado à aquisição da primeira língua, no desenvolvimento global das crianças em geral, e das crianças surdas em particular (Coutinho, 2006). Desta forma, propusemo-nos, através do presente estudo, responder à questão "Qual o impacto e/ ou importância que as histórias gestuais têm na aquisição e/ou desenvolvimento da LGP nas crianças surdas que frequentam o pré-escolar?", cientes dessa premissa.

Para tal definimos objetivos e, consequentemente, formulámos algumas questões de investigação:

- que tipos de histórias gestuais são trabalhadas em contexto pré-escolar?
- quais as temáticas das mesmas?
- qual o contexto em que são apresentadas/trabalhadas?

Após análise dos dados recolhidos, concluímos que, no nosso caso em particular, as histórias trabalhadas no contexto pré-escolar, ao longo do ano letivo em causa, apresentaram-se de diversos tipos, nomeadamente: narrativas, teatro, poesia, entre outros, sendo que a maioria se mostrou sobre a forma narrativa. No que diz respeito às temáticas, as mesmas foram diversificadas e abrangentes, dependendo sobretudo da época do ano e dos objetivos que se pretendiam atingir com o grupo de crianças.

Foi precisamente sobre a última questão que recaiu o nosso maior enfoque analisando os diferentes contextos em que as histórias podem ser apresentadas e a forma como os mesmos influenciam a aquisição/ aprendizagem da língua gestual.

Verificámos que

> A literatura representa, assim, uma fonte rica para o desenvolvimento das competências linguísticas da criança. É, portanto, fundamental estimular nos alunos competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber na língua e pela língua, sobretudo através das histórias, pois elas fazem parte da nossa

herança cultural e são, por isso, essenciais para o crescimento da criança. (Morgado, 2013, p.327).

No entanto, não podemos descorar o contexto e a forma como são trabalhadas uma vez que "a prioridade é a criação de um ambiente educativo que privilegie o contacto permanente e interativo com a LGP, de modo a que a sua aquisição se processe de modo correto e o mais depressa possível." (Amaral & Coutinho, 2005, p.114). Esse ambiente educativo proporciona-se e adequa-se da melhor forma quando as histórias são trabalhadas pelos professores de LGP na medida em que estão "preparados linguística e pedagogicamente para o efeito." (Amaral & Coutinho, 2005, p.114).

Em suma, podemos concluir que as histórias têm de facto um impacto importante na aquisição e/ou aprendizagem da Língua Gestual e são até fundamentais não só para a criança e o seu desenvolvimento como, inclusivamente para a sociedade: "Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo." (Yousafzai, 2017)

Link LGP: https://youtu.be/q5KFRw6NjUE

BIBLIOGRAFIA

- Aleixo, F. (2019). Fases de Aquisição de Uma Língua de Sinais. Revista Língua e Letras, volume 20, número 48. DOI:10.5935/1981-4755.20190037

- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. R. D. (1994). Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Editorial Caminho, SA.

- Amaral, M.A. (2006). Perspetivas Teóricas na Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas. Em Bispo, M.; Couto, A.; Clara, M.C. & Clara, L. O Gesto e a Palavra 1 (pp. 109-150). Editorial Caminho.

- Amaral, M. A. & Coutinho, A. E. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. Em Coelho, O. [coord.]. Perscutar e Escutar a Surdez. Edições Afrontamento

- Baptista, J. A. (2008). Os Surdos na Escola – A exclusão pela inclusão. Edição da Fundação Manuel Leão.

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

- Botelho, P. (2005). Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas. 1. ed., 2. reimpr. Autêntica Editora

- Caldas, A. C. (2009a). "Brain Mechanisms for Sign Language". Em Cadernos de Saúde, Especial Línguas Gestuais, Volume 2 (pp. 7-12). Universidade Católica Portuguesa

- Caldas, A. C. (2009b). Um olhar neurobiológico sobre a linguagem gestual. Em Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C. & Clara, L. O Gesto e a Palavra 2 (pp. 79-96). Editorial Caminho

- Carmo, P. I. P. (2010). Aquisição da Língua Gestual Portuguesa: Estudo Longitudinal de uma criança surda dos 10 aos 24 meses (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal).

- Carvalho, P. V. (2007). Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal. Surduniverso.

- Carvalho, P. V. (2009). História da Educação de Surdos I, Pro-LGP2. Universidade Católica Editora.

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

- Chomsky, N. (2006). Language and Mind. Cambridge University Press.

- Coelho, O., Correia, F. S. (2019). O modelo bilingue da educação de surdos em Portugal. Em Correia, I., Custódio, P. B. & Campos, R. M. R., Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade (pp. 41-57). Edições exlibris.

- Correia, I. S. C. (2020). O parâmetro movimento em Língua de Sinais portuguesa. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17 (pp. 41-56). DOI: http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.9354

- Coutinho, A. (2006). Representações Sociais da leitura e da escrita na criança surda. Em Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C. & Clara, L. O Gesto e a Palavra I: Antologia de Textos sobre a surdez (pp. 109-150). Editorial Caminho

- DGE. (2018). Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação.

- DGE. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação.

- DGE. (2019). redeescrefedubilingue.pdf (mec.pt)

- Fernandes, E. (2003). Linguagem e Surdez. Artmed.

- Ferreira, F. M. M. L. (2006): Do Valor de verdade à avaliação metalinguística de enunciados em língua estrangeira (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal).

- Gonçalves, V. T. (2005). Escola Inclusiva/ Escola Significativa. Em Coelho, O. (coord.). Perscrutar e Escutar a Surdez (pp. 97-105). Edições Afrontamento.

- Hagége, C. (1998). A Criança de Duas Línguas. Instituto Piaget.

- Klima, E. & Bellugi, U. (1931). The Signs of language. Harvard University Press

- Laborit, E. (2005): O Grito da Gaivota. Editorial Caminho SA.

- MacSweeney, M., Capek, C. M., Campbell, R. & Woll, B. (2008).The Signing brain: the neurobiology of sign language. Trends in Cognitive Sciences, Volume12, Número 11, (pp.342-440). Cell Press.

- Maia, H. N. S. (2006): O Impacto da Surdez na Interacção Comunicativa Mãe-Criança. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal).

- Martins, M., Benge, C., Furtado, A., Perry A., Castanho, S., Cottim, J., Morais, I. Morgado, M. (2019). Plano Nacional de Literatura para Surdos Ver +. Em Correia, I., Custódio, P. B. & Campos, R. M. R., Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade (pp. 105-120). Edições exlibris .

- Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.

- Mineiro, A. & Colaço, D. (2010). Introdução à fonética e fonologia: na LGP e na Língua Portuguesa, Pro-LGP 4. Universidade Católica Editora

- Morgado, M. (2013). Literatura Surda Infantil. Em Cartografias da Surdez: Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia. Coelho, O. & Klein, M. [coord.]. Livpsic.

- Morgado, M. (2011). Literatura das Línguas Gestuais, Pro-LGP11. Universidade Católica Editora.

- Moura, M. C. (2000). O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade. Revinter Editora.

- Petito, L.A. & Marenttete, P.F. (1991). "Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language". https://www.sciencemag.org on October 26, 2007

- Portugal. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018,

Série I de 2018-07-06, Ministério da Educação, 2018.

- Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2018, Série I de 2008-01-07, Ministério da Educação, 2008.

- Portugal, Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I A de 23/08/1991, Ministério da Educação, 1991

- Portugal, Despacho n. º7520/98, de 17 de abril. Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação (2.ªsérie).

- Portugal, Constituição da República Portuguesa. (1997). Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º: Ensino, ponto 2, alínea h). https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx

- Quadros, R. M. e Pizzio, A. L. (2010). Bases Biológicas e Aquisição de Linguagem, Pro-LGP 8. Universidade Católica Editora

- Quivy, R., Campenhout, L. V. (2013). Manual de Investigação em Ciencias Sociais (6ªed). Gavida Publicações S.A.

- Santos, M. F. R. P. P. (2020). Avaliação da Consciência Querológica de Crianças Surdas Portuguesas, Proposta de um instrumento de avaliação: Unidades mínimas da configuração da mão, movimento, e local de articulação, o IACQ-LGP. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal).

- Silva, D. N. H. (2002). Como brincam as crianças surdas. Plexus Editora.

- Silva, I., Kauchakje, S. & Gesueli, Z. (org) (2003). Cidadania, Surdez e Linguagem. Plexus Editora

- Silva, I. L. [coord.]., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. DGE, Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (1998): Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta.

- Sousa, F. V. (2021). Língua Gestual Portuguesa: história, Sociolinguística e Política Linguística. Lisbon Internacional Press.

- Sousa, J. (2010). As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da língua gestual portuguesa e catalã: História de vidas cruzadas. (Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal).

- Vieira, C.C. (1995). Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Vygotsky, L. (1934). Pensamento e Linguagem. Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores. 2007

- Winefield, R. (1987). Never the Twain Shall Meet: The Communications Debate. Gallaudet University Press.

- Yousafzai, M. (2017). O lápis mágico de Malala. Tradução Ana Lourenço. Editorial Presença

APÊNDICE I

Planificação de aula

História *A Pequena Coruja Branca*

Tema/ Área Temática/ Aspetos gramaticais	Objetivos de aprendizagem	Percurso de aula	Recursos/ Materiais	Tempo estimado	Avaliação
"A Pequena Coruja Branca"	INTERAÇÃO EM LGP <u>Atenção Visual</u> + Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversações em grupo; <u>Compreensão</u> + Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo; <u>Comunicação em grupo</u> + Esperar pela sua vez; + Tomar iniciativa, respeitando as regras da comunicação em grupo; <u>Intencionalidade</u> + Colocar e responder a questões;	A professora começa por mostrar as imagens do livro "A pequena coruja branca", de Tracey Corderoy. A seguir mostra o vídeo em LGP, de sua autoria, com a adaptação da história. Faz a exploração gestual da mesma através da interação pergunta/ resposta. De seguida, sugere que as crianças façam, em grupo, o reconto da história, recorrendo ao guarda chuva de histórias "Era uma Vez…". No final propõe às crianças a elaboração de corujas, através de diversos materiais e recorrendo a um PowerPoint exemplificativo, para	• História "A pequena Coruja Branca" **Link:** https://youtu.be/5QINf3i3kRU • Guarda chuva de histórias: "Era uma vez…" **Link:** https://www.livebinders.com/b/3102180?tabid=2d9414fa-f373-b2de-0b30-4983b6663c8a	90 minutos	Observação direta Registo em grelha **Link:** https://www.livebinders.com/b/3102180?tabid=6f0e0504-dffd-fadf-577c-7dea890d7df0

	LITERACIA EM LGP <u>Compreensão de narrativas</u> + Compreender a história, prestando atenção e recordando-se da mensagem da mesma; + Conhecer a estrutura de histórias simples; + Recontar a história; <u>Análise Literária</u> + Descrever os principais acontecimentos da história; <u>Produção</u> + Sequenciar o relato da história corretamente, começando a usar expressões de tempo e articuladores frásicos simples; <u>Utilização de recursos</u>	colocar no painel de inverno existente na sala.	• PowerPoint "Vamos fazer uma coruja" **Link:** https://youtu.be/ffakPTYF5aw		

	+ Utilizar as ilustrações do livro e os elementos em feltro para compreender a história e como recurso para recontar a mesma; ESTUDO DA LÍNGUA <u>Classe dos gestos</u> + Exprimir-se usando gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos, ...); + Utilizar alguns classificadores, na descrição simples de objetos e ações; <u>Vocabulário</u> + Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo; + Usar a história para aumentar o seu vocabulário; <u>Estrutura frásica</u>				

	+ Usar estruturas gramaticais simples; <u>Correção linguística</u> + Comunicar com progressiva correção; LGP, COMUNIDADE E CULTURA <u>Valorização da LGP</u> + Mostrar prazer em comunicar em LGP;				

APÊNDICE II

Planificação de aula

História *Orelhas de borboleta*

Tema/ Área Temática/ Aspetos gramaticais	Objetivos de aprendizagem	Percurso de aula	Recursos/ Materiais	Tempo estimado	Avaliação
"Orelhas de borboleta",	INTERAÇÃO EM LGP <u>Atenção Visual</u> + Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversações em grupo; <u>Compreensão</u> + Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo; <u>Comunicação em grupo</u> + Esperar pela sua vez; + Tomar iniciativa, respeitando as regras da comunicação em grupo; <u>Intencionalidade</u> + Colocar e responder a questões;	A educadora de infância começa por mostrar as imagens do livro *Orelhas de borboleta,* de Luísa Aguilar, a todas as crianças dialogando com as mesmas e fazendo perguntas do que observam. A professora de LGP faz a ponte de comunicação com as crianças surdas fazendo igualmente perguntas sobre as imagens observadas. De seguida visualizam a história no Youtube. A história está dramatizada por crianças surdas de outra escola de referência e a sua professora de LGP. A história está igualmente traduzida para voz	• Livro da história "Orelhas de borboleta" • História "Orelhas de borboleta" em LGP **Link:** Orelhas de Borboleta - LGP - YouTube • Imagem para colorir	45 minutos	Observação direta Interação pergunta/ resposta

	LITERACIA EM LGP <u>Compreensão de narrativas</u> + Compreender a história (acontecimentos e mensagem principal); <u>Análise Literária</u> + Descrever os principais acontecimentos da história; ESTUDO DA LÍNGUA <u>Classe dos gestos</u> + Exprimir-se usando gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos, ...); <u>Vocabulário</u> + Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo;	permitindo que as crianças ouvintes tenham acesso à mesma. No final, através da interação pergunta/ resposta será feita a exploração dos acontecimentos e respetiva mensagem, intercalando entre perguntas orais e gestuais em parceria entre a educadora e a professora de LGP. No final, todas as crianças irão colorir uma imagem alusiva à história.			

	+ Usar a história para aumentar o seu vocabulário; <u>Estrutura frásica</u> + Usar estruturas gramaticais simples; <u>Correção linguística</u> + Comunicar com progressiva correção; LGP, COMUNIDADE E CULTURA <u>Valorização da LGP</u> + Mostrar prazer em comunicar em LGP;				

APÊNDICE III

Planificação de aula

História *Os Três Porquinhos*

Tema/ Área Temática/ Aspetos gramaticais	Objetivos de aprendizagem	Percurso de aula	Recursos/ Materiais	Tempo estimado	Avaliação
"Os Três Porquinhos"	INTERAÇÃO EM LGP <u>Atenção Visual</u> + Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversações em grupo; + Dar atenção ao que o outro diz por períodos de tempo um pouco maiores; <u>Compreensão</u> + Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo comentários, perguntas ou agindo; <u>Comunicação em grupo</u> + Esperar pela sua vez; <u>Intencionalidade</u>	NOTA: A história irá ser trabalhada gestual e oralmente. Dada a extensão da mesma a professora de LGP e a professora de EE irão explorá-la de forma repartida, por excertos. A professora de LGP começa por mostrar um excerto do vídeo da história e faz a exploração gestual do mesmo. A seguir a professora de educação especial faz a exploração da mesma oralmente.	• História "Os Três Porquinhos" **Link:** https://youtu.be/Bd3NoP_cwUs • Imagens da história para sequencialização da história	90 minutos	Observação direta Registo em vídeo

	+ Colocar e responder a questões; LITERACIA EM LGP <u>Compreensão de narrativas</u> + Compreender a história, prestando atenção e recordando-se cada vez melhor da mesma; + Conhecer a estrutura de histórias simples; + Recontar a história, partindo da observação de imagens; <u>Análise Literária</u> + Descrever os principais acontecimentos da história; + Identificar os personagens;	Faz-se o mesmo procedimento até ao final do vídeo, sendo que o mesmo é parado e explorado em momentos chaves definidos pelas professoras. Após exploração do vídeo far-se-á um momento de interação pergunta/ resposta com questões chave: - quem são as personagens? - o que construíram? - o que aconteceu depois? - etc. De seguida as professoras entregarão imagens alusivas à história, pedindo às crianças que as ordenem.			

	<u>Produção</u> + Sequenciar o relato da história corretamente, começando a usar expressões de tempo e articuladores frásicos simples; <u>Utilização de recursos</u> + Utilizar as imagens como recurso para recontar a história; ESTUDO DA LÍNGUA <u>Classe dos gestos</u> + Exprimir-se usando gestos de diversas categorias gramaticais (nomes, verbos, adjetivos, ...); + Utilizar alguns classificadores, na descrição simples de objetos e ações; <u>Vocabulário</u>	Já com a história ordenada irá ser proposto às crianças que façam o reconto gestual da mesma que irá ser gravado.			

	+ Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo; + Usar a história para aumentar o seu vocabulário; <u>Estrutura frásica</u> + Usar estruturas gramaticais simples; + Usar a expressão facial-corporal para exprimir o que quer transmitir de forma clara; <u>Correção linguística</u> + Comunicar com progressiva correção; <u>Variação da LGP</u> + Começar a aperceber-se de variações na forma como as pessoas comunicam em LGP; LGP, COMUNIDADE E CULTURA <u>Valorização da LGP</u> + Mostrar prazer em comunicar em LGP;				

APÊNDICE IV

Agrupamento de Escolas …
2021/2022

LGP Pré-escolar: Grelha de Observação de Aula

A Pequena Coruja Branca							
	Comportamento	Atenção/ Concentração	Interesse	Participação	Compreensão gestual	Produção gestual	Observações
Criança A	Adequado	Manteve-se atenta e a maior parte do tempo	Bastante interesse	Constante e assertiva. Dificuldade em esperar pela sua vez.	Compreensão global do enunciado gestual, respondendo corretamente às questões colocadas. Ordenação e sequencialização das imagens de forma correta. Inferiu sentidos adquirindo novo vocabulário.	Produziu, com alguma dificuldade, o reconto da história em LGP, recorrendo ao "Chapéu de histórias". Quando orientado pela professora corrigia a sua produção.	
Criança B							Faltou
Criança C							Faltou
Criança D	Adequado	Dificuldade em manter a atenção em determinados períodos.	Bastante interesse	Participou ativamente tendo alguma dificuldade em respeitar as regras de comunicação em grupo.	Compreensão global do enunciado gestual. Respondeu às questões e ordenou corretamente as imagens completando o "Chapéu de histórias". Teve mais dificuldade em perceber o vocabulário desconhecido.	Teve alguma dificuldade em produzir o reconto da história. Necessitou de um apoio mais individual da professora que precisou de interagir mais ativamente com a criança.	

APÊNDICE V

Agrupamento de Escolas …
2021/2022
LGP – Diário de Bordo

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
17/09/2021	Horários ainda por definir. Reuniões.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
20/09/2021	Horários ainda por definir. Reuniões.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
21/09/2021	Feriado Municipal	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
22/09/2021	Acompanhamento sala quatro para adaptação.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
23/09/2021	Acompanhamento sala quatro para adaptação.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
27/09/2021	(manhã) Diálogo com as crianças. Apresentação da sala EREB. (tarde) Visita ao exterior para observação das folhas e cores de outono. Apanhar folhas para o painel de outono.	Criança A	F					
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
28/09/2021	Adaptação à sala EREB. Diálogo gestual. Calendário. Brincadeira livre.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
29/09/2021	Acompanhamento sala quatro. Calendário.	Criança A						
		Criança B						

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Diálogo com os alunos.	Criança C						
		Criança D						
04/10/2021	Diálogo gestual sobre o feriado.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C	F					
		Criança D						
05/10/2021	Feriado Nacional	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
06/10/2021	Calendário: exploração do mesmo, referência e justificação do feriado. Acompanhamento sala de quatro.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
07/10/2021	Calendário. Palavra OUTONO: exploração das letras vs. letras gestuais. Pintura das letras para o painel de outono. Acompanhamento na sala de quatro.	Criança A	P	+	+	+	+	As crianças portaram-se exemplarmente e mostraram grande interesse, participando de forma ordeira e dinâmica.
		Criança B	P	+	+	+	+	
		Criança C	P	+	+	+	+	
		Criança D	P	+	+	+	+	
11/10/2021	Calendário. O que fizeram no fim de semana (exploração de vocabulário). Acompanhamento sala quatro.	Criança A	F					
		Criança B	P	+	* -	+ -	+ -	
		Criança C	P	+			+ -	
		Criança D	P	+	+	+	+ -	
12/10/2021	Calendário. História "O ouriço-cacheiro" .(https://www.youtube.com/watch?v=eQ09QtpOV-4) Exploração da história. Acompanhamento sala e almoço.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					Desde o início do ano foi o dia em que a criança C participou com mais interesse e com intervenções acertadas. Recordava: maça pera, uvas, porco, vaca, árvore,
		Criança D	P					
13/10/2021	Criança B (sessão individual com LGP + EE).	Criança A	P	+	+	+ -	+	Não conseguiu responder a "quem". Algumas dificuldades em

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Rever a história, analisar o que ficou na memória ou não. Analisar a compreensão de perguntas. Interação pergunta/ resposta.							compreender o que é perguntado. Lembrava: pera, maça e uvas, amarelo, vermelho, Não lembrava: ouriço, Saiu cedo por causa do almoço. Pinta muito bem, com cores adequadas e dentro do contorno. Corta direitinho pelo contorno.
		Criança B	P	+	+ -	+ -	+ -	Bastante distraída. Com dificuldade em compreender. Não consegue manter o contacto visual. Lembrava-se de: porco e vaca, verde e vermelho, amarelo, laranja Não lembrava: pera, maça e uvas, ouriço, sapo, ovelha, castanho
		Criança C	P					
		Criança D	P					
14/10/2021	Colorir uma imagem do Ouriço através da pintura de mãos. Ficha de trabalho sobre o outono: associação das letras da palavra outono (escrita normal e LGP). Colorir as imagens.	Criança A	P					Atividade desenvolvida em conjunto em que todos participaram ordeiramente, aguardando a sua vez e ajudando-se mutuamente.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
18/10/2021	Concluir o trabalho iniciado na aula anterior: colocar as frutas no ouriço de acordo com a ordem da história. Fazer o resumo da história. Colorir a imagem relativa ao outono. Diálogo sobre o fim de semana. (tarde)	Criança A	P	+	+	+	+	Trabalhou muito bem com interesse, rapidez e correta execução, embora com algumas dificuldades de compreensão em certas questões.
		Criança B	P	+ -	+	+	+ -	Tem dificuldade em manter a concentração e em compreensão de algumas questões. No entanto, quando não sabe algo procura na sala pistas que lhe possam dar e/ou ajudar na resposta. É muito bom

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Trabalho individual criança C: nome/ nome em datilologia/ nome gestual.							visualmente em associações e reconhecimento de gestos.
		Criança C	P	+	+ -	+ -	+ -	Bastante lentidão na execução das tarefas propostas, tendo de ser constantemente chamada a atenção para as terminar. Conseguiu responder corretamente quando questionada, mas não participa se não for solicitada.
		Criança D	P	+	+ -	+ -	+	Algumas dificuldades no recorte, mas muito concentrada e a tentar fazer melhor.
19/10/2021	Acompanhamento na sala quatro. (brincadeira livre – estimular a integração da criança D que não interage com as outras crianças.) Visualização de vídeos alusivos à evolução do bebé uma vez que a criança A afirma que vai ter uma irmã. Intervalo a seguir: sala quatro alunos ouvintes: atribuição de nomes gestuais!	Criança A	P					Após conversa com a mãe, via telefone, percebemos que afinal não está grávida, tendo a criança feito confusão.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					Continua a demonstrar bastante dificuldade em interagir com os colegas, procurando constantemente a presença do adulto.
20/10/2021	Calendário. Animais da história (imagem/ gesto).	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
21/10/2021	Faltei	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
25/10/2021	Criança C: trabalho individual Nome: Associar as letras do nome às do alfabeto gestual. Colorir de	Criança A	P	+	+	+	+	
		Criança B	P	-	+ -	+ -	-	

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	acordo com as cores de cada letra a letra correspondente (revisão cores). Acompanhamento sala quatro /intervalo/ almoço. Tarde: Conto gestual da história "Desculpa, por acaso és uma bruxa?"	Criança C	P	+	+ -	-	-	A criança C não reconheceu o seu nome imediatamente (letras normais) e só depois de insistência e algumas estratégias conseguiu referir que era o nome. Não associou corretamente e de forma espontânea as letras gestuais. Só as conseguia identificar na imagem depois de eu as efetuar.
		Criança D	P	+	+	+ -	+ -	Continua a procurar constantemente a presença e conforto do adulto embora tenha melhorado as brincadeira e interações com os colegas. (contexto de intervalo)
26/10/2021	Acompanhamento sala quatro. Conclusão dos trabalhos alusivos à história "ouriço cacheiro": os animais da história – associação imagem/ gesto/ palavra. Sala quatro (todos): nomes gestuais (revisão e fotos). Vocabulário de Outono.	Criança A	P	+	+	+	+	
		Criança B	P	-	+ -	+	+ -	
		Criança C	F					
		Criança D	P	+	+	+	+	
27/10/2021	Criança C (trabalho individual) Os animais da história do "ouriço": associação da imagem ao gesto e à palavra, colocação por ordem de acontecimentos. O nome: associação do grafema à datilologia. Escrita do nome través de: modelo, datilologia e sem modelo).	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P	+	+ -	+ -	+ -	Ainda não sabe escrever o nome sem modelo. Com modelo escreve o nome apresentando algumas dificuldades em alguns grafismos (R e N). Ainda não associa facilmente o grafema do nome ao gesto (datilologia) não identificando alguns deles. Após trabalho exaustivo continuou a demostrar dificuldades.
		Criança D	P					
28/10/2021	Conclusão do painel de outono.	Criança A	P					
		Criança B	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Acompanhamento sala quatro.	Criança C	P					
		Criança D	P					
01/11/2021	Feriado	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
02/11/2021	Diálogo com as crianças acerca do fim de semana. O Halloween: vocabulário – associação imagem e palavra/ gesto. Construção de um livro com a temática.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
03/11/2021	Continuação da construção do livro de Halloween.	Criança A	P					
		Criança B						
		Criança C	P					
		Criança D						
04/11/2021	Conclusão do livro de Halloween: associar as imagens coloridas por eles ao gesto correto.	Criança A	P					A criança D continua a demorar algum tempo para executar as tarefas e necessita da constante presença do adulto para as realizar. No entanto, realiza-as com correção.
		Criança B	P					
		Criança C						
		Criança D	P					
08/11/2021	Visualização da história de *S. Martinho*. Exploração gestual das imagens e dos gestos novos. Colorir imagens alusivas à história.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
09/11/2021	Continuação da pintura das imagens. Recorte e ordenação das mesmas. Reconto da história (oral e gestual). Trabalho EE + LGP.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
10/11/2021	Conclusão da história do *S. Martinho.*	Criança A	P					Todas as crianças demostraram dificuldades em ordenar corretamente as imagens da história.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
								Após visualização da história em LGP narrada por mim de forma faseada conseguiram ordenar as mesmas.
11/11/2021	Exploração do calendário. Diálogo gestual acerca do Magusto. Construção de um ouriço com castanha para o painel de outono.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
16/11/2021	Acompanhamento sala quatro (brincadeira livre e tarefas iniciais)	Criança A	P					Hoje a criança A é o "chef", na sala do JI. Demonstrou saber quais as tarefas associadas à posição de chef executando-as facilmente. Tem dificuldade em nomear alguns dos colegas na música dos bons dias.
		Criança B	P					
		Criança C	F					
		Criança D	P					
17/11/2021	Sessão Zoom com os alunos surdos do agrupamento (pré, 1.º e 2.º ciclos.) História "começa numa semente" sala três (ouvintes).	Criança A	P					A criança A esteve impecável, com muita atenção, a interagir com os colegas apresentando vário vocabulário. Os restantes colegas tiveram mais dificuldade de interação.
		Criança B	F					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
18/11/2021	História *Começa numa semente*. (sala dois - ouvintes) e (sala quatro – ouvintes e surdos). Conclusão do cartaz e afixação no exterior do jardim.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
22/11/2021	Brincadeira livre na sala EREB. (As crianças foram buscar o alfabeto manual para construir os seus nomes.) Calendário.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
23/11/2021	Brincadeira livre. Acompanhamento sala quatro,	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
		Criança A	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
24/11/2021	História: *Um milhão de Beijinhos*. Vídeo do Youtube mostrado pela educadora.	Criança B	P					Vídeo observado na sala do JI, LGP feita em *Loco.* Dificuldade, pelas quatro crianças em manter a atenção/ concentração.
		Criança C	P					
		Criança D	P					
25/11/2021	Revisão da história *Um milhão de Beijinhos*. Interação pergunta/ resposta.	Criança A						
		Criança B	F					médico
		Criança C						
		Criança D						
29/11/2021	Diálogo gestual sobre o fim de semana. Ilustração do mesmo e explicação da ilustração.	Criança A	F					médico
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
30/11/2021	Observação e exploração do livro de Halloween construído pelos alunos. Preparação da festa.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
01/12/2021	FERIADO	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
02/12/2021	Diálogo gestual sobre os festejos do Halloween. Acompanhamento sala quatro.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
06/12/2021	Tema: O inverno (observação das mudanças no recreio)	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
07/12/2021	O Vestuário de Inverno.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
08/12/2021	FERIADO	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
09/12/2021	Visualização do vídeo *Boneco de Neve*. Exploração do mesmo por parte da educadora com todas as	Criança A	P					Mais uma vez todas as crianças demostraram dificuldade em
		Criança B	P					
		Criança C	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	crianças. Exploração Gestual com as crianças surdas.	Criança D	P					dividir a atenção e focar no essencial.
13/12/2021	Construção de um Boneco de Neve com diferentes materiais.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
14/12/2021	Início da exploração do tema de Natal. Observação e nomeação de objetos.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
15/12/2021	Início da construção do painel de Natal com vocabulário específico. Tirar fotografias dos gestos alusivos. Montagem de um Pai Natal para levar bolachas.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
16/12/2021	Confeção de bolachas de natal: texto instrucional (através de fotografias), fazer a massa das bolachas, utilização de moldes de natal (exploração de vocabulário) e decoração final.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
03/03/2022	Visualização do vídeo gravado pelos próprios alunos da música de Carnaval de Alda Casqueira.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
7/03/2022	Atestado Médico	Criança A						Amigdalite
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
8/03/2022	Atestado Médico	Criança A						Amigdalite
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
9/03/2022	Atestado Médico	Criança A						Amigdalite
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
		Criança A	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
10/03/2022	Abordagem do tema da Paz. Análise de situações entre guerra vs. paz. Aquisição de vocabulário. Conclusão de um trabalho iniciado pela prof. de EE alusivo ao tema. Inclusão do gesto no mesmo.	Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
14/03/2022	Calendário. Observação da história em LGP "Papá por favor apanha-me a lua". Análise da mesma. Discussão em grupo dos trabalhos que serão desenvolvidos a partir da história.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
15/03/2022	Elaboração de um projeto para a realização de um trabalho de grupo alusivo à história trabalhada. Diálogo gestual sobre o cartaz a elaborar e seleção de alguns materiais. Início da construção do mesmo.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
16/03/2022	Continuação da elaboração do cartaz.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
17/03/2022	Conclusão do cartaz. Reconto gestual da história.	Criança A	P					Com suporte no cartaz e apoio da prof de LGP todas as crianças conseguiram produzir excertos da história fazendo o reconto da mesma em grupo.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
21/03/2022	Calendário. Diálogo com os alunos acerca do dia anterior: início da primavera. Escrita de frases sobre o tema (EE). Recorte de flores para a elaboração da árvore dos direitos humanos.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					Só veio da parte da tarde
22/03/2022	Continuação da exploração de vocabulário sobre a Primavera. Acompanhamento sala quatro.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	F					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
23/03/2022	Calendário. Visualização da música "Primavera" (https://www.youtube.com/watch?v=C1QsQvghcUY). Exploração gestual da mesma. Observação e análise das flores recortadas na segunda feira. Contagem, identificação grande/ pequeno, etc.	Criança A						Conseguiram seguir instruções simples em lgp (dá-me 3 flores pequenas azuis, etc.) Têm dificuldade em seguir instruções mais complexas (dá-me duas flores pequenas amarelas e três flores grandes azuis, etc.)
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
24/03/2022	Saída ao exterior: visita a uma exposição de desenhos da Moldávia.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	F					
28/03/2022	Calendário. Ilustração das frases de primavera. Exploração de vocabulário alusivo através de um PPT. Colar as flores anteriormente recortadas para o painel.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
29/03/2022	Criança A (trabalho individual) Ilustração das frases de primavera. Exploração de vocabulário alusivo através de um PPT.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
30/03/2022	Exploração da palavra PRIMAVERA. Letras vs. letras gestuais. Acompanhamento sala quatro.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
31/03/2022	Observação e análise de exemplos de ilustração de letras para colocar no painel da Primavera. Decidir e pôr em prática a técnica escolhida. Picotar as letras da palavra.	Criança A	P					
		Criança B	F					
		Criança C	F					
		Criança D	P					
04/04/2022	Colocação das letras da palavra Primavera no painel. Ficha de trabalho associação e reconhecimento das letras. Visionamento e exploração da história "O coelhinho que não era de Páscoa".	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
05/04/2022	Continuação da exploração da história. Construção de borboletas, abelhas, beija-flor e coelhos para o painel.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
06/04/2022	Conclusão da atividade anterior e colocação no painel segundo instruções dadas: exemplo cola a flor amarela. Cola a abelha pequena. Cola a flor grande na árvore, etc.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
07/04/2022	Conclusão das abelhas para colocar no móbil da sala.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	F					
		Criança D	P					
19/04/2022	Diálogo sobre as férias de Páscoa. O que fizeram, onde foram, o que comeram etc. Ilustração das mesmas.	Criança A	P					Estagiária 1 (observar)
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
20/04/2022	Observação de uma borboleta verdadeira. Análise do corpo da mesma através da ajuda de uma imagem da internet. Observação do corpo da abelha. Comparação entre ambas (patas, antenas, asas número etc.) Observação do dicionário "os insetos". Realização dos gestos.	Criança A	P					Estagiária 1 (observar)
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
21/04/2022	Observação das imagens da história "Orelhas de borboleta", no livro. Visualização da mesma no Youtube (teatro). Breve exploração da mesma. Colorir um desenho alusivo à história.	Criança A	P					Estagiária 1 (observar)
		Criança B	P					
		Criança C	P					História trabalhada em contexto de JI em conjunto com a educadora. As crianças não apresentaram muito interesse, nem mantiveram a atenção. No final não conseguiram entender a mensagem da história.
		Criança D	P					
25/04/2022	Feriado	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
26/04/2022	Apresentação da estagiária às crianças e vice-versa. Diálogo sobre o fim de semana. Observação da história "Mãe, querida mãe, como é a tua? Exploração oral (prof EE) e gestual. Ilustração da mãe escolhida como sua, de acordo com as imagens do PowerPoint.	Criança A	P					Estagiária 2 (observar)
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
27/04/2022	Preparação da atividade de comemoração do Dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda: diálogo com os alunos acerca da atividade, dos objetivos e do desenrolar da mesma.	Criança A	P					Estagiária 2 (observar)
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
28/04/2022	Comemoração do Dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda.	Criança A	P					Estagiária 2 (observar) As crianças adoraram interagiram e cumpriram-se os objetivos.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
2/05/2022	Calendário. Diálogo com os alunos acerca do fim de semana. Diálogo sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da comemoração da educação de surdos.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	F					
		Criança D	P					
3/05/2022	Conclusão dos trabalhos alusivos às moradas/ nomes completos.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
4/05/2022	Revisão das cores: criação de material didático (lápis coloridos) associação da cor ao gesto, completar os mesmos.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
5/05/2022	Atestado Médico	Criança A						Covid
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
		Criança A						Covid

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
09/05/2022	Atestado Médico	Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
10/05/2022	Atestado Médico	Criança A						covid
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
11/05/2022	Diálogo com os alunos. Conclusão do material alusivo às cores. Apresentação da atividade das cores com as crianças ouvintes, apoiada pelas crianças surdas.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
12/05/2022	Saída ao museu.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	F					
		Criança D	P					
16/05/2022	Calendário. Diálogo sobre o fim de semana. (LGP + oral) Ilustração do fim de semana.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
17/05/2022	Conto gestual da história "A formiga especial". Análise da mesma (interação pergunta/resposta). Observação, no Youtube, de pessoas cegas que utilizam a bengala. Ilustração da história.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
18/05/2022	Saída ao exterior. Trabalhar o barro.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
19/05/2022	Saída ao Banco de Portugal.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
23/05/2022	Calendário. O meu fim de semana (oral e gestual). Ilustração do mesmo.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	P					Foi embora da parte da tarde

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
		Criança D	P					
24/05/2022	Realização de fichas sobre os insetos (em conjunto com EE).	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
25/05/2022	Visualização da história *Os três porquinhos* (LGP e oral). Exploração da mesma. Interação pergunta resposta. Sequencialização de imagens. Reconto da história.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
26/05/2022	Apoio na sala quatro. Brincadeira livre.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
30/05/2022	Calendário. Fim de semana. Revisão da história *Os três porquinhos.* Continuação da sequência da história.	Criança A	F					Festejar aniversário.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
31/05/2022	Saída ao Museu da cidade.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
01/06/2022	Brincadeira livre sala quatro. Teatro: Os Figos são para quem passa. Visualização de vídeos do quotidiano de algumas crianças da sala.	Criança A	P					Atividade desenvolvida por uma equipa externa à escola em conjunto com outras salas do JI.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
2/06/2022	Revisão da história "os três porquinhos". Conclusão da sequencialização. Reconto oral e	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	F					
		Criança D	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	gestual. Gravação do reconto gestual.							
03/06/2022	Visita a uma casa/ museu.	Criança A	F					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
06/06/2022	História Urso castanho, urso castanho o que vez aqui! Visionamento da história em LGP. Exploração da mesma. Loto dos animais. Jogos exploratórios das cores e dor animais. Tarde Ficha de trabalho: recorte e colagem dos gestos relacionados às imagens dos animais. Colorir os animais de acordo com as cores atribuídas na história.	Criança A	F					Estagiária 1: História gravada por cima de uma já existente. Versão da LGP ligeiramente pequena. Deveria ter feito uma edição nova para ajustar a LGP. Jogo do loto com os animais. Jogo interessante e adequado, no entanto, as fotos dos gestos estavam num tamanho demasiado pequeno. As crianças tinham alguma dificuldade em perceber/ identificar os gestos. Foram feitos alguns jogos inventados na hora para consolidar o vocabulário. Algumas dificuldades em explicar os jogos e em adaptar-se às dificuldades das crianças.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
07/06/2022	Revisão da história trabalhada no dia anterior. Masculino/ feminino na LGP: vídeo informativo. Exploração.	Criança A	P					Atividade desenvolvida pela estagiária 1.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
08/06/2022	Saída ao exterior.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
09/06/2022	Saída aos bombeiros.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
13/06/2022	Visualização da música Fruta do Panda.	Criança A	P					Estagiária 2.
		Criança B	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Exploração gestual da mesma. Identificação das frutas constantes na música. Realização de uma ficha de trabalho: ligar as frutas aos gestos. Visualização de um vídeo com diferentes frutas em LGP. Exploração do mesmo. Realização do gesto (repetição). Tarde (Sala quatro) Realização de um manjerico.	Criança C	P					Música: sugestão alteração gestos (barco chegar, carregado,)
		Criança D	P					
14/06/2022	Diálogo com os alunos acerca do tema da aula anterior. Revisão do vídeo gestual. Jogo da memória com as frutas e os respetivos gestos. Análise das imagens, realização dos gestos e vice-versa e jogo original. Cartaz das frutas: colar as imagens e os gestos num cartaz para afixar na sala, associando à palavra escrita. Ficha de trabalho: a estagiária realiza o gesto e as crianças têm de colorir a imagem correspondente.	Criança A	P					A estagiária 2 fez uma boa exploração das imagens e gestos antes de iniciar o jogo. Jogo interessante uma vez que recorreu a imagens de frutas reais em vez de desenhos. Poderia melhorar a qualidade do material colando em cartolina antes de plastificar de forma a tornar o material mais resistente.
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	F					
15/06/2022	Jogo do "quem é quem das frutas". Acompanhamento sala quatro (terminar majerico) e brincadeira livre.	Criança A	P					Jogo bastante interessante e bem conseguido que permite o desenvolvimento linguístico. Foi pena apenas estar presente uma criança o que limitou a execução do mesmo.
		Criança B	F					
		Criança C	F					
		Criança D	F					
16/06/2022	FERIADO	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
20/06/2022	Calendário. O fim de semana. Introdução ao tema "Verão". Elaboração de elementos para o painel.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					

Pré-escolar			Assiduidade	Comportamento	Participação	Interesse nas tarefas	Atenção/ Concentração	
Data	Sumário	Crianças						Observações
	Tarde: Santos populares.							
21/06/2022	Calendário. Os santos Populares: Santo António, São João e São Pedro (nome e nome gestual), características (sardinha, festa, marchas, manjerico…). Elaboração de um manjerico através de pintura com as mãos.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
22/06/2022	Calendário. Observação de elementos do mar: conchas, búzios e pedras. Elaboração de conjuntos separando os elementos. Conceitos de: mais/menos, grande/pequeno, igual/diferente, etc.	Criança A	F					Médico de família
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
23/06/2022	Calendário. Elaboração do painel de verão. Exploração dos elementos de verão.	Criança A	P					
		Criança B	P					
		Criança C	P					
		Criança D	P					
27/06/2022	Conclusão do painel de verão.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
28/06/2022	Atividades de preparação da festa de fim de ano.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
29/06/2022	Continuação da preparação da festa.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						
30/06/2022	Festa de encerramento.	Criança A						
		Criança B						
		Criança C						
		Criança D						