



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

“ALÉM DAS MÃOS”

Contribuição para o estudo do conhecimento e da gestão dos recursos didáticos em sala de aula no ensino de Língua Gestual Portuguesa

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa

2022, Catarina Maria Santos Caeiro Martins



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Catarina Maria Santos Caeiro Martins

“ALÉM DAS MÃOS”

Contribuição para o estudo do conhecimento e da gestão dos recursos didáticos em sala de aula no ensino de Língua Gestual Portuguesa

Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores

Trabalho realizado sob a orientação do Professor: Professor Especialista Amílcar José Oliveira de Sousa Morais

outubro, 2022

Agradecimentos

Agradeço à minha família por demonstrar a importância de lutar para alcançar os meus objetivos, pelo apoio incondicional e por estarem presentes nesta fase da minha vida.

Também agradeço ao meu professor e orientador Amílcar Morais, por estar presente e encaminhar-me neste percurso.

Ao meu pilar, amiga Ana Filipe, pela inspiração, auxílio e pelo sentido da frase “amizades verdadeiras são como árvores de raízes profundas, nenhuma tempestade consegue arrancar”.

À Sofia Lobo, expresso a minha gratidão pela sua experiência, disponibilidade e compreensão.

Às minhas amigas de longa data pelo permanente incentivo e preocupação.

À Mariana Louzeau pela paciência ao longo desta pesquisa.

Sou grata às colegas de curso, Ângela e Adriana, pelas palavras de força em dias mais difíceis.

Agradeço a todos os docentes das áreas curriculares incluídas neste mestrado e à própria Instituição Escola Superior de Educação de Coimbra.

Por último, agradeço assim, a todos os que contribuíram para a realização da minha investigação.

“O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo.”

Souza (2007, p.111)

“ALÉM DAS MÃOS” Contribuição para o estudo do conhecimento e da gestão dos recursos didáticos em sala de aula no ensino de Língua Gestual Portuguesa

Resumo: Existem imensos recursos que conseguem tornar as aulas, nos dias de hoje, mais atrativas e contribuem para que os alunos demonstrem interesse pelos conteúdos abordados, podendo construir assim um “fio condutor” para as suas aprendizagens e conhecimentos. Por variadíssimas razões, ainda existem alguns docentes que no decorrer das suas aulas pouco usufruem de recursos, dado que estão “formatados” para um estilo de ensino ultrapassado. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar o conhecimento e gestão dos recursos didáticos no ensino da Língua Gestual Portuguesa(LGP).

Na investigação recorre-se a uma metodologia qualitativa e quantitativa através de registo em vídeo de sessões e questionários a uma aluna e da aplicação de questionários a docentes de LGP.

A análise das respostas obtidas permitiu compreender que os professores têm perceção da falta de capacitação nessa área, mas ainda assim acreditam e tendem a usar a pluralidade dos materiais para transmitir conhecimentos aos alunos na disciplina de LGP.

Palavras-chave: Alunos, LGP, Docentes, Surda, Recurso didático.

‘BEYOND HANDS’ Contribution to the study of knowledge and management of didactic resources in the classroom in the teaching of Portuguese Sign Language

Abstract: There are plenty of resources that can make today's classes more attractive and that contribute to the students' interest in the contents being taught, thus being able to build a "common thread" for their learning and knowledge. For a variety of reasons, there are still some teachers who take little advantage of resources during their classes, since they are "formatted" for an outdated teaching style. In this sense, the present work aimed to analyze the knowledge and management of didactic resources in the teaching of Portuguese Sign Language (LGP).

The investigation uses a qualitative and quantitative methodology through video recording of sessions and questionnaires given to a student and the application of questionnaires to LGP teachers.

The analysis of the answers obtained allowed us to understand that teachers are aware of the lack of training in this area, but in this sense they believe and tend to use the plurality of materials to transmit knowledge to students in the subject of LGP.

Keywords: Students, LGP, Teachers, Deaf, Didactic resource.

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Lista de abreviaturas	v
Lista de figuras	v
Lista de tabelas	vi
Lista de gráficos	vi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I -DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PENSAMENTO DA CRIANÇA SURDA	4
1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança	5
2. Educação de surdos em Portugal (Breve resumo)	11
3. A importância da pedagogia visual na aprendizagem	15
CAPÍTULO II - A LGP NA SALA DE AULA	18
4. Estratégias de ensino com alunos surdos.....	19
5. Docente de LGP	20
6. Recursos de sala de aula	26
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	33
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	34
7. Métodos e técnicas de recolha de dados	35
8. AMOSTRA	38
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	39
9. Apresentação e discussão de dados	40
CAPÍTULO V – LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES	52
10. Limitações e enviesamentos	53
11. Considerações finais.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
Referências Bibliográficas	58
Legislação.....	63
ANEXOS	64
APÊNDICES	72

Lista de abreviaturas

1. AFOMOS - Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual
2. ANAPI - Associação Nacional Profissionais da Interpretação – Língua Gestual
3. APS - Associação Portuguesa de Surdos
4. ASL - Língua Gestual Americana
5. ASP - Associação Surdos do Porto
6. CDLGP - Comissão para a Defesa de Língua Gestual Portuguesa
7. DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar
8. EREB - Escolas de Referência para o Ensino Bilingue
9. EREBAS - Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos
10. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra
11. ESES - Escola Superior de Educação de Setúbal
12. FPAS - Federação Portuguesa das Associações de Surdos
13. INR - Instituto Nacional para a Reabilitação
14. L1 - Língua Primeira
15. L2 - Língua Segunda
16. LGP - Língua Gestual Portuguesa
17. LP - Língua Portuguesa
18. LP2 - Língua Portuguesa Segunda
19. LSP - Língua de Sinais Portuguesa
20. PCLGP - Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa
21. MAPEB - Manual de Apoio à Prática para o Ensino Bilingue
22. NACDA - Núcleo de Apoio de Crianças Deficientes Auditivas
23. NLGP - Núcleo para Língua Gestual Portuguesa
24. UAAS - Unidades de Apoio a Alunos Surdos
25. UCP - Universidade Católica Portuguesa
26. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

Figura 1 -Representação esquemática da Constituição da atual educação de surdos em Portugal desde 1997 até 2020	23
Figura 2 - História “O cuquedo” - Recurso Digital em LGP	28

Figura 3 - Jogo de associação de frutos- Recurso Digital	28
Figura 4 - Dossiê de registo de vocabulário em LGP - Recurso Táctil	29
Figura 5 - Cartas de Deaf World - Recurso Táctil	29
Figura 6 - “Gostaste da aula?”	41
Figura 7- “Gostaste da aula?”	41
Figura 8- “Que recursos gostaste mais?”	41
Figura 9- “Que recursos gostaste mais?”	41
Figura 10- “Gostaste de explorar/manusear os materiais?”	42
Figura 11 - “Gostaste de explorar/manusear os materiais?’	42

Lista de tabelas

Tabela 1 - Respostas à questão nº12	48
Tabela 2 - Respostas à questão nº13	49

Lista de gráficos

1. Gráfico nº 1 - Idades	43
2. Gráfico nº 2 - Géneros	43
3. Gráfico nº 3 - Tipos	43
4. Gráfico nº 4 - Anos de serviço	44
5. Gráfico nº 5 - Habilitações	44
6. Gráfico nº 6 - Localização funções	45
7. Gráfico nº 7 - Ciclos de ensino	45
8. Gráfico nº 8 - Frequência da utilização de recursos	46
9. Gráfico nº 9 - Escolha dos recursos digitais	46
10. Gráfico nº 10 - Escolha dos recursos tácteis	47
11. Gráfico nº 11 - Formação na área	48
12. Gráfico nº 12 - Três recursos mais utilizado	49
13. Gráfico nº 13 - Grau de concordância	5

INTRODUÇÃO

O presente relatório final advém de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), no decorrer do estágio do segundo semestre, onde surgiu a oportunidade de analisar a variedade de recursos utilizados na sala de aula na disciplina de LGP.

A escolha deste tema prende-se com o facto de hoje, mais do que nunca, se exigir dos professores, um conjunto de competências que vão além das “meras” competências técnicas. O professor, no século XXI, é colocado perante uma série de desafios, em sala de aula, que o “obrigam”, também, a capacitar os seus alunos de competências sociais, i.e., de ferramentas, que, futuramente, irão contribuir para a socialização dos seus discípulos.

Perante esta nova realidade deve, então, repensar em estratégias que o ajudem no processo de ensino e aprendizagem. Como se sabe atualmente, os estudantes usam com bastante frequência as novas tecnologias e as constantes transformações sociais exigem que os mesmos estejam cada vez mais participativos e conhecedores do mundo, ou seja, a imagem “antiga” de alunos sentados de frente para o quadro perante a exposição da matéria, deixou de ser assim o “símbolo da educação ideal”.

Dado o exposto, os recursos são ferramentas que possibilitam um leque variado e conseqüentemente, uma maior qualidade pedagógica com qualidade e variedade, tornando-se importantes “aliados” para o docente. Para facilitar a aprendizagem os recursos, apesar dos seus benefícios, não são aproveitados por todos os docentes e alguns nem estão preparados para os aplicar de forma satisfatória, passando os mesmos, a depender, quase, exclusivamente, dos recursos tradicionais, como o livro, o quadro (escrever ou desenhar) ou o PowerPoint.

No caso da disciplina de LGP num dado tema, recorrer-se à utilização frequente do PowerPoint, onde surge a imagem (ex: macaco) e o seu respetivo gesto (em foto ou realizado pelo próprio docente no momento), pode deste modo dificultar as aprendizagens e o interesse, além de se tornar monótono e, exaustivo, o que poderá ser bastante difícil cativar a atenção dos alunos durante longos períodos.

Tanto a nível pessoal como profissional, sendo eu docente de LGP, todos os dias me deparo com desafios constantes na sala de aula. Sinto que existe, igualmente uma

enorme carência nas formações desta área dos recursos didáticos, falta de equipamento tanto nas escolas regulares, como nas Escola de Referência para o Ensino Bilingue (EREB), pois não estão devidamente equipadas com os recursos para os alunos Surdos (o termo com letra maiúscula é utilizado para os que se identificam com a identidade e cultura surda) e além disso, não existe muita partilha de informação, estratégias e recursos entre docentes da disciplina.

No decorrer de toda a intervenção, trabalhou-se diretamente com uma criança Surda que frequentava o 3º ano de escolaridade, numa escola regular, mas que tinha acesso ao ensino e à disciplina de LGP. Também colaboraram para este estudo vários docentes da área de LGP através do preenchimento de um questionário relacionado com o tema abordado.

Os objetivos do presente estudo são: perceber que impacto têm os recursos didáticos diversificados no decorrer das aulas de LGP; identificar no terreno os materiais que são privilegiadamente utilizados pelos professores de LGP; conhecer os percursos formativos destes professores no que diz respeito aos recursos didáticos; compreender a percepção dos professores LGP face ao uso diversificado de materiais didáticos nas aprendizagens da disciplina.

Na presente investigação, a questão que norteia e que constitui a dúvida que pretendo ver esclarecida é a seguinte:

“Em contexto de sala de aula, o professor de Língua Gestual Portuguesa tem ao seu dispor, além do recurso aos movimentos das mãos do corpo e das expressões faciais, que caracterizam a LGP, outros materiais didáticos, preferencialmente bilingues. Face a uma realidade que não tem de ser, necessariamente, despojada de diversidade pedagógica e de dinâmica, qual o conhecimento que os professores têm acerca desta panóplia de recursos e de que forma é feita a gestão dos mesmos?”

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**CAPÍTULO I -DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E PENSAMENTO DA CRIANÇA
SURDA**

1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança

Ao longo dos anos, os Surdos foram quase sempre vistos, (numa perspetiva médica) como os indivíduos que apresentavam uma deficiência e, como consequência, surgiu a ideia de os submeter à metodologia de educação oralista. Esta metodologia servia para que os Surdos pudessem ser integrados numa sociedade maioritariamente ouvinte, mas só se comprovou o impacto negativo desta metodologia no desenvolvimento cognitivo dos Surdos anos mais tarde.

Foi preciso esperar até 1960, altura em que William Stokoe, um grande estudioso na Universidade de Gallaudet, apresenta um estudo sobre a *American Sign Language* (ASL), para que se começasse a redefinir um novo trajeto na história da língua gestual e na educação de surdos.

O estudo das línguas gestuais, tornou assim possível a descoberta de aspetos linguísticos importantes, tais como o facto de os Surdos terem “línguas tão ricas e expressivas quanto os ouvintes” (Batista et al, 2015) e na aceitação de que, esta língua gestual, “teria os seus próprios mecanismos internos e autónomos que recorrem a aspetos visuais para obter significados” (Batista et al, 2015). No entanto, é de salientar que o período, entre o reconhecimento da língua gestual como língua até ao conceito de educação bilingue, foi algo demorado. Para trás ficaram indivíduos aos quais lhes foram tiradas as possibilidades de terem uma identidade, língua e cultura. Tal como disse Laborit, “ignoramos sinceramente como lhes foi possível (aos surdos) desembaraçarem-se durante um período em que eles mesmo viveram mergulhados entre a ausência da linguagem, a solidão e o muro do silêncio¹”.

Nas palavras de Grosjean (2001), citado em Filipe (2022) - “Esperar vários anos para alcançar um nível satisfatório de língua oral que pode não ser alcançado, e negar durante esse tempo o acesso da criança surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades é praticamente aceitar o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social ou pessoal”. Logo que nasce, o ser humano está sujeito a um processo contínuo de evolução, que termina somente com a sua morte. Segundo Sim-Sim (1998, p. 19) “Não nascemos a falar, mas em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos

¹ Frase adaptada de Laborit, E. (2005) “O Grito da Gaivota”, página 19, Editorial Caminho.

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”. Esta evolução, que nem sempre ocorre de forma linear, engloba diversas áreas como a afetiva, cognitiva, social e motora (Rabello, & et Passos)². É precisamente nos processos envolvidos nesta evolução, que surgem várias teorias explicativas.

Desde os behavioristas aos psicanalistas, passando pelos interacionistas e evolucionistas, as principais diferenças entre as diversas teorias assentam no destaque atribuído, por uns, aos processos de maturação biológicos e, por outros, aos processos de interação do homem com o meio.

Do ponto de vista biológico, o cérebro representa a base do funcionamento psicológico, em que o homem, enquanto espécie biológica, possui à partida uma existência material ou física que traça limites para o seu próprio desenvolvimento. Importa salientar, ainda, que o cérebro funciona como um sistema aberto³, de grande plasticidade, cujas estruturas vão sendo modeladas ao longo do desenvolvimento individual do homem. Vários estudos realizados demonstraram o papel desempenhado por ambos os hemisférios cerebrais no controlo de várias funções (motoras, emotivas, raciocínio, entre outras), nomeadamente da linguagem.

Para o homem social, a linguagem apresenta-se como uma das suas funções mais importantes pois, sem ela, não seria possível comunicar com os seus pares nem interagir com o meio envolvente. Vygotsky relaciona sobretudo o desenvolvimento e a aprendizagem com as interações que o homem tem com o meio envolvente. É nesta interação com o meio que a fase da aquisição da linguagem é considerada o momento mais significativo no desenvolvimento cognitivo, pois representa um salto qualitativo naquilo a que este autor chamou de funções superiores (atenção, memória, lógica, entre outras). Acerca deste ponto, Rego (1998)⁴ acrescenta, que a linguagem constitui um sistema simbólico que foi sendo elaborado no decorrer dessas mesmas interações sociais, que organiza os “signos” em estruturas complexas. Relativamente aos processos de

² Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2010). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Portal Brasileiro de Análise Transacional.

³ Citado por Freitas, N. (2005) “Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky”.

⁴ Citado em Lucci, M. (2005) “A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio- histórica”.

desenvolvimento e de aprendizagem, ambos apresentam uma relação de proporcionalidade direta, em que quantas mais situações de aprendizagem existirem, mais desenvolvimento existirá e vice-versa.

É a seguir ao nascimento, que vão ter início os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Piaget (1966)⁵, na sua teoria construtivista, considera que os primeiros meses de vida da criança correspondem a um estágio de desenvolvimento, ao qual chamou de período “sensório – motor”. Nesta etapa, a criança ainda não *“apresenta pensamento nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos ausentes”*⁶. Ainda assim, os primeiros dezoito meses de vida corresponderão a um desenvolvimento rápido e importante, segundo a perspetiva construtivista. É nesta fase que a criança vai elaborar um conjunto de construções preceptivas e intelectuais posteriores, bem como um número de reações elementares que influenciarão a afetividade. Piaget (1967)⁷ reconhece a existência de uma “inteligência” antes da linguagem, ainda que assente numa base essencialmente prática. Posteriormente, a aquisição da linguagem será efetuada através do processo de interação com a mãe, cabendo a esta última o papel de estimular a criança, nesse sentido. No que concerne as crianças surdas, que diferem das outras crianças devido à ausência de um *input* (zona de “entrada” onde informações chegam a um sistema) auditivo, iremos de seguida analisar de que forma se poderá compensar esta diferença de estímulo na aquisição da linguagem.

No seguimento do tema deste trabalho, cabe agora referir, uma análise sobre a importância da aquisição da língua gestual na criança surda que, como é esperado, é a língua natural destas crianças. Assim sendo, importa, em primeiro lugar relembrar os seguintes pressupostos: a linguagem permite ao homem comunicar e relacionar-se com os seus pares; não seria possível interagir com o meio envolvente sem a linguagem, por conseguinte, não seria possível ao homem aprender nem se desenvolver; a linguagem possibilita o desenvolvimento, atribuindo uma estrutura ao pensamento e esta estrutura será, posteriormente, responsável pela aquisição de funções mentais mais complexas (capacidade de abstração, lógica e raciocínio); a aquisição da linguagem dá-se nos

⁵ Citado em Piaget, J. et Inhelder, B. (1979) “A psicologia da criança – do nascimento à adolescência”, Moraes Editores.

⁶ In Piaget, J. et Inhelder, B. (1979) “A psicologia da criança – do nascimento à adolescência”, Moraes Editores.

⁷ Citado em Piaget, J. et Inhelder, B. (1979) “A psicologia da criança – do nascimento à adolescência”, Moraes Editores.

primeiros meses de vida, através da interação com o meio circundante (a mãe assume assim um papel importante na aquisição da linguagem, visto que é através da sua relação, com o bebé, que os processos de maturação deste se irão processar).

No caso concreto da criança surda, é preciso ter em conta, que esta não dispõe dos mesmos meios que as restantes crianças, no que diz respeito à forma como adquire a linguagem. Nas crianças ouvintes o canal auditivo é considerado como o principal responsável pela aquisição da mesma, contudo na criança surda o mesmo não sucede. Dado o exposto, como se processa a aquisição e que tipo de linguagem é que adquire a criança surda, uma vez que o acesso aos estímulos orais, não lhe são possíveis? Vários estudos foram realizados por, Stokoe(1973), Bellugi e Klima (1979), com o intuito de comparar a língua gestual com a língua oral. Surgiram algumas conclusões importantes que permitiram posteriormente o reconhecimento da língua gestual como uma língua. Destacam-se as seguintes: os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos nas crianças ouvintes e surdas; quer as crianças surdas, quer as ouvintes combinam os processos simbólicos na mesma idade e ambas recorrem a expressões gestuais nos estádios precoces da sua comunicação.

A língua gestual apresenta características muito próprias, particularmente ao nível da sua morfologia, fonologia, autonomia e sintaxe, da mesma maneira que as restantes línguas, devendo, por isso, ser valorizada, respeitada e proporcionada.

“(…)as crianças, quando expostas a um ambiente onde o input em língua gestual é fornecido em quantidade suficiente e com a qualidade esperada, adquirem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes adquirem a sua língua materna oral. Assim sendo dada a oportunidade às crianças de gestualizarem e verem os gestos em movimento, isto é, falarem e “ouvirem” falar em LG elas irão adquirir e desenvolver a linguagem, obedecendo aos mesmos parâmetros linguísticos de evolução de qualquer criança que adquire uma língua oral.” Batista (2009 p.200).

Visto tratar-se de uma língua que envolve outros processos como a memória visual, transformações espaciais e processamento especial das estruturas sintéticas, ela exige uma maior atenção visual por parte de quem a aprende. 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, uma vez que “A língua natural para os Surdos é a língua gestual, logo a aquisição plena da Língua Gestual Portuguesa constitui um direito das crianças Surdas portuguesas.” (Cavaca et al, 2007, p.8).

Perante a impossibilidade de acesso aos sons por parte da criança surda, os princípios e propriedades da comunicação irão desenrolar-se através de um processo alternativo. Krashen (1981)⁸ defende que a aquisição da linguagem pressupõe a existência de um *input* compreensível, ou seja, não faz sentido expor crianças surdas (que por si só já possuem um *input* auditivo reduzido ou até mesmo em alguns casos inexistente) perante estímulos auditivos (diálogos), tendo em conta que em nada beneficia o desenvolvimento da sua linguagem. Para o autor, o desenvolvimento da primeira língua, que numa fase posterior contribuirá para o sucesso da aquisição da segunda língua nas crianças surdas, não deve ser “sacrificado” em detrimento de estratégias de ensino e de aprendizagem fora do contexto natural da criança. É dentro deste contexto natural que surge a língua gestual como a língua materna ou primeira língua⁹ (L1), sendo que é através dela que a criança tem acesso ao *input* mais adequado (o canal visual - gestual).

Para o sucesso da aquisição da primeira língua nos surdos, vários estudos desenvolvidos, como os de Hyltenstam (1992), Newport e Supalla (1987)¹⁰ apontam para um período crítico para a aprendizagem de uma qualquer língua. Strong (1981) considera que o período crítico corresponde ao período em que a capacidade funcional de certos mecanismos é maior (durante as fases de maturação do bebé). Com o tempo, esta capacidade funcional tem uma tendência natural a diminuir. Indo ao encontro das teorias sobre a plasticidade neuronal, o que Strong transmite é que os neurónios relacionados com as funções linguísticas têm tendência a perder a sua plasticidade com o passar do

⁸ Citado no Mahshie, S. (1997) “A First Language: Whose Choice Is It?” Universidade de Gallaudet

⁹ Utilizando as palavras de Skutnabb- Kangas, relativamente à definição de língua materna (“língua com que alguém se identifica, que se adquire de forma natural e em primeiro lugar”) faz sentido considerar a língua gestual como a língua materna dos surdos.

¹⁰ Citado no Mahshie, S. (1997) “A First Language: Whose Choice Is It?” Universidade de Gallaudet, consultado no dia 14 de setembro de 2022.

tempo. Assim, impondo limites na idade de aquisição da linguagem nas várias populações, incluindo os Surdos.

Para além deste aspeto importante, as restantes conclusões provenientes destes estudos associam a aprendizagem tardia de uma língua ao fraco desenvolvimento cognitivo, cujas repercussões podem ser verificadas no baixo nível de proficiência escolar dos alunos surdos. Considerando a existência de um período crítico para a aprendizagem de uma língua, facilmente, damos conta da extrema importância da aquisição precoce da língua gestual na criança surda. Relembrando, portanto, as teorias construtivistas do desenvolvimento, é no seio familiar que a aquisição da linguagem da criança se inicia, nos seus primeiros meses de vida.

Mihaylova (2005) chama a atenção para alguns dos problemas que ocorrem ao nível da aquisição da linguagem, nomeadamente em famílias cujas crianças são filhas de pais ouvintes e crianças filhas de pais surdos. Embora Meadow (1981)¹¹ tenha provado que o tipo de comunicação entre mãe surda e bebé surdo é igual ao das mães e bebés ouvintes, as reações dos pais surdos e pais ouvintes perante a surdez do seu filho, é inteiramente diferente: os pais surdos encaram de uma forma mais “descontraída” e menos emocional do que os pais ouvintes com filhos surdos. Esta diferença vai ter repercussões ao nível cognitivo das crianças surdas inseridas nos contextos familiares atrás descritos. Os pais surdos vão ter uma maior preocupação na diversificação e expressividade comunicativa com os seus filhos surdos, introduzindo a língua gestual de uma forma simples, tal como as mães ouvintes utilizam uma linguagem mais adaptada para comunicar com os filhos ouvintes. Em ambiente familiar diversos, (conversações constantes com o bebé através da adaptação de gestos, estímulos visuais de forma a captar a atenção) a criança surda terá, à partida, todas as condições necessárias para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Já as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, podem apresentar maiores problemas a nível cognitivo, visto que, muito dificilmente se encontrarão num ambiente tão rico como as crianças surdas, filhas de pais surdos.

Um estudo levado a cabo por Moeller, (2000)¹² concluiu que os dois fatores que condicionavam o desenvolvimento da criança surda eram, precisamente, a idade com que

¹¹ Citado por Mihaylova, F. (2005) “Investigation of different alternative communicative approaches for language education of deaf children with deaf and hearing parents”.

¹² Moeller, M. (2000) “Early intervention and language development in children who are deaf and hard hearing” *Pediatrics*, Vol. 106 nº 3 setembro.

esta tinha tido contato com a língua gestual e o grau de envolvimento familiar durante o processo de aquisição da linguagem. Chegou-se ainda à conclusão de que, quanto mais cedo a criança tivesse contacto com a sua língua natural e quanto maior for a interação familiar, maior será o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

2. Educação de surdos em Portugal (Breve resumo)

No ano 1997, em Portugal a LGP foi reconhecida na Constituição da República Portuguesa e é atualmente uma das três línguas. É de referir que, além da atual designação LGP, existe a terminologia de Língua de Sinais Portuguesa (LSP) em estudos recentes, defendida por Correia e Custódio (2019). Para estes autores é a designação mais correta, tendo por base os primeiros registos existentes sobre a vinda do primeiro professor sueco, de surdos “Per Aron Borg que viesse para Portugal ensinar” (Correia & Custódio, 2019), onde consta termos como “métodos de sinais” ou aprendizagem dos “signaes” em vez de gestos. Permanecendo com a designação regular a LGP processa-se através de movimentos realizados com as mãos, o corpo, por expressões faciais e a sua captação é feita de forma visual. Segundo, Amaral, Coutinho & Martins (1994, p.37) afirmam que a língua é “(...) de produção manuo-motora e receção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como Ilustração (...)”. Estima-se que existem 120 mil pessoas surdas em Portugal. A LGP é apenas utilizada aproximadamente por 30.000 pessoas Surdas, mas o número pode aumentar se incluirmos toda a comunidade envolvente, nomeadamente os seus familiares, amigos, docentes, intérpretes de LGP e outros técnicos e profissionais.

As línguas gestuais não são universais, ou seja, cada país tem a sua própria língua gestual. Estas línguas, por volta do ano 1960 começaram finalmente a ser reconhecidas como línguas, através do trabalho desenvolvido pelo linguista, Stokoe. A sua contribuição focou-se no âmbito da ASL, em que defendia a importância e o direito ao uso desta língua, no desenvolvimento das crianças surdas a nível linguístico e cognitivo, bem como por todos os cidadãos. Os seguintes autores Bellugi, Klima, Poizner (1987) ou Stokoe, citado em Filipe (2022) mostraram que “as línguas gestuais têm uma estrutura idêntica às línguas faladas” e que “nesta estrutura organizacional, não existe nenhuma

diferença entre as línguas faladas e as línguas gestuais. Os Surdos têm línguas tão ricas e expressivas quanto os ouvintes”¹³. Ao ser finalmente reconhecida, esta língua assinalou um forte acontecimento para a Cultura Surda, contribuindo para a criação de um modelo educativo bilingue e para posteriormente, a aprendizagem da língua materna L1 (gestual) e a de uma língua segunda (L2) (escrita), que passaram a ser vistas como “ferramentas essenciais para uma integração na sociedade” (Filipe, 2022).

No que diz respeito à educação bilingue, a lei de Bases do Sistema Educativo através do Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro (com a republicação em 30 de agosto de 2005 - artigo 3º, alínea d) transmite que:

“Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Em 1998, foram criadas as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS) passando assim a assumir-se, de forma oficial, a educação bilingue para estes alunos, que por sua vez eram apoiados por toda uma equipa especializada. Desta faziam parte os formadores de LGP¹⁴, que desde 2018, viram os seus direitos enquanto docentes reconhecidos, inclusive no que diz respeito ao acesso e progressão na carreira.

De acordo com a minha pesquisa, o ensino bilingue pressupõe que a aprendizagem seja adquirida em duas línguas. Tal como afirmam Correia e Coelho (2019) é, portanto, a única abordagem que “respeita a língua gestual como uma língua igual às outras línguas vocais e conseqüentemente promove a intergeração social para as pessoas Surdas em pé de igualdade” (Widell, 1994, p.129). No caso das crianças surdas em Portugal é através da LGP a L1 e da língua portuguesa como segunda língua (LP2). Trata-se de duas línguas de modalidades diferentes, sendo que a LG, referida anteriormente, é uma língua espaço-visual e LP2 é uma língua oral-auditiva. Por esta razão, o

¹³ Batista, José et. al. (2015). *Programa de Português L2 para Aluno Surdos – Ensinos Básico e Secundário*. Ministério de Educação.

¹⁴ Decreto-Lei n.º 16/2018, a 7 de março, que se refletiu no aparecimento do estatuto de carreira de docentes do grupo 360, de recrutamento da LGP.

desenvolvimento destas línguas nem sempre ocorre da mesma forma, além de que a LGP é de uma comunidade minoritária. Segundo Jokinen (1999) refere que:

“Uma ideia, filosofia básica da abordagem bilingue, é que se deveria deixar as crianças surdas serem crianças. Não há necessidade de mudá-las, pois não são anormais. A ênfase não deveria ser sobre a própria criança. Ao contrário, deveria ser sobre o ambiente onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea sem atrasos ou obstáculos, desde o nascimento. E onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceite como tal.” (p.126)

Sendo assim as crianças devem ser, o mais precocemente possível, inseridas num ambiente linguístico adequado, para o desenvolvimento da sua língua natural e para a aquisição da LP2. Deste modo, o ensino bilingue deve proporcionar aos alunos Surdos competências em ambas as línguas e assegurar as aprendizagens essenciais, bem como um vasto conjunto de conhecimentos que facilitarão para a comunicação e informação em sociedade.

Segundo o antigo Decreto-Lei n.º 3/2008, que definiu a criação de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), também recomenda e estabelece medidas concretas na aprendizagem da LGP, ou seja, como disciplina no currículo, numa dada comunidade linguística de referência. Esta é constituída por um grupo de utilizadores (docentes, intérpretes e técnicos) da LGP, para a socialização dos alunos surdos, possibilitando o desenvolvimento e o crescimento linguístico. Estas escolas têm, pois, como objetivos, de acordo com o artigo 23º (ponto 25):

- a) assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Para Béteille (2002) “Conhecer uma língua torna-nos humanos, conhecer duas línguas permite-nos ser cidadãos do mundo”. As EREBAS surgiram como o objetivo de “concentrar” (turmas apenas de alunos surdos) estes alunos para lhes dar as melhores respostas educativas. Dado que é nestas escolas que estão disponíveis os recursos, a formação curricular, as “ferramentas” e toda uma equipa especializada. Esta equipa garante a orientação, organização, atividade, experiência cultural e o acompanhamento à inclusão, destes alunos surdos e como vem referido na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - “A língua não é apenas um instrumento para comunicação e conhecimento, mas também um atributo fundamental da identidade cultural e empoderamento tanto do indivíduo como para o grupo” (2003, p.61).

Novas alterações no Decreto-Lei nº 03/2008 foram expressas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece normas para garantir, sempre que possível, uma inclusão que visa responder “às diversidades das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”. Desta forma, as EREBAS passaram a ser de intituladas de EREB e dão uma resposta educativa especializada em que, além do objetivo ser a implementação do modelo de educação bilingue, também garante o acesso pleno ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

- O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como L1;
- O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como L2;

- 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.

É apenas de referir uma problemática bastante atual, com que nos deparamos nas EREB e, que está relacionada com a não aplicação e o poder de autonomia. Esta problemática inerente é baseada no facto de existirem diferentes contextos e realidades, que neste momento e após o decreto-lei 54/2018, não parece estar da forma mais “clara” para alguns, uma vez que na aplicação não se verifica a utilização dos princípios do mesmo. Assim, a existência de legislação não implica mudanças na prática. Isto porque, quando são dadas indicações às escolas, as mesmas podem interpretá-las de diferentes formas, consoante interesses particulares. Considera-se que algumas escolas respeitam as orientações do Ministério da Educação, acabando por aplicar a legislação. O mesmo não se pode afirmar de outras EREB que reagem aos documentos disfarçando, que desconhecem a causa de modo a não aplicar as orientações.

Assim sendo, e também segundo o decreto-Lei 54/2018, estas escolas devem garantir que os alunos com surdez consigam crescer linguisticamente através de interações comunicativas, em contextos bilingues, permitindo-lhes futuramente assumirem a sua identidade cultural e linguística, à semelhança dos seus pares ouvintes, “resgatando-os de um isolamento discriminatório” (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 15.º).

Seguidamente iremos referir, no que diz respeito a este tipo de alunos surdos, a importância e forma peculiar em que são expostas as aprendizagens significativas. Deste modo, cada aluno tem maneiras de adquirir conhecimentos e todos nós temos formas diferentes de aprender, aprofundaremos então estas formas direcionadas para alunos surdos nomeadamente seguindo a pedagogia visual nas aprendizagens.

3. A importância da pedagogia visual na aprendizagem

Em diferentes contextos da educação de surdos, segundo vários autores como Skliar (1998), Strobel (2008), Massutti (2007) e entre outros, o indivíduo é sempre referido como um indivíduo visual. Uma experiência visual, como defende Skliar “significa que

todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno-se constroem como experiência visual”. Segundo este autor, a surdez é como uma estratégia visual que “[...]para além das questões linguísticas, todo o tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações” (2001, p.176). Da mesma maneira, como se apresenta no Manual de Apoio à Prática para o Ensino Bilingue (MAPEB) passo a citar:

“A pedagogia tem de utilizar fortemente o olhar. Todo o processo de ensino e aprendizagem do surdo deve, de uma forma natural, funcionar com esta sua potencialidade extraordinária, adequando o nosso olhar ao seu. A resposta pedagógica para o aluno surdo deve ser pensada para quem vê e não ouve, para quem olha, para quem observa, para quem todos os processos cognitivos dependem do olhar.”
Crespo et al (2009, p.39)

A pedagogia visual, quando é exercida na educação de surdos compreende-se como “[...] exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.” (Campello, 2007, p.130). Definimos o conceito de pedagogia visual como formas/estratégias para facilitar o acesso às aprendizagens dos alunos surdos, em todos os níveis de ensino, através de matérias e recursos didáticos escolares. Para Lima (2010) é essencial que estes alunos se sintam como participantes ativos no seu processo a nível educacional, sendo aceites como Surdos no meio escolar e fora dele, na medida em que pertencem a um mundo que é “culturalmente visual”. Assim, a aplicação de uma pedagogia visual contribui para as metodologias apropriadas para as necessidades e especificidades desses alunos surdos. Deste modo, a pedagogia visual refere-se a uma prática, em que são usados os elementos da língua gestual e cultura Surda. (Campello,

2008, p. 129). Posto isto, podemos então afirmar que é extremamente importante refletirmos numa pedagogia pensada para o ensino de alunos surdos, a partir dos “pressupostos da pedagogia visual, vimos que esta metodologia faz uso de elementos visuais presentes na cultura surda e na língua de sinais contribuindo de forma mais significativa para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos” (Campello, 2008; Buzar, 2009; Lacerda, 2014).

Para o autor Campello (2007) que defende a utilização da pedagogia visual no ensino, em alunos surdos, o uso da língua gestual e dos seus elementos da cultura surda são extremamente importantes, exemplificando até alguns, tais como: “(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua crítica e suas ferramentas e práticas (...)” (2007, p. 129).

Como a língua de gestual é uma língua visual, como já referido anteriormente, o facto de não aplicarmos recursos visuais podem originar dificuldades de aprendizagem a esses alunos, no próximo capítulo serão abordadas as possíveis estratégias e recursos de que os docentes de LGP se podem auxiliar.

CAPÍTULO II - A LGP NA SALA DE AULA

4. Estratégias de ensino com alunos surdos

Se o docente não adaptar estratégias que favoreçam a compreensão do aluno, esta ficará comprometida. Para desenvolver práticas educativas acessíveis é necessário, “antes de qualquer adaptação curricular, um ensino adequado a alunos surdos e ouvintes onde a parceria não é somente uma necessidade, mas algo fundamental” (Zampieri, 2006). De natureza igual, Oliveira (2011) acredita que o aluno surdo demonstra “características” próprias relativamente à sua surdez, e que por causa disso algumas vezes é lhe difícil aceder às informações através do sentido que é o da audição. Todavia, a sua capacidade visual deve ser estimulada o mais precocemente ou de forma intensiva (p.3073).

“Sentar crianças surdas e ouvintes, lado a lado, na sala de aula será suficiente para que a criança surda esteja incluída?”
Estanqueiro (2006, p.208)

Para este autor a frase anterior, a inclusão não expressa o mesmo que “integração”. Deste modo, Estanqueiro defende que a inclusão para as crianças surdas, acontece quando as mesmas estão inseridas num meio educacional (em Portugal as EREB), onde podem comunicar em língua gestual com toda comunidade escolar (embora as EREB sejam o local mais adequado para estes alunos, no que diz respeito à sua educação, nem sempre a inclusão está assegurada, pois estas escolas muitas vezes não proporcionam aos outros alunos, os ouvintes, a possibilidade de aprender a LGP ou na sua maioria apenas a turma em que estão inseridos os alunos surdos aprendem, mas algumas vezes de maneira muito informal). Postos num ambiente linguístico aquedado os alunos surdos tendem a usufruir de melhores oportunidades para “se desenvolverem social e emocionalmente exatamente como os seus pares ouvintes” (Correia e Coelho, 2019, p. 50). Para Martins (2010) e Campello (2007):

“Não se trata do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos¹⁵ em língua de sinais, explorando as características

¹⁵ Entende-se que “signos” é qualquer coisa que possa ser utilizada para representar algo, que possui um significado, um valor e precisa de fazer sentido para o individuo, com base nas suas experiências (Cassirer 1955, p.86).

visuais dessa língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla, na perspetiva de uma semiótica imagética¹⁶. Esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e incorporado pelas práticas pedagógicas com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos.”

5. Docente de LGP

Dado o exposto, cabe aos docentes de LGP, estarem preparados para ensinar domínios dos conteúdos específicos das aprendizagens destes alunos. O professor de LGP é, portanto, o responsável, que tem o dever de ensinar a LGP como primeira ou segunda língua. Preferencialmente, transmite valores culturais da comunidade surda, colaborando, assim, para a “salvaguarda” de igualdade de oportunidades e principalmente para o acesso à educação e integração na sociedade do aluno surdo. Cabe a este preparar todos os procedimentos de ensino e das aprendizagens da língua, destinada a alunos surdos e/ou ouvintes. Compete ao professor definir objetivos a atingir, conteúdos, estratégias, materiais didáticos e/ou de apoio e instrumentos para avaliação (Portugal, 2007, p.7).

No que diz respeito à construção ou adaptação de materiais, o docente de LGP como afirma Martins (2022), “recorre também à criatividade, à recursividade e convencionalidade. A LSP permite aos gestuantes a produção constante de novos enunciados formados de acordo com as regras gramaticais, enunciados esses, que apesar de serem inéditos, são percebidos por todos os que são proficientes em LSP”. É de salientar, que como esclarece Valadares (2012) a “criatividade como a capacidade de

¹⁶ A semiótica está relacionada com a forma de como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente envolvente.

produzir vários enunciados nunca antes realizados, condizentes com as regras da própria língua (p.16)”. À face do exposto, o docente de LGP além de recorrer à sua criatividade também se vê num “dilema”, em que por falta de financiamento ou pouco investimento nos recursos bilingues nas escolas e nas editoras, este sente-se então “obrigado” a realizar as suas próprias produções, como forma de colmatar essa necessidade e é sempre uma mais-valia para as aquisições dos alunos ao currículo.

Assim sendo, “o professor deve construir pontes de significação entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento que será abordado na escola. Ensinar significa mais do que transmitir conteúdo: implica atuar, procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que se encontra unida aos processos do pensamento” (Tacca, 2006). É também atribuída a tarefa de desenvolver, dinamizar e proporcionar variadas atividades educativas dentro e fora da sala de aula, em todo o âmbito e comunidade escolar.

No seguimento deste trabalho iremos enumerar alguns marcos históricos importantes do docente de LGP, realizados através do documento *Ensinar e aprender Língua Gestual Portuguesa: como desenvolver competências na disciplina LGP* (Morais, A 2020)¹⁷:

- 1835: José Teixeira, assumiu a primeira função como professor Surdo, na Casa Pia em Lisboa.
- 1989: primeira formação em LGP para Monitores de LGP na Associação Portuguesa de Surdos (APS);
- 1992: seis formadores e intérpretes de LGP frequentaram a formação no Center for Deaf Studies of the Bristol University;
- 1993: formadores de LGP entraram nas Núcleo de Apoio de Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) nas escolas em Lisboa e, posteriormente, no restante país;
- 1994: primeira formação em LGP para Formadores de LGP na atual Associação de Surdos do Porto (ASP);
- 1997: a LGP foi reconhecida em Portugal (Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74º, alínea h);

¹⁷Morais, A. (2020) *Ensinar e aprender Língua Gestual Portuguesa: como desenvolver competências na disciplina LGP* de Morais, A [Powerpoint Slides]. Moodle.

- 2002: primeira associação para Formadores de LGP, Associação de Formadores e Monitores Surdos (AFOMOS), mais tarde passou a intitular-se de Associação de Profissionais de Lecionação de Língua Gestual, no Porto;
- 2005: primeiro Curso de Licenciatura em LGP para Professores LGP na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), com a coordenação da docente Madalena Baptista;
- 2007: criação do programa curricular da LGP;
2008: a oficialização o da política inclusiva bilingue do Decreto Lei nº 03/2008, de 07 de janeiro, no Artigo 23.º Educação bilingue de alunos surdos organizou as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS),
- 2009: curso de Licenciatura em LGP para professores de LGP na Universidade Católica Portuguesa (UCP);
- 2010: curso de Licenciatura em LGP para professores e Intérpretes de LGP na Escola Superior de Educação de Setúbal (ESES);
- 2013: criação do Núcleo para Língua Gestual Portuguesa (NLGP) do Instituto Nacional para a Reabilitação (INR) e os membros institucionais: Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), AFOMOS, Associação Nacional Profissionais da Interpretação – Língua Gestual (ANAPI) e os membros convidados: Paulo Vaz de Carvalho e Isabel Correia;
- 2016: criação da Comissão para a Defesa de Língua Gestual Portuguesa (CDLGP);
- 2018: a 7 de março é oficializado pelo Decreto-Lei n.º 16/2018 a criação do grupo 360 de recrutamento da LGP (Anexo I) e também é celebrado o dia Nacional dos Docentes de LGP;
- 2020: criação do primeiro Mestrado em Ensino da LGP, na ESEC.

Podemos observar através da figura 1 abaixo, a representação esquemática da constituição da atual educação de surdos em Portugal desde 1997 até 2020, e verificar que estão presentes, a verde, um dos três passos importantes na conquista para a melhoria da carreira do docente LGP.

Figura 1 - Representação esquemática da Constituição da atual educação de surdos em Portugal desde 1997 até 2020.



Fonte: Almeida 2019¹⁸

Antes de setembro de 2018, o docente que lecionava a disciplina LGP (grupo 360) era contratado como técnico especializado. Após esta data e diversas manifestações por parte destes profissionais, viram finalmente a sua integração na carreira. Foi oficializada pelo Decreto-Lei n.º 16/2018, a 7 de março, que se refletiu no aparecimento do grupo 360 de recrutamento da LGP, alterando assim a anterior situação de contratação que passou a ser por concursos. No entanto, esse mesmo decreto prevê a transformação da habilitação profissional para a docência da LGP, por meio do grau de mestre ou por um curso de profissionalização.

O docente de LGP é então guiado, pelo documento ainda em vigor o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (PCLGP, 2007) destacando-se “(...) que o seu

¹⁸https://www.researchgate.net/publication/338380466_A_educacao_de_surdos_em_Portugal_o_sistema_bilingue_o_curriculo_e_a_docencia_no_ensino_da_Lingua_Gestual_Portuguesa

ensino (LGP) seja uniformizado para a toda a população Surda escolar, em termos de objetivos propostos e competências a atingir (...)”. Como indica o programa curricular de LGP o docente é “responsável por acompanhar os progressos dos alunos e realizar de forma pertinente os momentos de avaliação” nas quatro áreas curriculares de estudo das quais se destacam as seguintes:

- **Interação em LGP** - *o expressar fluentemente pensamentos e sentimentos, segundo as regras de uma comunicação visual; área diretamente ligada com as competências ao nível da atenção visual, da compreensão.*
- **Literacia em LGP** - *compreender, produzir e analisar diferentes tipos de discursos em LGP (a análise literária, o humor, a poesia, a dramatização, as funções da língua e a utilização de recurso), ter prazer no uso da língua como entretenimento e arte, ser crítico e criativo, compreender experiências, interpretar significados.*
- **Estudo da Língua** - *conhecer e analisar os aspetos gramaticais, variações socioculturais, origem dos gestos e a sua evolução do vocabulário, a estrutura frásica, a correção linguística, a variação da LGP e a comparação com a LP.*
- **LGP, Comunidade e Cultura** - *identificar aspetos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda, a identidade e orgulho, a valorização da LGP, a diversidade, a comunidade nacional e internacional, a história, as tecnologias, a multiculturalidade e a cidadania.*

Abreu (1996, p. 115) defendia que “em tudo o que diz respeito ao comportamento dos alunos, desde o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento vocacional, os professores encontram-se implicados ou envolvidos (...) Fazem parte do mundo dos alunos, interatuam com eles de forma privilegiada, sistemática, quase quotidiana (...) “Integram” a sua personalidade, influenciam, de forma positiva ou negativa, o seu desenvolvimento.” Sempre que necessário e solicitado, o docente de LGP deve também informar e aconselhar os familiares, Encarregados de Educação e restantes colegas docentes, dos alunos surdos em questão, nas tomadas de decisões relativas a todos processos e etapas educativas.

Perante o exposto, referimos agora algumas das estratégias a adotar pelos docentes de LGP para contribuir para as aprendizagens destes alunos surdos, que estão bem explícitas no PCLGP tais como:

1. *Interação intensiva, em contexto natural, com diferentes falantes de LGP, de diferentes grupos etários, profissões, regiões (através de convites e convívios a Surdos);*
2. *Realização de atividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interação (debates, exposições, entrevistas, etc.);*
3. *Visualização orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes e de diferentes variedades da LGP (filmes e vídeos em LGP);*
4. *Elaboração de vários tipos de narrativas (histórias e contos em LGP);*
5. *Planeamento e produção de diversos tipos de discurso, com grau crescente de formalidade;*
6. *Descoberta e identificação de unidades, regras e processos da língua (estudo aprofundado sobre a estrutura da LGP);*
7. *Reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções com vista à autonomia na autocorreção;*
8. *Estreita proximidade com Associações de Surdos, sejam culturais, desportivas, de jovens, locais, nacionais, que, enquanto elementos fundamentais da vida comunitária, representam um recurso externo de reforço e consolidação das aprendizagens sobre a língua gestual e a Cultura Surda;*
9. *Contacto ocasional com associações e escolas de surdos estrangeiras;*
10. *Intercâmbio com outras escolas de surdos a nível nacional (celebração dos dias com marco histórico da LGP);*
11. *Participação ativa nos eventos e atividades da Comunidade Surda, adequados ao nível etário, quer como observador crítico quer manifestando-se de diferentes formas;*
12. *Conhecimento, respeito e aceitação natural das diferenças individuais e das diferentes origens sociais, culturais, linguísticas e étnicas dos alunos em geral.*

Sendo assim, a educação do futuro deverá preocupar-se cada vez mais com as aprendizagens que permitam, aos alunos surdos “enfrentar” situações recorrentes, tanto

na escola como na vida em geral. Cabe agora referir algumas das competências que o docente de LGP exerce como por exemplo (David, 2020):

- Planificação das aprendizagens;
- Estratégias e conhecimento da matéria;
- Gestão da sala de aula;
- Motivação dos alunos;
- Comunicação interpessoal;
- Consideração das diferenças de cada um;
- Valorização da diversidade cultural;
- Avaliação de desempenho e a utilização de recursos variados;
- Participação de estudo em Língua Gestual Portuguesa e a Cultura Surda

Posto isto, sendo o foco principal neste trabalho, e como abordaremos de seguida, o docente de LGP dentro da sala de aula deve estar munido de diferentes e variadíssimos recursos didáticos, como ferramentas para facilitar as aprendizagens essenciais.

6. Recursos de sala de aula

Entende-se por recursos didáticos, relacionados com ensino, como um dos principais responsáveis por “compor o ambiente da aprendizagem em toda sua amplitude, dando origem à estimulação para o aluno, visando, de tal forma, despertar o interesse favorecendo o desenvolvimento da capacidade de perceção e observação, numa tentativa de aproximar o aluno da realidade” (Quirino. V., 2011). Os recursos ajudam assim, segundo este autor, a uma melhor fixação das aprendizagens e dos seus conteúdos apresentados. Para ultrapassar e/ou inovar as dificuldades herdadas do pelo ensino tradicional, deve-se recorrer à utilização de recursos didáticos variados, para assim aprofundar as novas metodologias de auxílio ao docente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Castoldi afirma (2006) “(...) com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem” (p. 985). Já Graells (2000), apresenta uma série de funções que os recursos didáticos podem mostrar, tais como:

- ❖ Fornecer as informações;
- ❖ Orientar aprendizagens;
- ❖ Exercitar as habilidades;
- ❖ Motivar o aluno;
- ❖ Proporcionar momentos de avaliação;
- ❖ Facultar simulações;
- ❖ Originar ambientes de expressão e de criação.

Segundo Souza (2007), não há margem para dúvidas que os recursos didáticos usados nas aulas, tanto pelo professor como pelo aluno, são realmente importantes e contribuem para aprendizagem, pois tal como o mesmo afirma “Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. O mesmo autor defende que: “O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos disponíveis e muita criatividade”. O autor afirma ainda que “O uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto.” (2007, p.111).

Silva e Kumada, defendem que é “importante a utilização de recursos visuais e materiais que auxiliem os estudantes surdos, defendendo esses como facilitadores da aprendizagem por tratarem dos conteúdos com maior significação” (2019, p.78).

Para uma melhor distinção entre os vários recursos comuns no ambiente escolar e que podem ser utilizados pelo docente de LGP, propõe-se uma divisão em dois tipos, nomeadamente os recursos digitais (I) e os tácteis (II). É de salientar que alguns destes

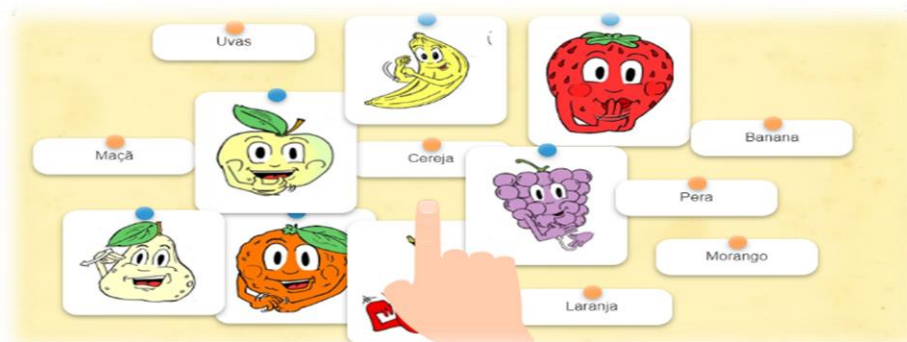
recursos são bilíngues e que apesar das escolas estarem equipadas com alguns materiais, existem ainda muitas (EREB e regulares), onde há de facto a inexistência de materiais didáticos bilíngues desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. O desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues (materiais adaptados através da LGP), é primordial para que as crianças surdas alcancem o currículo, através da sua da LGP. Tal como Carvalho (2010) alega “É por isso, necessário um grande empenho dos docentes surdos e ouvintes que devem trabalhar em cooperação com o grande objetivo de proporcionar conhecimento às crianças surdas através da construção de materiais didáticos”. Seguidamente, exemplifica-se alguns destes materiais, através da figura 2 (História Infantil),3 (Jogo de associação), 4(Dossier) e 5 (Cartas).

Figura 2 – História “O cuquedo” recurso digital em LGP



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=YFwpzsDiF-U&t=3s&ab_channel=CarlosFerreira

Figura 3 – Jogo de associação de frutos- Recurso Digital



Fonte: <https://learningapps.org/view22286183>

Figura 4– Dossiê de registo de vocabulário em LGP - Recurso Táctil



Fonte: Própria

Figura 5 – Cartas de Deaf World - Recurso Táctil



Fonte: Própria

Apesar do avanço linguístico, a utilização de materiais didáticos bilingues ainda é escassa em todo o país. De acordo com Moraes, Scolari e Paula (2013), grande parte da bibliografia das disciplinas ou recursos é desenvolvida maioritariamente em LP. Sendo a LGP a mediadora de acesso, o docente de LGP deve ter o cuidado de criar/adaptar os materiais bilingues, na medida em que deve articular entre a LGP e LP. Tal como defende Crespo, Alexandra, et al. (2018, p.39). no manual de apoio à prática, este é o principal

fator de “sucesso educativo, na transmissão e registo da informação no processo de aprendizagem da criança e jovem surdo”, isto é, a educação e ensino bilingue. Sendo assim, é importante clarificar que quando ensinamos uma criança surda temos de utilizar o “olhar” e por consequência este material deve então ser construído ou reformulado em LGP para que esta tenha pleno acesso à informação.

Para Dante (2016 p.308), “a utilização de todos esses recursos digitais no ensino é cada vez mais frequente e facilita a comunicação entre os agentes do processo didático, além de ampliar as possibilidades pedagógicas”. Desta maneira, através das ferramentas das novas tecnologias o docente LGP cativa o aluno (algo que hoje em dia se torna um desafio, devido à variedade e ao contacto permanente com as novas tecnologias) a concretizar outras experiências, o que de forma manual não seria alcançado. Considera-se, portanto, que este tipo de material alarga as possibilidades e coopera com o ensino. Como já foi referido neste trabalho, este tipo de aluno é “um sujeito visual, que compreende e interage com o conhecimento a partir de suas experiências visuais.” (Viana, 2016). De facto, os recursos digitais são visuais e extremamente apelativos, o que contribui muito e estimulam a capacidade de perceção e de transmissão do conteúdo a ser abordado.

I. Alguns exemplos de recursos digitais:

- Vídeos de literatura em LGP;
 - Vídeos (YouTube, Vimeo, Netflix, etc);
 - Apresentação com o Powerpoint;
 - Quadros interativos;
 - Programas de edição de vídeo (Ex: Photoshop, Canva, Camtasia, etc);
 - Jogos online;
 - Plataforma do site Academia LGP; Infopédia e Spred The Sign
 - Software (Google, forms);
 - Livro Didático Digital;
 - Estudo em casa (Rádio e Televisão de Portugal).
-
- Oliveira (2006) valoriza o contacto direto do aluno com o material didático para proporcionar interesse, participação na aprendizagem. Por outras palavras, estes

materiais são utilizados para ampliar a capacidade intelectual e sensorial, produzindo assim os novos conhecimentos que podem ser adquiridos através das interações (toque). Já Cardoso, Cabral e Pena (2013) afirmam que “O tato contribui para a construção da linguagem e do pensamento, além de despertar a imaginação e a criatividade da pessoa. Logo, o tato é fundamental na assimilação do significado das coisas, ajuda na construção do conhecimento e organização das ideias.” Nessa mesma perspectiva, segundo Silva - “Trabalha também a espontaneidade, coordenação, inteligência, linguagem, autoconfiança sem contar com o prazer de realizar uma tarefa” (2019, p.8). Efetivamente, a escolha destes recursos são uma boa proposta para serem utilizados na sala de aula, visto que proporcionam a interação entre os alunos, desenvolvendo a parte cognitiva, uma vez que, além da sensação, estes alunos precisam algumas vezes de decidir, resolver e formular estratégias na resolução de problemas.

II. Alguns exemplos de recursos tácteis:

- Livros diversos (contos, histórias, banda desenhada);
- Jogos temáticos;
- Fichas de trabalho;
- Cartas ilustrativas;
- Jogos para LGP;
- Fantoches com as mãos;
- Peluches com mãos ou corpo;
- Dossier de registo de vocabulário;
- Objetos alusivos ao tema;
- Folhas de papel para cortar ou desenhar;
- Material de desenho;
- Mapas;
- Cartazes;
- Vestuário para dramatização;
- Câmara de filmar;
- Fotos e imagens.

Portanto, as utilizações destes dois tipos de recursos veem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nos dias de hoje. Houve necessidade, não só por parte dos docentes, bem como das especificidades de cada aluno, de inserir estes recursos no processo de ensino e aprendizagem devido ao desenvolvimento e, mudanças constantes no ensino.

No próximo capítulo, iremos apresentar e discutir as opções metodológicas, presente nesta investigação.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

7. Métodos e técnicas de recolha de dados

A pesquisa realizada situa-se no domínio da investigação qualitativa, uma vez que, para Flick (2005) está direcionada para a análise de casos concretos. Como referem também Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pretende a recolha de dados descritivos, reunidos através do contato direto do sujeito que investiga com a dada situação onde os acontecimentos ocorrem de forma natural e que são influenciados pelo seu contexto. Por outras palavras, e como defende González Rey (2005, p.63), a metodologia qualitativa é “orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda”. Deste modo, esta investigação alcança a recolha de dados descritivos, e na educação, recorre-se a este tipo de metodologia. Essencialmente porque numa fase inicial pretende-se entender, identificar, caraterizar, esclarecer e interpretar a natureza dos fenómenos educativos. Na colheita de dados, na investigação qualitativa no método de observação, recorreu-se à filmagem em vídeo, sendo que é o mais indicado para o “estudo das ações humanas complexas difíceis de serem captadas e descritas por um único observador” (Pinheiro, Kakehashi, 2005). A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos nesta investigação com o consentimento do Encarregado de Educação (Anexo II) incluem, portanto, registo em vídeo (Apêndice I) com a gravação de duas aulas de 45 minutos cada e planificações (Apêndice II), num total de 90 minutos numa amostragem por conveniência, onde se observou o desempenho da mesma na sala de aula. Nesta pesquisa o investigador, segundo Tuckman (2002), tenta analisar os dados “em toda a sua riqueza respeitando, tanto o quanto possível”, a forma em que estes foram registados.

Deste modo exige que o ambiente seja “examinado com a ideia de que nada é trivial” (Tuckman, 2002), isto é, que existe capacidade para construir uma “pista” que possibilite ao investigador estabelecer uma perceção mais esclarecedora do objeto em estudo, que neste caso serve para averiguar se amostra em questão demonstrava interesse ou motivação pelos vários recursos disponibilizados ao longo da aula nas suas aquisições.

Segundo Pinheiro e Kakehashi (2005), o vídeo de câmara fixa, possibilita o que o equipamento possa registar, durante longos períodos de tempo e assim é, o mais adequado para captação de imagens e de fenómenos espontâneos. Por um lado, este

“diminui a questão do investigador”, visto que possibilita várias vezes a visualização das imagens gravadas e aspetos que poderiam ter “escapado” aos olhos do investigador, podendo desta forma torna-se mais credível ao estudo. Por outro lado, a utilização através da recolha de vídeos, pode ainda ajudar o investigador a separar-se dos seus sentimentos, atitudes e valores que “podem conferir tons subjetivos ao seu olhar (Takehashi, 2005.)

Recorreu-se, assim a uma amostragem por conveniência e segundo Kinnear, Taylor (p. 187) e Churchill (p. 301) facilmente pode ser justificada “em um estágio exploratório da pesquisa, como uma base para geração de hipóteses e insights e para estudos conclusivos onde o gerente aceita os riscos da imprecisão dos resultados do estudo”. Esta técnica é assim, bastante comum e compreende-se em selecionar uma amostra da população que seja acessível, isto é, os indivíduos nessa pesquisa são selecionados porque estão “prontamente disponíveis” e na generalidade essa conveniência representa, assim uma maior facilidade de recolha de dados devido ao limite de tempo e de baixo custo financeiro. Além disso, devido à “simplicidade” desse tipo de amostragem, a recolha de dados geralmente leva um tempo mínimo e os investigadores podem aceder facilmente aos elementos e, portanto, é fácil optar por membros para a amostra.

Desta forma, optou-se por recorrer a uma metodologia além da qualitativa, também à técnica quantitativa e segundo alguns autores (Gronbach, 1980; Miles e Huberman, 1984 e Reichardt e Cook, 1974) frequentemente, a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente, isto é, pode utilizar-se a observação em profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas.

O tipo específico de investigação por inquérito (survey)¹⁹, surge frequentemente no campo da educação. Citando Tuckman (2000) “O termo inquérito tem também um sentido instrumental, podendo ser constituído por uma única “pergunta” ou conjuntos de “perguntas” sobre um tema ou fenómeno ainda não operacionalmente circunscrito. Dito de outro modo, esta é uma tentativa constante de atribuições de respostas às questões. O inquérito por questionário pode ser definido como “um conjunto

¹⁹ O termo survey pode significar uma descrição geral sobre um fenómeno ou situação, tomados no seu conjunto como a procura de determinar informação que será depois analisada.

estruturado de perguntas feitas para se verificar, quantitativamente, as hipóteses de investigação, com o objetivo de generalizar “(Tuckman, 2002). Noutros termos, esta técnica de recolha “versa sobre o que as pessoas são, fazem, pensam, opinam, esperam, desejam, amam ou odeiam, aprovam ou desaprovam, ou às motivações dos seus atos, opiniões ou atitudes” (Tuckman). Procedeu-se à elaboração de três questionários que intitulamos de “Questionário - Recursos Didáticos nas aulas de Língua Gestual Portuguesa” (Apêndice III) e dois “Questionário Satisfação do 3º Ano - Tema: Sou um pirata” (Apêndice IV) e “Questionário Satisfação do 3º Ano -Tema: Sistema Solar” (Apêndice V).

O primeiro questionário²⁰ tinha como público alvo, docentes de LGP e de acordo com as listas definitivas de ordenação de concurso interno²¹ e de mobilidade interna²², disponível no site da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), num universo total de 81 docentes de LGP, tivemos em consideração os profissionais a concurso no ano letivo 2021/2022, com experiência na área em escolas e considerando os que possuem tempo de serviço acumulado, responderam 20 docentes. Para a divulgação deste questionário procedeu-se via email da direção da AFOMOS que serviu de intermediária. Esta mesma entidade, que defende e proporciona formação direcionada a este grupo de docentes, que colaborou e divulgando o questionário na sua rede social, através da plataforma Facebook. Assim, o questionário foi aplicado de forma indireta através de um link com acesso direto e ficou disponível de dia 2 a 19 de setembro de 2022. Neste caso, o inquérito surge como o “substituto” de uma observação que era bastante difícil, tendo em conta que os docentes de LGP e alunos surdos, estão colocados em várias escolas EREB e regulares a quilómetros de distância. O primeiro inquérito é constituído por 15 perguntas semifechadas. As fechadas, em que se apresenta uma lista pré-estabelecida de 11 questões de opções de resposta, entre as quais se pede para indicar a que melhor se adequa à resposta que deseja dar. Perguntas abertas, sendo 4 questões, em que o indivíduo constrói uma respostas utilizando o seu próprio discurso. É igualmente de salientar que, para uma maior inclusão, interpretação e esclarecimento das perguntas, sendo o público alvo constituído também pessoas surdas, achou-se pertinente colocar as

²⁰https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf7J8cAGkK9xNg1btj1Crp5oX4gGrKrcDsEyf5uvTRlzYRHO/viewform?usp=sf_link

perguntas 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 além de escrita, em LGP. É ainda utilizada uma escala que varia do “discordo totalmente; discordo; indeciso; concordo; concordo totalmente” do grau de concordância em relação a uma afirmação. Os dois outros questionário apenas tinham o tema lecionado na aula diferente. O objetivo era, portanto, a amostra posicionar-se relativamente a tudo o que se passou durante a aula, face à utilização dos recursos didáticos. Estes são constituídos por 6 itens fechados com respostas já pré-estabelecidas, com uma escala de satisfação que varia de “Não gostei; Gostei pouco; Gostei e Gostei muito”. Foi realizada de forma presencial a aplicação dos inquéritos em LGP para uma melhor compreensão e acessibilidade da amostra com o que era solicitado, após uma semana da gravação das aulas, com objetivo de a mesma ter tempo de reflexão.

8. AMOSTRA

Participou nesta pesquisa uma aluna surda, que intitulamos de “C”, do sexo feminino, com idade de 9 anos. Esta criança tem uma surdez Neurosensorial congénita de grau profundo bilateral e utilizava implante coclear bilateral. Frequentava o 3º ano (2021/2022), numa escola regular, na zona de Évora, e nesse mesmo ano passou a frequentar como primeira língua a LGP e LP como segunda.

Também participaram 20 docentes de LGP no questionário “Recursos Didáticos nas aulas de Língua Gestual Portuguesa”.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

9. Apresentação e discussão de dados

Seguidamente, iremos fazer uma breve análise e discussão das sessões de ensino gravadas, dos questionários aplicados à aluna “C” e dos questionários aplicados aos docentes de LGP.

O presente processo de investigação serviu para recolher pistas pertinentes para o grau de relevância que os recursos didáticos diversificados possuem no decorrer das aulas de LGP. Pela sua natureza, o trabalho contemplou duas fases: a primeira fase de recolha de dados através de duas gravações de aulas (Apêndice I), com a duração aproximada de 45 minutos cada e a segunda com a aplicação de dois questionários de satisfação. Este registo foi realizado no período da manhã e na mesma sala. Foram registadas com duas semanas de diferença, em que uma semana após ao primeiro registo foi aplicado o primeiro questionário (Apêndice IV), seguido da gravação da segunda aula e, após outra semana, foi feito o segundo questionário (Apêndice V).

O tema da primeira aula foi “Sou um pirata” (planificação em apêndice II) e os materiais alusivos à temática (ver em anexo VI) que serviram de auxílio foram: Livro, peluches, adereços, ficha de trabalho e imagens em papel.





A segunda aula teve como tópico “Sistema Solar” (planificação em apêndice II) em que estiveram à disposição os seguintes materiais alusivos ao tema (ver em anexo VII): vídeo em LGP, PowerPoint, ficha de trabalho, cartaz e jogo didático adaptado em LGP.

As observações das duas sessões foram positivas e permitiram perceber que efetivamente para todas as atividades do estudo se recorreu à construção e adaptação de materiais manipuláveis, lúdicos bem como apelativos, originando um “impacto” benéfico, pois verificou-se uma maior concentração na aula da parte da aluna “C”. Todas estas ferramenta que estiveram presente no decorrer das atividades da investigação, “não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Costa, 2011, p.6). Tudo isto pode-se verificar através das respostas nas figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11 abaixo, preenchidas em ambos os questionários. Em relação à questão 1 “Gostaste da aula?”, a aluna selecionou a opção “gostei muito”. Na questão 4 “Que recursos gostaste mais?”, as opções variaram, tendo em conta que os materiais eram diferentes, mas na questão 3 “Gostaste de explorar/manusear os materiais?” a mesma assinalou que “Gostei muito”.

Figura 6 - "Gostaste da aula?"

1. Gostaste da aula? *

Marcar apenas uma oval!





	
<input type="radio"/> Não gostei	<input type="radio"/> Gostei pouco
	
<input type="radio"/> Gostei	<input checked="" type="radio"/> Gostei muito

Fonte: Própria

Figura 7 - "Gostaste da aula?"

1. Gostaste da aula? *

Marcar apenas uma oval!



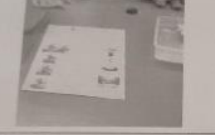


	
<input type="radio"/> Não gostei	<input type="radio"/> Gostei pouco
	
<input type="radio"/> Gostei	<input checked="" type="radio"/> Gostei muito

Fonte: Própria

Figura 8 - "Que recursos gostaste mais?"

4. Que recursos gostaste mais? *

Marcar apenas uma oval!





	
<input checked="" type="radio"/> 1 - Livro	<input checked="" type="radio"/> 2 - Bonecos e adereços
	
<input type="radio"/> 3 - Ficha	<input type="radio"/> 4 - Sequência de imagens
	
<input checked="" type="radio"/> 5 - Barco de noz	

Fonte: Própria

Figura 9 - "Que recursos gostaste mais?"

1. Que recursos gostaste mais? *

Marcar apenas uma oval!





	
<input checked="" type="radio"/> 1 Video em LGP sobre o Sistema Solar.	<input type="radio"/> 2 - PowerPoint do Sistema Solar.
	
<input checked="" type="radio"/> 3 - Jogo em LGP de associação dos planetas ao gesto.	<input checked="" type="radio"/> 4 - Ficha de consolidação de conteúdos.

Fonte: Própria

Figura 10- “Gostaste de explorar/manusear os materiais?”

3. Gostaste de explorar/manusear os materiais? *

Marcar apenas uma oval.





	
<input type="radio"/> Não gostei	<input type="radio"/> Gostei pouco
	
<input type="radio"/> Gostei	<input checked="" type="radio"/> Gostei muito

Fonte: Própria

Figura 11 - “Gostaste de explorar/manusear os materiais?”

3. Gostaste de explorar/manusear os materiais? *

Marcar apenas uma oval.

	
<input type="radio"/> Não gostei	<input type="radio"/> Gostei pouco
	
<input type="radio"/> Gostei	<input checked="" type="radio"/> Gostei muito

Fonte: Própria

Dado o exposto, todos os materiais utilizados foram pensados para se adequarem às características da faixa etária bem como às necessidades da aluna “C”, para assim garantir a participação ativa da mesma nas atividades que lhe foram propostas, a fim de adquirir com mais facilidade novos conhecimentos. Como verificamos ao longo dos registos, todos os materiais didáticos são bons para auxiliar a aprendizagem, tendo em conta que fizeram com que aluna “C” estivesse cativada, motivada e interessada no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem.

O estudo empírico também envolveu 20 docentes de LGP, já referido anteriormente, em que responderam ao questionário com 15 questões, sobre os recursos didáticos nas aulas de Língua Gestual Portuguesa. Podemos então destacar que, na página seguinte, na questão 1 as idades dos professores variam entre os 25 e mais de 65 anos (gráfico nº 1), sendo que na questão 2 abaixo, são do sexo feminino 18 (90%) e 2 do masculino (10%) (gráfico nº 2).

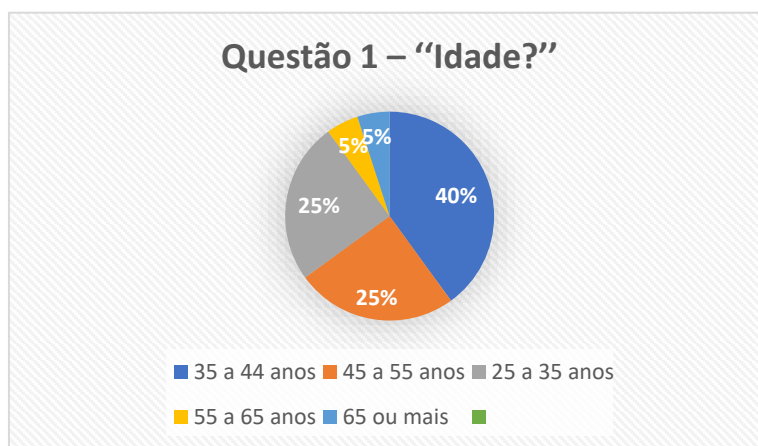


Gráfico nº 1 - Idades

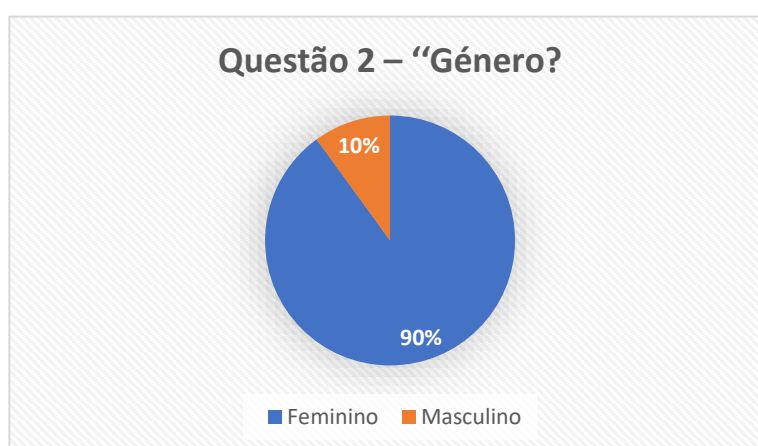


Gráfico nº 2 – Género

No gráfico nº 3, é evidente que 12 são surdos (60%) e 8 ouvintes (40%) como pode-se verificar no próximo gráfico nº 3, relativamente à questão a maioria de respostas são de docentes surdos.

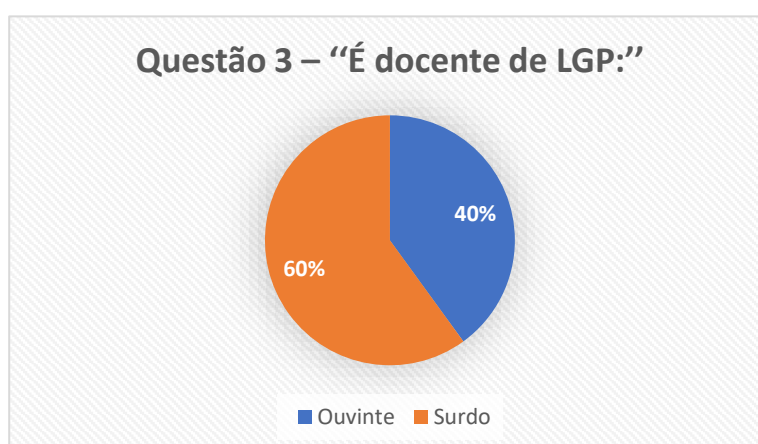


Gráfico nº 3 – Tipo

Apurou-se que 4 apresentavam, no que diz respeito ao tempo de serviço ter mais de 20 anos, 7 de 12 a 16 anos, 5 de 8 a 12 anos, 2 de 4 a 8 anos e os restantes 10% em que 1 é de 16 a 20 anos (5%) e 1 de 1 a 4 anos (5%), como se pode analisar no gráfico seguinte.

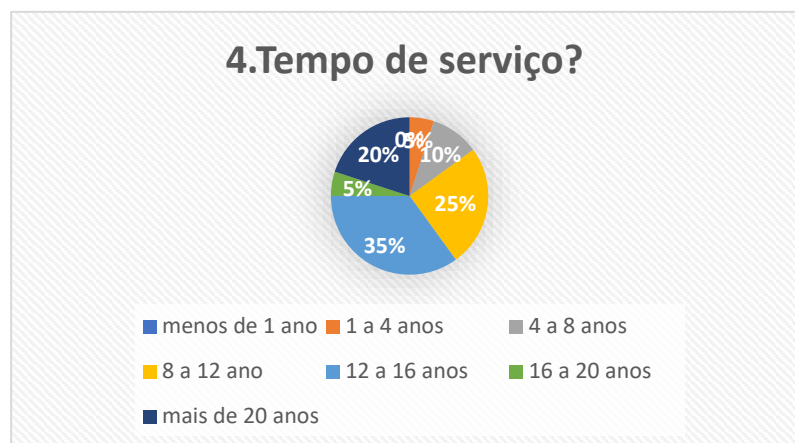


Gráfico nº4 – Anos de serviço

Relativamente às habilitações destes docentes a partir do gráfico nº 5, aferimos que apenas 3 têm a Licenciatura, 3 o Mestrado e os restantes 14 o Curso de Profissionalização em Serviço na área, verificando-se que a amostra é maioritariamente constituída por docentes com habilitações do curso profissionalizante e que representam 70% do total (100%) do número de docentes que responderam ao inquérito.

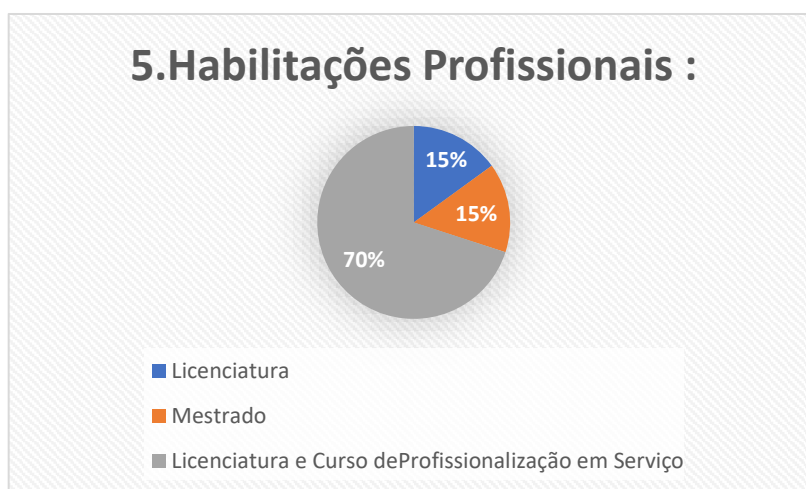


Gráfico nº5 – Habilitações

É possível constatar, através do gráfico nº 6 onde estes docentes lecionam a disciplina, estando, na zona norte 7 (35 %), no centro país 9 (45%), e apenas 4 (20%) no sul.

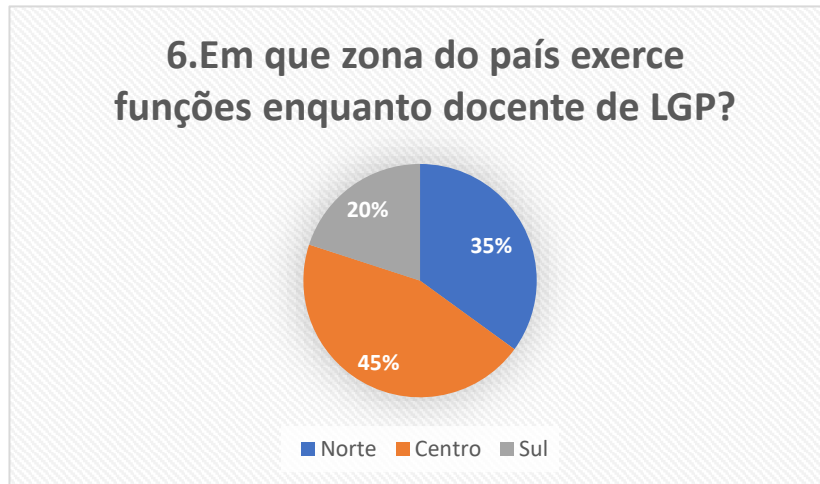


Gráfico nº6 – Localização de funções

No que respeita à questão nº 7 sobre os ciclos de ensino em que estes docentes lecionam, constatamos que de um modo prevaemente o 1º ciclo conta com 65% das respostas, sendo que existe uma variável, já que se pode dar o caso de que um mesmo docente leccione mais do que um ciclo de ensino. Os restantes ciclos variam entre os valores de 30% com a pré, do 2º ciclo e Secundário com 25% e no 3º ciclo com 30%.

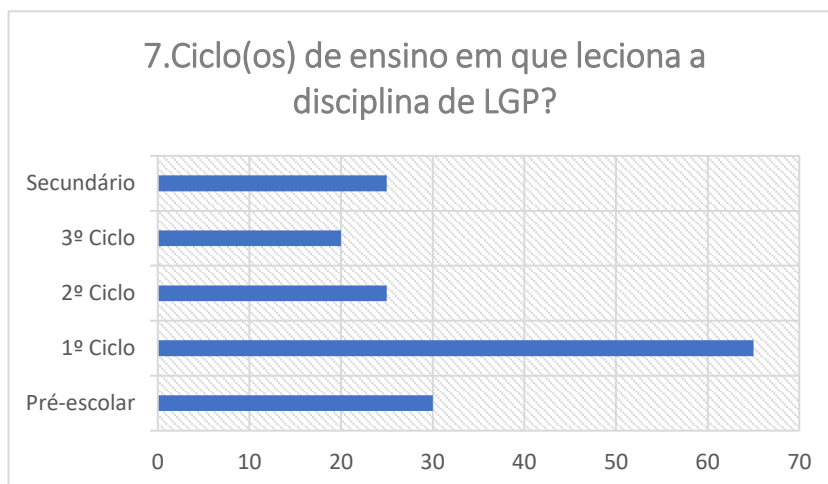


Gráfico nº7 – Ciclos de ensino

Nesta etapa, a presente investigação focou-se em conhecer a visão dos professores sobre quais e com que frequência, usavam recursos didáticos na disciplina de LGP. Neste gráfico nº 8, podemos verificar as preferências da utilização dos recursos da amostra. Assim, verificamos que 79% responderam que durante as suas aulas utilizam sempre diversos recursos didáticos.

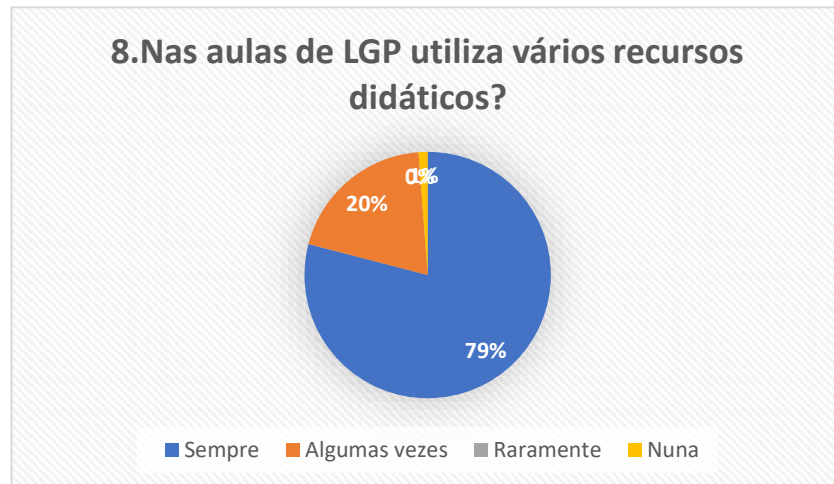


Gráfico nº8 – Frequência da utilização de recursos

Segundo Teixeira (2017, p.23), “os recursos facilitam a aprendizagem dos alunos pois permitem que estes utilizem os seus sentidos, obtendo uma melhor conceção sobre aquilo que estão a explorar, porque podem experimentar, observar, manipular, entre outros”.

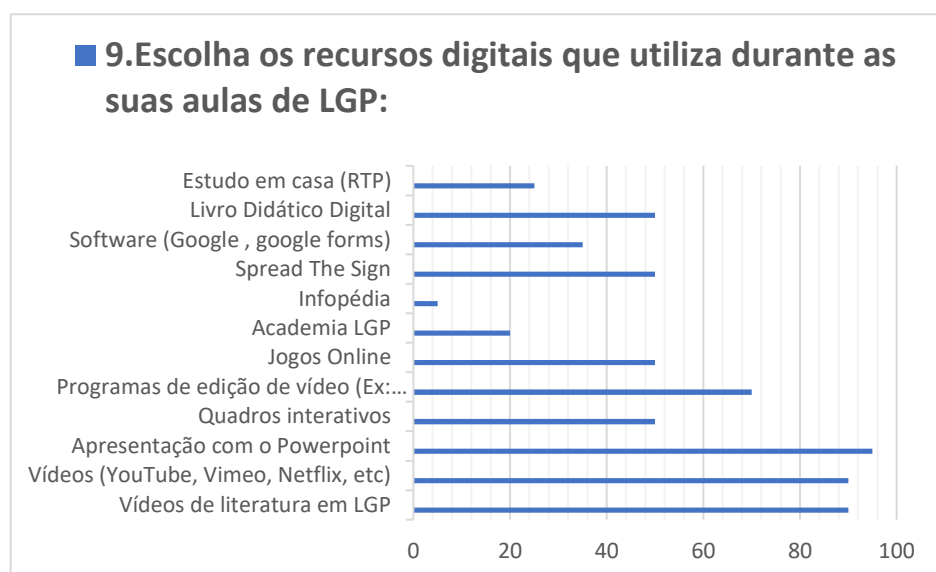


Gráfico nº 9 - Escolha dos recursos digitais

Nas salas de aula, a escolha dos recursos didáticos utilizados por docentes, é uma etapa de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os recursos adequados podem ser vistos como instrumentos facilitadores. Esta escolha enriquece a vivência diária e estimula não só os docentes, mas também os alunos. Como tal o gráfico nº 9 acima, relativamente à escolha dos recursos digitais mais utilizados dentro da sala de aula da disciplina de LGP, revela que 95% usa como recurso o PowerPoint. No que se refere à utilização de recursos, a preferência regista-se pelo uso de Vídeos de literatura em LGP, Vídeos (YouTube, Vimeo, Netflix) 90% e os restantes recursos indicam 70% (programas de edição de vídeo) 50% (quadro interativo, jogos online, Spread the Sign e livro digital), 35% (Software), 25% (estudo em casa), 20% (Academia LGP) e o menos frequente, com apenas 5% (a Infopédia).

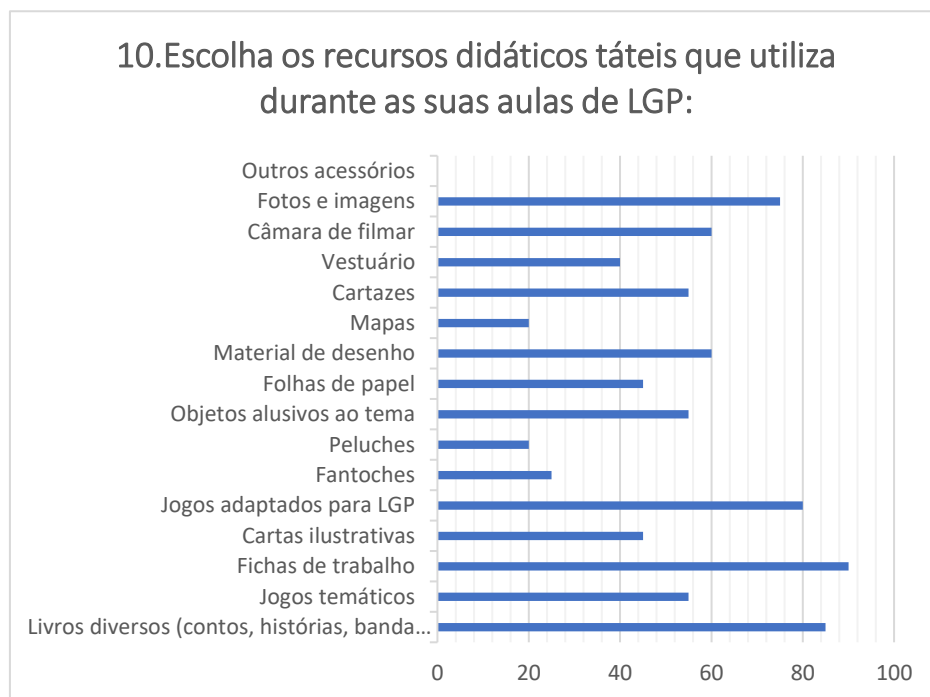


Gráfico nº 10 - Escolha dos recursos táteis

No que concerne à escolha dos recursos táteis, mais utilizados dentro da sala de aula da disciplina de LGP, como apresenta o gráfico nº10, podemos salientar que as fichas de trabalho (90%) são certamente o material mais recorrente, seguido dos livros (85%) e de jogos adaptados em LGP (80%). No presente gráfico, existem valores que variam entre 75% e 25% dos recursos táteis usados, tais como: fotos e imagens, jogos temáticos, as cartas, fantoches, objetos, folhas de papel, material de desenho, cartazes, vestuário e

câmara de filmar. Já com menor tendência a utilização de peluches e mapas, apenas com 20%.



Gráfico nº 11- Formação na área

Na questão acima nº 11, considerando os 20 docentes que responderam, podemos constatar que a maioria 85%, afirma que não frequentou qualquer tipo de formação na área indicada. Os restantes 15% não souberam indicar o nome e ano da ação que tinham frequentado, como podemos apurar abaixo pelas respostas da tabela nº1(questão nº 12).

3meses
AFOMOS, não me lembro o ano
20 anos
Multimédia, PowerPoint, edição dos vídeos, etc.

Tabela 1 – Respostas à questão nº12

Os resultados demonstram que os docentes apresentam uma carência, tanto preocupante, nomeadamente quanto aos aspetos relativos à formação, o que percebeu-se através da tabela 2 abaixo, em que a maioria referiu não possuir qualquer tipo informação sobre formação na área dos recursos didáticos e a impossibilidade de

frequentar devido à inexistência de acessibilidade na formação por falta de intérpretes²³ de LGP (questão 13).

Indisponibilidade nas datas da formação.
Não vi que existia cursos sobre recursos
Falta informação com intérprete
Que eu saiba, nunca houve uma formação na área dos recursos didáticos de LGP. Quem me dera.
Pouca diversidade, pouca oferta, muita formação apenas para surdos e para ouvintes pouca.
Falta de disponibilidade horária e falta de diversidade das formações
Pouca ou nenhuma oferta na área.
Falta formações específico de LGP e também falta acesso interprete nas formações...
Nao houve nenhuma formação, que eu tivesse conhecimento, mas faz falta.
Não existiu oferta para docentes de LGP ouvintes sobre esta temática.
Não houve formação.
Não há.
Não tive informação.

Tabela 2 – Respostas à questão nº13

É neste sentido que cabe às associações, neste caso dos docentes do grupo 360, entre as quais a AFOMOS como representante, proporcionar essa formação de capacitação. As associações têm o dever de além de prestar apoio, contribuir para a promoção da formação contínua e promover a identificação das necessidades de formação.

Na questão abaixo nº 14, as respostas revelaram que a maioria dos docentes (60%) utiliza na sua aula o vídeo em LGP e segundo Silva (2017, p.304) que defende a utilização do vídeo como recurso didático que “pode favorecer a compreensão dos conteúdos ensinados, aproximando-os (alunos) da realidade e torna as aulas do professor mais interessantes, prazerosas e significativas”. Sendo ainda de salientar que além do próprio vídeo, este está ainda acessível em LGP. Podemos então destacar que os 3 recursos mais utilizados pelos docentes revelam que existe uma grande variedade, mas que com bastante vantagem se distingue a utilização do vídeo em LGP em 1º lugar, o uso

²³ São técnicos responsáveis por transmitir a mensagem que está a ser dita oralmente do ouvinte para o Surdo através da LGP ou vice-versa.

do PowerPoint em 2º lugar e em último com empate de 25% estão as fichas de trabalho, os objetos e os vídeos de histórias.

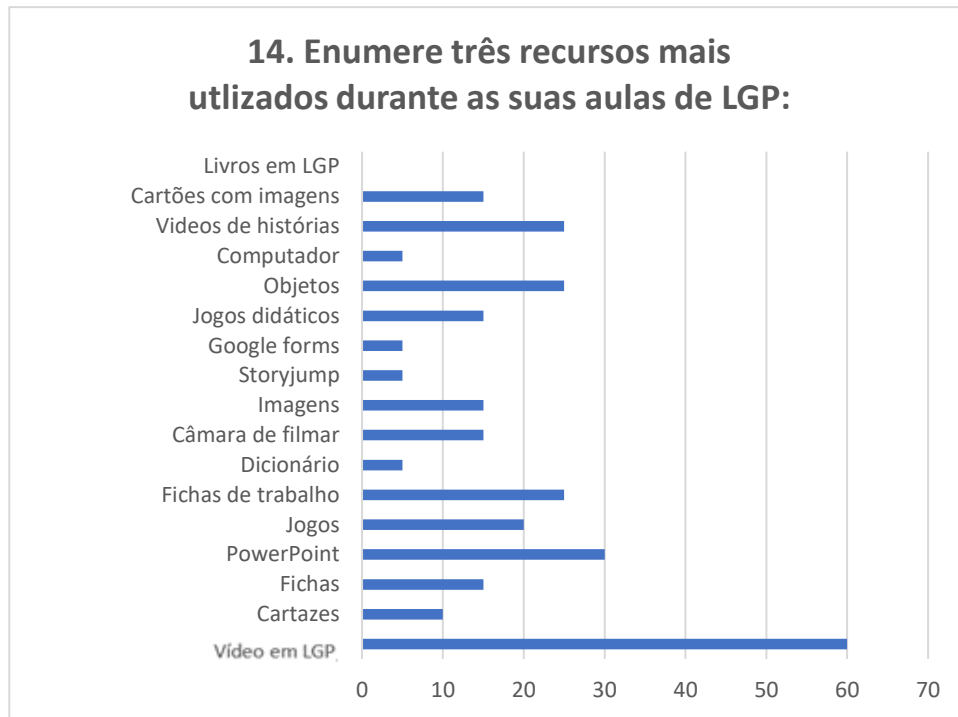


Gráfico nº 12- Três recurso mais utilizado

Questão nº 15 – “Por favor, assinale o seu grau de concordância em relação à seguinte afirmação abaixo.

a) Recursos didáticos diversificados são fundamentais ao desenvolvimento e aquisição de aprendizagens na disciplina de LGP”

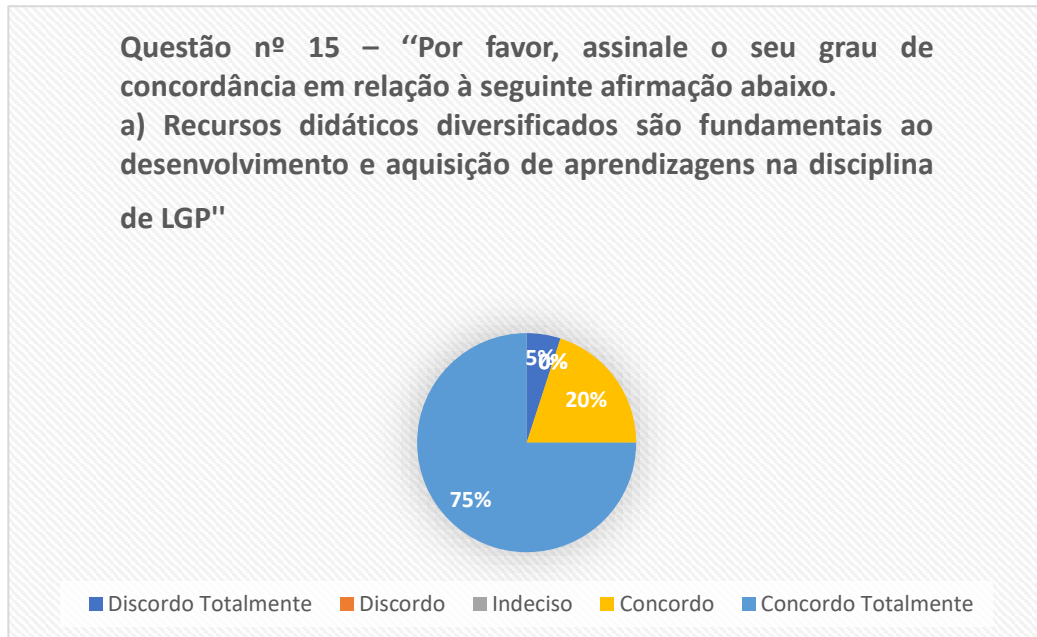


Gráfico nº 13- Grau de concordância

Neste gráfico nº 13 verifica-se que apenas 1 docente “Discorda totalmente” da afirmação. Os restantes 20% (4 docentes) “Concordar” e os 75% “Concordam Totalmente” e tal como defendem Pacheco (2013) e Cabral (2017) e citando Fialho, a “aplicação de recursos didáticos adequados, de carácter manipulativo e lúdico, pode promover aprendizagens mais ativas e mais significativas e também que a construção de recursos didáticos deve ser vista como uma estratégia a privilegiar na intervenção com qualquer criança” (2020, p.15). Desde modo, é “desejável” o docente “socorrer-se” dos recursos didáticos ajustados às dificuldades, interesses e vivências dos seus alunos.

A análise das respostas obtidas permitiu perceber que, regra geral, a maioria dos docentes de LGP no decorrer das aulas utilizam os mais variadíssimos recursos didáticos. Os mais frequentes são, portanto, os vídeos em LGP, PowerPoint, fichas de trabalho, objetos e vídeos de histórias, sendo eles tanto digitais como tácteis. No que diz respeito à formação, salienta-se que os professores têm “consciência” da falta de capacitação nessa área, pois concordam maioritariamente que a diversificação dos materiais contribuirá a aquisição das aprendizagens essenciais dos alunos na disciplina de LGP.

CAPÍTULO V – LIMITAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

10. Limitações e enviesamentos

Esta investigação apresenta limitações e possíveis enviesamentos, a saber:

- ❖ A amostra do estudo em questão contempla uma aluna e apenas 20 docentes e caso as amostras fossem numa escala maior o estudo seria mais rico tanto nas conclusões obtidas como nas comparações de resultados uma vez que poderia ser interessante ter concretizado uma análise estatística correlacional;
- ❖ Limitações no caso da escolha da amostragem, que se deve ao pouco tempo disponível e ao facto de nem existirem recursos financeiros, e nem logísticos, para aceder a outra amostra, logo, recorreu-se a uma amostragem por conveniência.
- ❖ O inconveniente na amostragem por conveniência deve-se ao facto da falta de representatividade o que limita a possibilidade de emissão de declarações sobre os resultados.
- ❖ Relativamente ao enviesamento da amostragem dos docentes de LGP, permanece a dúvida de quem preencheu o questionário foi realmente a quem se dirigia. O facto de, só ter sido possível apenas aplicar apenas o questionário dos recursos didáticos via plataforma e ter sido impossível estar presencialmente na altura da aplicação do inquérito, limitou a interpretação dos dados.
- ❖ Baixa percentagem de resposta da amostra dos docentes de LGP.
- ❖ As limitações de deslocação por estar entre 70 a 200 quilómetros das EREB mais próximas, o que se tornaria um processo dispendiosos atendendo aos custos e às despesas com viagem (amostras geograficamente difusas).
- ❖ Escassez de bibliografia relacionada com o tema em estudo.

11. Considerações finais

É necessário haver uma escola “inclusiva e para todos”, que transmita firmeza, motivação e que “veja” estas crianças Surdas como seres capazes para além das suas especificidades (Rodrigues, 2013). Para se evitar a exclusão das mesmas, as escolas sendo EREB ou regulares precisam urgentemente de mudar, e assim conceber condições, de forma a atender às necessidades e diversidades destes alunos, para desenvolver e colocar em prática uma autêntica “filosofia” inclusiva.

Constatamos que devemos adequar a metodologia bem como os tipos de recursos que utilizamos, ao “público” destinatário da nossa lecionação, para que estes possam pensar, construir e expressar o seu conhecimento satisfatoriamente (Miranda, 2011, p.43). A utilização do método da pedagogia visual, sendo que “LGP é uma língua visuo-motora e cuja perceção se realiza através da visão” (Portugal, 2007, p. 8) para estes alunos surdos e tal como consta no MAPEB (2008, p.23) deve então ser pensada, através da utilização do “olhar”.

Conclui-se assim, que através das várias ferramentas, ou melhor dos recursos didáticos, se pode promover competências profundas, contribuindo para o auxílio do professor no decorrer da transmissão das aprendizagens, bem como para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos Surdos. Com efeito de carácter dinâmico, os vários recursos didáticos digitais e tácteis, favorecem uma observação mais seletiva e uma atitude mais crítica por parte das crianças (Gonçalves, 2013, p.5). Podemos então verificar que é fundamental referenciar que os materiais didáticos facilitam e enriquecem o processo de ensino e de aprendizagem.

Face ao exposto as produções de materiais bilingues “são alvo de constantes ajustes pelos professores, para que as crianças compreendam e aprendam os gestos e os seus significados em todos os estudos temáticos propostos” (Fonseca, Vaz, e Correia, 2019). Correia defende que, “a criança quer tenha pais surdos ou ouvintes é obrigada a estar em dois mundos, logo a criança é bilingue, na medida, em que atua nos dois mundos.” (2017, p.49) Desta forma, além de ser o próprio docente de LGP (sem formação na área) a elaborar a maioria dos materiais, este deve ter sempre em “atenção” que os mesmos sejam em formato bilingue para que haja uma “plena” aquisição.

Ressalta-se também que os docentes de LGP têm um “défice”, no que diz respeito a formações e qualificações na área dos recursos didáticos, sendo por vezes, difícil criar estratégias específicas, para poder dar uma resposta adequada aos alunos. Tal como afirma de Souza (2007), em que o docente deve possuir “formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo”.

De facto, face à atual situação da carreira do docente de LGP, confrontamo-nos com novas problemáticas no rigoroso processo de capacitação, já que a maioria destes não possui qualquer formação na área de recursos didáticos de LGP, por não existir qualquer oferta até ao momento.

Uma questão de relevância, é essa formação que está em falta, que deveria conduzir à construção de um perfil profissional destes docentes à semelhança do que acontece com docentes das outras áreas (que têm à sua disponibilidade um leque vasto de formações). Ao concretizar-se essa formação, sendo ela por ciclos ou especializada, dará a oportunidade de aceder a outras áreas curriculares e níveis de ensino diferentes. Isso refletir-se-á, como um impulso às escolas e associações que atualmente dão a hipótese de os docentes se formarem. Por acréscimo deve-se também e de forma mais frequente, realizar convenções anuais entre docentes sobre os desafios que cada um encontra no seu local de trabalho e eventual partilha de materiais, experiências, dificuldades e possíveis soluções, promovendo efetivamente o trabalho colaborativo.

Uma outra questão, que deve ser tida em conta, é uma proposta de revisão/atualização do programa curricular da LGP (criado em 2007 e ainda em vigor) que atualmente se encontra bastante desatualizado para as necessidades dos alunos e respetivos docentes, que por consequência também influencia o pouco investimento (das editoras) em recursos didáticos bilingues, que podem contribuir para uma maior capacitação e inclusão. Nesta situação, seria interessante um estudo que apura-se quais os profissionais e/ou entidade (associações e instituições) que seriam indicados para realizar da atualização do PCLGP.

Resumindo o exposto, parece claro que os docentes de LGP na generalidade concordam plenamente que os recursos didáticos diversificados são fundamentais para o

desenvolvimento e aquisição de aprendizagens na disciplina que lecionam, uma vez que no decorrer das aulas tanto se auxiliam de recursos digitais como tácteis.

Seria de carácter interessante para um estudo futuro poder investigar o conceito de representação de ensino/aprendizagem juntos dos professores de LGP, para perceber se existe uma relação de causalidade entre esta representação e a resistência ou não relativamente à utilização e gestão de recursos.

Em suma, é extremamente importante investir numa formação adequada para este grupo de docentes, para que a educação bilingue não se reduza a apenas “diferença” surda e à falta constante de recursos didáticos dentro das salas de aula da disciplina de LGP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Formação de professores para a educação bilíngue de surdos*. Revista saber (e) Educar. [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. ESEPF - Repositório institucional. 159-169. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/932>.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação bilíngue de alunos surdos-manual de apoio à prática*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, V. L., Vaz, H., & Correia, I. S. C. (2019). *A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa*. <https://doi.org/10.5902/1984686X34853>.
- Backes, R. J. (2016). *Tornar-se pessoa: o processo de mudança na abordagem centrada na pessoa de Carl Rogers*. Tese de Mestrado Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Brasil. <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4319>.
- Barros, D. M. V. (2008). *Teoria dos estilos de aprendizagem: convergência com as tecnologias digitais*. [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. UA- Repositório abetrto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2999>.
- Bridgman, T., Cummings, S., & Ballard, J. (2019). *Who built Maslow's pyramid? A history of the creation of management studies' most famous symbol and its implications for management education*. Academy of Management Learning & Education, 18(1), 81-98.
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2013). *Desenvolvimento pessoal, psicossocial emoral*. Climepsi Editores.
- Cardoso, T. D. S., Cabral, I. V., & Pena, R. C. A. (2013). *A importância da utilização de recursos táteis, no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, no ensino da geografia*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (36).
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico*. Ministério da Educação.
- Carvalho, C., & Conboy, J. (2013). *Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação - Envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores, 67-120.

- Cazau, P. (2004, junho 4) *Estilos de aprendizagem: generalidades*. www.itnl.edu.mx/docs/material21/EstilosAprendizaje/Lecturas/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf.
- Correia, I., Custódio, P., Silva, R. (2021). *Línguas de Sinais Portuguesa. Estudos Linguísticos sobre a Morfologia e Signwriting*. Ex-Libris, 9-11.
- Correia, I., P. Custódio & R. Campos (2019), *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*. Ex-Libris, (1ª ed.). 41-72.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 221-243. <https://hdl.handle.net/1822/492>.
- Dinis, I. C., Cortes. S., Ribeiro. A., Santos F., Pinto H., Vilarinho M., Bela. T., Batista. T., Freitas. T. (2017). *Construção de materiais bilíngues para LGP*. Cadernos4, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1517>.
- Ferreira, L., Gazzola, M., Ferrari, D., Zupelari, M., Paiva, P., & Rodrigues Jr, J. (2017). *Métodos de classificação aplicados à deteção automática de Estilos de Aprendizagem em um ambiente real de ensino*. Brazilian Symposium on Computers in Education. 28, 1517. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1517>.
- Fialho, M. D. C. M. (2021). *O Potencial da criação de recursos didáticos para o desenvolvimento de competências multinível em crianças com necessidades específicas* (Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico de Leiria) IPL- Repositório institucional.
- Filipe, A. (2022). *Contra o preconceito, defender e valorizar a Língua Gestual Portuguesa*. Escola. https://issuu.com/escolaonline/docs/escola_informacao_299.
- Freitas, L. (2019). *Formação e desenvolvimento profissional dos docentes de língua gestual portuguesa (Grupo de recrutamento 360)*. Desenvolvimento e Sociedade, 4, 71-84.
- Freitas, L. M. (2019). *A língua gestual e o ensino de surdos: uma reflexão sobre as práticas bilíngues*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 19, 121-140.
- Galasso, B. J. B., Lopez, M. R. D. S., Severino, R. D. M., Lima, R. G. D., & Teixeira, D. E. (2018). *Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do instituto nacional de educação de surdos*. Revista Brasileira de Educação Especial, 24, 59-72.
- Gauthier, B., Salgueiro, N., & Salgueiro, R. P. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*(3ª ed.). Loures: Lusociência.

- Gomes, E. M. L., & de Souza, F. F. (2020). *Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA*. Revista Docência e Cibercultura, 4, 99-120.
- Gomes, M. D. C. F. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. UP- Repositório institucional. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100006>.
- Grosjean, F. (2001). *O Direito da Criança Surda de Crescer Bilíngue*. Estudos de Língua de Sinais 1 (2), 110-114. <https://doi.org.10.1353/sls.2001.0003>.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview. Student learning styles – Diagnosing and prescribing programs*. National Association of Secondary School Principals. <https://doi.org/10.2307/3586356>.
- Laborit, E. (2005). *O grito da gaivota*. Editora Caminho.
- Lucci, M. A.(2006). *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Professorado. 10, 1-11.
- Macedo, Y. M., & Almeida, P. F. (2020). *Semiótica Imagética Magénica e Surdez: Contribuições para o ensino da Biologia*. Ensino em Foco, 83-89.
- Mahshie, S. (1997) *A First Language: Whose Choice Is It?*. Universidade de Gallaudet.
- Maluf, A. C. M. (2011). *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Editora Vozes Limitada.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press.
- Martins, T. M. M. D. M. (2022). *Análise linguística de materiais bilíngues: português e língua de sinais portuguesa*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. UE- Repositório institucional. <http://hdl.handle.net/10174/32076>.
- Meiros, C. D. D. (2015). *O papel da motivação na prática docente*. [Tese de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. UFPB- Repositório institucional. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2966>.
- Mihaylova, F. (2005) *Investigation of the diferente alternative communicative approaches for language education of deaf children with deaf and hearing parents*. Trakia Journal of Sciences, 3(8), 39-41.
- Miranda, L., & Morais, C. (2008). *Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa*. Estilos de aprendizaje: el cuestionario CHAEA adaptado a la

lengua portuguesa. Revista de estilos de aprendizagem.
<http://hdl.handle.net/11162/79841>.

- Moeller, M. P. (2000). *Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing*. *Pediatrics*, 106(3), e43-e43.
- Morais, Amílcar (2020). *Ensinar e aprender Língua Gestual Portuguesa (LGP): Como desenvolver competências na disciplina de LGP?* [Powerpoint Slides] Moodle, Centro de Formação António Sérgio.
- Morais, Amílcar (2020). *Ensinar e aprender Língua Gestual Portuguesa (LGP): Como desenvolver competências na disciplina de LGP?* [Powerpoint Slides] Moodle, Centro de Formação António Sérgio.
- Moreira, M. A. (1999). *A teoria da aprendizagem significativa de Rogers. Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Paulista Universitária, 139-149.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neiva, E. (1993). *Imagem, história e semiótica. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 1, 11-29.
- Nogueira, J. (2013). *Aprendizagem: modelos comportamentais*. In F. H. Veiga(Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação*. Climepsi Editores. 177-217.
- Oliveira, D. D. (2019). *Aprender é coisa que se aprende*. Instituto Federal Catarinense Campus.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Passos, T. (2017). *A Educação para o Desenvolvimento na Leitura: Uma abordagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico Viana do Castelo]. IPVC-Repositório institucional.
https://docplayer.com.br/54986439Relatoriofinaldepraticadeensinosupervision_da_mestrado-em-ensino-do-1o-e-2o-ciclos-do-ensino-basico.html.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança – do nascimento à adolescência*. Moraes Editores, 197-208.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma, 3, 1-5.

- Romanelli, F., Bird, E., & Ryan, M. (2009). *Learning styles: a review of theory, application, and best practices. American journal of pharmaceutical education*, 73.
- Santos, A. N. D., Coelho, O. M. B., & Klein, M. (2016). *Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. Educação e Pesquisa*, 43, 216-228.
- Schmitt, C. D. S., & Domingues, M. J. C. D. S. (2016). *Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21, 361-386.
- Silva, A. I. (2013). *E se eu fosse s/Surda? Seria bilingue?: visões de formadores/docentes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e professores/educadores de Educação Especial sobre ensinar LGP e LP. Cadernos de Saúde*, 93-93.
- Silva, G. M. (2017). *O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. Leitura*, 124-144.
- Silva, M. D. A., Soares, I. R., Alves, F. C., & dos Santos, M. D. N. B. (2012). *Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação.*
- Silva, W. D. S. (2018). *Avaliação de recursos didáticos para aprendizagem no ensino de botânica em uma escola do campo no agreste alagoano. <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/2361>*
- Silveira Baptista, M. M. B. (2009). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. Revista Científica*, (1), 197-208.
- Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta.*
- Simões, F. V. (2019). *Análise do uso de recurso didático em aulas de ciências no ensino fundamental II. Dspace. <https://hdl.handle.net/1884/63027>.*
- Sim-Sim, I. (2005). *A aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda. A Criança surda: contributos para a sua educação. Fundação Calouste Gulbenkian.*
- Sintra, A. C. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino aprendizagem. [Tese de Mestrado, Instituto Piaget].IP - Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23886>.*
- Sousa, F. S., de Brito, M. V., Mendes, L. L., & da Silva Júnior, M. B. (2019). *Análise dos Recursos Didáticos Utilizados em aulas de Biologia nas escolas de Ensino Médio do Município de Coelho Neto Maranhão. Conedu. VI Congresso Nacional, Brasil.*

- Sousa, S. P. P. D. (2022). *Da teoria à prática: mudanças na escola como o decreto-lei 54/2018*. [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. ESEPF - Repositório institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3157>.
- Taveira, M. C. (2013). *Aprendizagem: abordagens cognitivistas*. Climepsi Editores, 219-262.
- Tuckman, B. W., da Cruz, M. E. V., Lopes, A. R., & Antunes, M. I. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 4ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, I. L. (2021). *Estratégias metodológicas utilizadas no ensino da matemática para alunos surdos*. [Tese de Mestrado, Campus Florianópolis]. CP- Repositório institucional. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232425>.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação-Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Climepsi Editores. Calouste Gulbenkian, 67-120.
- Vicars, W. (2000). *Language deprivation and its relationship to the social and intellectual development of deaf children*. Language. <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/languagedeprivation.htm>.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Climepsi Editores

Legislação

- Despacho n.º 218/1976 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I - A Série, Decreto-Lei n.º 1/97 de 1997-09-20. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decretoaprovacaoconstituicao/19763452077549472775?ts=1674172800034>.
- Despacho n.º 47/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, Decreto-Lei n.º 16/2018 de 2018-03-07. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>.
- Despacho n.º 4/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 2008-01-07. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>.
- Despacho n.º 237/1986 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, Decreto-Lei n.º 46/89 de 1986-10-14. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>.
- Despacho n.º 129/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

ANEXOS

Anexo I. Decreto de Lei docente grupo 360 - LGP

Decreto-Lei n.º 16/2018

de 7 de março

O XXI Governo Constitucional assumiu a inclusão das pessoas com deficiência como uma das prioridades da ação governativa e enquanto corolário de uma sociedade que se quer mais justa, mais solidária, que respeita a diversidade e a encara como um fator de riqueza e de progresso.

Só a construção de uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso escolar permite alcançar tal desiderato, o que implica necessariamente que o sistema educativo consagre mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar da nossa sociedade,

Ao longo dos tempos, a legislação que estabelece as regras para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares sofreu algumas transformações, que levaram a uma maior responsabilização das mesmas pela inclusão destes alunos numa perspetiva de «escola para todos»,

independentemente dos problemas de aprendizagem que cada aluno possa apresentar.

Na revisão constitucional de 1997, a Constituição da República Portuguesa, passou a consagrar expressamente a Língua Gestual Portuguesa (LGP) enquanto língua oficial, na sua atual alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º, numa altura em que não era generalizado o reconhecimento constitucional das línguas gestuais ao nível mundial.

Em 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, trouxe novas linhas orientadoras da operacionalização da Educação Especial. A concentração de Surdos em Escolas de Referência (ERABAS), a introdução da LGP como disciplina curricular e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a exigência de elevados níveis de competência em LGP por parte dos docentes, constituem algumas das mais importantes medidas então tomadas.

Se, por um lado, há o reconhecimento da LGP na Constituição da República, a aceitação do Sistema Bilingue e a criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue, por outro lado, havia ainda que valorizar, honrar e dignificar as funções dos técnicos formadores que têm dado resposta à necessidade pública existente nesta matéria.

O ensino da LGP tem sido assegurado por técnicos especializados, utilizando as Escolas de Referência, para o seu recrutamento, o mecanismo de contratação de escola com a publicação de avisos por cada uma delas, nos termos do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

Este diploma, seguindo as recomendações do Relatório Final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 2286/2017, de 16 de março, põe, assim, termo a uma situação que era premente corrigir, reconhecendo aos formadores de LGP a integração na carreira docente, recrutamento.

Tendo em vista que o presente diploma tenha reflexos no recrutamento de pessoal docente já no próximo ano letivo, prevê-se como habilitação profissional para este novo grupo de recrutamento, a titularidade do grau de mestre em LGP, consagrando-se ainda a possibilidade de os titulares de habilitação própria adquirirem formação certificada para a docência no domínio do ensino da LGP, nos termos a fixar por despacho do membro do governo com competência em matéria de educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das regiões Autónomas.

Foi promovida a audição do Conselho de Escolas.

Foram observados os procedimentos de negociação coletiva decorrentes da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, na sua redação atual.

Assim:

Nos termos do artigo 24.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, na sua redação atual, e da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

1 — O presente decreto-lei cria o grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa (LGP), procedendo à segunda alteração aos Decretos-Leis n.ºs 27/2006, de 10 de fevereiro, e 79/2014, de 14 de maio, ambos alterados pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

2 — O presente decreto-lei aprova ainda as condições de acesso dos docentes da LGP ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente regulado no Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual.

Artigo 2.º

Alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006

O artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, na sua redação atual, passa a ter a seguinte redação:

«Artigo 3.º

[...]

[...]:

- a) [...];
- b) [...];
- c) [...];
- d) [...];
- e) [...];
- f) [...];

g) Língua Gestual Portuguesa.»

Artigo 3.º

Aditamento do mapa n.º 6 ao anexo ao Decreto-Lei n.º 27/2006

É aditado ao anexo ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, na sua redação atual, o mapa n.º 6, com a redação que consta do anexo I ao presente decreto-lei e que dele faz parte integrante.

Artigo 4.º

Alteração ao anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014

É alterado o anexo ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na sua redação atual, fixando-se os requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino da LGP, nos termos do anexo II ao presente decreto-lei e que dele faz parte integrante.

Artigo 5.º

Habilitação profissional para a Língua Gestual Portuguesa

Constitui habilitação profissional para o grupo 360 a titularidade do grau de mestre em LGP, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na redação dada pelo presente decreto-lei.

Artigo 6.º

Integração na carreira

1 — São candidatos ao concurso externo para o ano 2018/2019, regulado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual, os técnicos especializados com habilitação científica adequada em LGP que tenham exercido funções no ano letivo 2017/2018 em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública do Ministério da Educação.

2 — Os candidatos que à data da colocação não são profissionalizados integram a carreira de acordo com a tabela referida no n.º 5 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua atual redação, até 31 de agosto do ano seguinte à abertura dos primeiros cursos correspondentes às condições de profissionalização aprovadas pelo despacho a que se refere o n.º 4, passando no dia 1 de

setembro desse ano a posicionar-se no índice 167, previsto no n.º 4 do artigo 34.º do Estatuto da Carreira Docente, nos termos do n.º 1 do artigo seguinte.

3 — Os candidatos que à data da colocação não possuam grau de licenciatura integram a carreira no índice 112, de acordo com a tabela referida no n.º 5 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual.

4 — As condições da profissionalização em serviço dos técnicos especializados são aprovadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 7.º

Norma transitória

1 — Os docentes não profissionalizados ingressam provisoriamente na carreira e consolidam o vínculo no dia 1 de setembro do ano seguinte à abertura do primeiro curso correspondente às condições de profissionalização aprovadas pelo despacho a que se refere o n.º 4 do artigo anterior, desde que até essa data obtenham a profissionalização.

2 — A não verificação da condição referida no número anterior determina a aplicação do disposto na alínea *a*) do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na sua redação atual, salvo se o docente demonstrar que tal facto não lhe é imputável.

Artigo 8.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de fevereiro de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *Tiago Brandão Rodrigues*.

Promulgado em 27 de fevereiro de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, **MARCELO REBELO DE SOUSA**.

Referendado em 5 de março de 2018.

O Primeiro-Ministro, *António Luís Santos da Costa*.

ANEXO I

(a que se refere o artigo 3.º)

MAPA N.º 6

Educação pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Grupo de Recrutamento	Código
Língua Gestual Portuguesa	360

(a que se refere o artigo 4.º)

Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento
1	Educação Pré-Escolar	Licenciatura em Educação Básica	100 Pré-escolar.
2	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 1.º Ciclo do Ensino Básico.
3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	100 Pré-escolar.
			110 1.º Ciclo do Ensino Básico.
4	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110 1.º Ciclo do Ensino Básico.
			200 Português e Estudos Sociais/História.
5	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Licenciatura em Educação Básica	110 1.º Ciclo do Ensino Básico.
			230 Matemática e Ciências da Natureza.
6	Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico.	80 a 100 créditos em Português	220 Português e Inglês.
		60 a 80 créditos em Inglês	
7	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	240 Educação Visual e Tecnológica.

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
8	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	250	Educação Musical.
9	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Português	300	Português.
10	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		40 a 60 créditos em Latim e Estudos Clássicos	310	Latim e Grego.
12	Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Espanhol	350	Espanhol.
13	Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Francês	320	Francês.
14	Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Português	300	Português.
		60 a 80 créditos em Inglês	330	Inglês.
15	Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Inglês	330	Inglês.
16	Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Alemão	340	Alemão.
17	Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Espanhol	350	Espanhol.
18	Ensino de Inglês e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (¹).	80 a 100 créditos em Inglês	330	Inglês.
		60 a 80 créditos em Francês	320	Francês.
19	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	120 créditos em Filosofia	410	Filosofia.
20	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em História	400	História.
21	Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Geografia	420	Geografia.
22	Ensino de Economia e de Contabilidade	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	430	Economia e Contabilidade.
23	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática	500	Matemática.
24	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	510	Física e Química.
25	Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	520	Biologia e Geologia.
26	Ensino de Energias, de Eletrónica e de Automação.	150 créditos no conjunto das três áreas disciplinares e nenhuma com menos de 40 créditos.	540	Eletrotecnia.
27	Ensino de Informática	120 créditos em Informática	550	Informática.

1196

Diário da República, 1.ª série—N.º 47—7 de março de 2018



Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
28	Ensino de Ciências Agropecuárias	120 créditos em Ciências Agropecuárias	560	Ciências Agropecuárias.
29	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais	600	Artes Visuais.
30	Ensino de Música (¹)	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	(¹)	
31	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto	260	Educação Física.
			620	Educação Física.
32	Ensino de Dança (¹)	120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos.	(¹)	
33	Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico	80 a 100 créditos em inglês	120 (¹)	Inglês.
34	Ensino Língua Gestual Portuguesa	120 créditos Língua Gestual Portuguesa	360	Língua Gestual Portuguesa.

Anexo II. Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação



Eu, Catarina Maria Santos Caeiro Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professor Amílcar José Morais, o qual tem por finalidade TEMA DO RELATÓRIO. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura da mestrandia

Consentimento informado

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

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura _____

Consentimento informado

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

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura _____

Autorização excepcional

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

Assinatura _____

APÊNDICES

Apêndice I. Registo de vídeo das sessões

Aula 1 e 2

Link: https://youtu.be/AczwVeUA1_s

Apêndice II. Planificações

Aula 1 - Tema: “Sou um pirata”

Docente: <u>Catarina Maria Santos Caeiro Martins</u>	Período: 3º
Disciplina: <u>Língua Gestual Portuguesa</u>	Data: <u>02-05-2022</u>
Ciclo: 1º	Duração: <u>45m</u>
	Ano: 3º

<u>Domínio</u>	<u>Metodologias</u>	<u>Percurso de aula</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
Interação em LGP	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação interpessoal <p>Distinguir as ideias principais das secundárias em enunciados gestuais, retendo informações e reproduzindo excertos;</p> <p>Relacionar a experiência pessoal com o universo cultural circundante,</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicação em grupo <p>Expor ideias, de forma fluente e organizada, e justificar pontos de vista, com vista a interessar o público, em diferentes contextos de comunicação formal e informal;</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção <p>Expressar as suas opiniões.</p> <p>Associar o gesto ao respetivo objeto;</p> <p>Aplicar os gestos em contexto adequado;</p> <p>Interagir com alguma fluência utilizando</p>	<p>A aula inicia-se com a apresentação do livro ‘Sou uma pirata’.</p> <p>Seguidamente a docente dramatiza a personagem principal (menina) do conto.</p> <p>Utilizando acessórios adequados, a docente vai contanto a história em LGP ao mesmo tempo que interage com a aluna.</p> <p>(Atividade 1)</p> <p>Terminada a história a docente entrega à aluna uma ficha que tem como objetivo a correspondência entre de imagens (relacionadas com</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro: “Sou um pirata”; ✓ Bonecos e adereços (personagens secundárias, adereços de pirata, barco de noz, caixa e água); ✓ Ficha; ✓ Imagens; ✓ Cola; ✓ Tesoura; ✓ Papel; ✓ Furador; 	<p>Observação direta ao longo da aula;</p> <p>Respostas a questões;</p> <p>Apresentação das tarefas proposta.</p>

<p>Literacia em LGP</p>	<p>expressões faciais/corporais adequadas; Ser capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos relativos ao tema; Responder corretamente utilizando a LGP; Mostrar curiosidade, gosto e vontade de aperfeiçoar os seus gestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de narrativas <p>Identificar o princípio, o meio e o fim de uma história; Identificar a moral de uma história; Desenvolver a concentração/atenção visual; Dominar técnicas de atenção conjunta, olhando para um objeto</p>	<p>vocabulário) aos gestos corretos. (Atividade 2)</p> <p>Logo após essa atividade concluída e corrigida a docente entrega umas imagens de várias passagens do conto. Pede então à aluna para observar, recontar e ordenar a história. (Atividade 3)</p> <p>Por último, a docente e aluna constroem um barco, semelhante ao que foi apresentado durante o conto e pode então verificar com mais pormenor o acontecimento interessante que ocorre quando se coloca uma noz por cima da água.</p> <p>Esclarecendo algumas dúvidas e realizando uma revisão do vocabulário termina a aula. (Atividade 4)</p>	<p>✓ Lápis.</p>	
--------------------------------	--	---	-----------------	--

	<p>e em seguida para o interlocutor;</p> <p>Utilizar estratégias cinestésicas e/ou pistas visuais que facilitem a compreensão daquilo que é pedido;</p> <p>Possuir familiaridade com o vocabulário relacionado com o tema;</p> <p>Compreender as perguntas e instruções simples que são dirigidas aos alunos em contexto de sala de aula relacionadas com o tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise literária <p>Descobrir, de forma simples, elementos de uma narrativa: a localização no espaço, no tempo, as personagens e a ordem dos acontecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção <p>Elaborar resumos;</p> <p>Produzir enunciados gestuais de tipos diferentes, por iniciativa própria ou por estímulo, sobre temas de gosto pessoal ou que expressem sentimentos, sonhos e experiências pessoais;</p> <p>Produzir narrativas reais ou imaginadas, a partir de gestos associados ou não entre si, completar e modificar histórias, prever acontecimentos e</p>			
--	---	--	--	--

<p>Estudo da Língua</p>	<p>antecipar o desenlace e imaginar possibilidades narrativas sugeridas pelo título;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de narrativas <p>Identificar os acontecimentos principais e os secundários em narrativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções da língua <p>Interpretar ilustrações de obras e imagens de natureza variada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatização <p>Dramatizar narrativas e outros enunciados, próprios e alheios, interpretando expressivamente partes ou capítulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campos semânticos <p>Aperfeiçoar a coesão do discurso pela utilização de gestos de sentido equivalente, de sentido</p>			
--------------------------------	--	--	--	--

<p>LGP, Comunidade e cultura</p>	<p>mais geral ou mais restrito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário <p>Consultar dicionários e gramáticas;</p> <p>Dominar várias áreas vocabulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da LGP <p>Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património gestual;</p> <p>Identificar os programas televisivos acessíveis a surdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade e Orgulho <p>Desenvolver a sua identidade e autoestima, conhecendo-se melhor a si próprio e à Comunidade Surda;</p> <p>Desenvolver o sentido de pertença à Comunidade de falantes da LGP, reconhecendo as pessoas</p>			
---	--	--	--	--

	<p>Surdas como uma minoria linguística e cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da LGP <p>Valorizar e respeitar a LGP, como uma verdadeira língua;</p> <p>Valorizar e respeitar a LGP, como a língua da Comunidade Surda portuguesa;</p> <p>Criar o gosto e o sentido de preservação do património linguístico.</p>			
--	--	--	--	--

Aula 2 - Tema: “Sistema Solar”

Docente: <u>Catarina Maria Santos Caeiro Martins</u>	Período: 3º
Disciplina: <u>Língua Gestual Portuguesa</u>	Data: <u>16-05-2022</u>
Ciclo: 1º	Duração: <u>45m</u>
	Ano: 3º

Domínio/Objetivos	Metodologias	Percurso de aula	Recursos	Avaliação
<p>Interação em LGP</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a concentração/atenção visual; -Possuir familiaridade com o vocabulário relacionado com o tema ‘O sistema solar ‘em LGP; -Explorar um tema, visando o alargamento do vocabulário relacionado; -Selecionar e organizar informação com determinados objetivos e critérios. -Participar em diálogos e trocas de impressões, apresentando sugestões e propostas; -Reter e reproduzir informação, no seu todo ou de forma seletiva, de acordo com um determinado objetivo; -Aplicar os gestos em contexto adequado; -Interagir com alguma fluência utilizando expressões faciais/corporais adequadas; -Ser capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos relativos ao tema; -Responder corretamente utilizando a LGP; 	<p>Questionar os alunos como ponto de partida ao tema;</p> <p>Utilizar objetos tais como livro e alusivos ao tema;</p> <p>Utilizar estratégias cinestésicas e/ou pistas visuais que facilitem a compreensão daquilo que é pedido;</p> <p>Corrigir as produções gestuais;</p> <p>Utilizar o reforço positivo durante a concretização das atividades, no sentido de valorizar e motivar no decorrer das mesmas;</p> <p>Promover a autocorreção e autoanálise dos alunos.</p>	<p>A aula inicia-se através do diálogo e apresentação do tema “Sistema Solar” em LGP.</p> <p>A aluna visualiza o vídeo em LGP (Atividade 1) sobre o tema em questão.</p> <p>Sempre que necessário a docente retira dúvidas e abre espaço para um momento de reflexão sobre o que está a visualizar.</p> <p>Como forma de revisão e aprofundamento dos conteúdos abordados no vídeo anterior é apresentado à aluna um PowerPoint com uma esquematização do tema/vocabulário (Atividade2).</p> <p>Segue-se um momento de consolidação de conhecimentos, onde a aluna tem de realizar uma ficha de exercícios (Atividade 5), seguidamente com a sua correção.</p> <p>É proposto à aluna um desafio que tem como objetivo numa fase inicial associarem os planetas (em</p>	<p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Internet;</p> <p>Colas;</p> <p>Papeis;</p> <p>Imagens;</p> <p>Cartaz alusivo ao tema;</p> <p>Miniaturas de planetas e cartões;</p> <p>Vídeo sobre sistema solar em LGP; http://videos.sapo.pt/m/1vt9qdLWNHOFskbE4Z3</p> <p>PowerPoint alusivo a tema;</p> <p>Fichas;</p> <p>Câmara de filmar;</p> <p>Tripé.</p>	<p>Observação direta e ao longo da aula.</p> <p>Diálogo e questões colocadas à aluna</p> <p>Avaliação formativa: através da realização de associação de objetos/gestos.</p> <p>Ficha de exercícios;</p> <p>Construção de uma maquete.</p>

<p>-Mostrar curiosidade, gosto e vontade de aperfeiçoar os seus gestos; -Visionar vídeos apropriados à sua idade e desenvolvimento e participar em discussões sobre o seu conteúdo.</p> <p>Estudo da Língua</p> <p>-Reter e produzir, no seu todo ou de forma seletiva, de acordo com um determinado objetivo; -Compreender as perguntas e instruções simples que são dirigidas aos alunos em contexto de sala de aula relacionadas com o tema. -Experimentar diferentes estratégias de apreensão de enunciados gestuais (global, seletiva, rápida ou pormenorizada); -Contar algo que viu a partir de sequências de imagens, interpretando-as e dando especial importância à descrição pormenorizada de espaços, ações; -Apreciar, em materiais sobre Surdos e língua gestual, aspetos materiais</p> <p>Literacia em LGP</p> <p>-Explorar um tema, visando o alargamento do vocabulário relacionado; -Dominar o vocabulário inerente ao conhecimento do mundo para o seu nível etário;</p>		<p>miniatura) à imagem presente num cartaz alusivo ao tema (Atividade 4). Posteriormente, devem juntar o cartão com o gesto correto às imagens anterior colocada no cartaz.</p>	
---	--	---	--

<p>-Usar a LGP com crescente fluência e correção, apreciando a sua língua e o estudo da mesma e adquirindo mecanismos de hétero e autocorreção, de forma a interiorizar as regras linguísticas, em análises individuais e coletivas.</p> <p>LGP, Comunidade e Cultura</p> <p>-Desenvolver orgulho na sua língua e vontade de desenvolver as suas competências linguísticas. -Criar o gosto e o sentido de preservação do património linguístico;</p>				
---	--	--	--	--

Apêndice III. Questionário - Recursos Didáticos nas aulas de Língua Gestual Portuguesa

Questionário - Recursos Didáticos nas aulas de Língua Gestual Portuguesa

O presente questionário integra-se num estudo do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Com este questionário pretende-se contribuir para o conhecimento da variedade dos recursos didáticos utilizados durante as aulas da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Os destinatários para este questionário são apenas docentes de LGP (grupo 360) com experiência na área em escolas.

*Obrigatório

1. 1.Idade? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 a 54 anos
- 55 a 64 anos
- 65 ou mais

2. 2.Género? *

3. 3.É docente de LGP? *

Marcar apenas uma oval.

- Surdo
- Ouvinte

4. 4.Tempo de serviço? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 ano
- 1 a 4 anos
- 4 a 8 anos
- 8 a 12 anos
- 12 a 16 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

5. 5.Habilitações Profissionais : *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura
- Mestrado
- Licenciatura e Curso de Profissionalização em Serviço

6. 6.Em que zona do país exerce funções enquanto docente de LGP? *

Marcar apenas uma oval.

- Norte
- Centro
- Sul

7. 7.Ciclo(s) de ensino em que leciona a disciplina de LGP? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pré-escolar
- 1ºCiclo
- 2ºCiclo
- 3ºCiclo
- Ensino Secundário

8. 8.Nas aulas de LGP utiliza vários recursos didáticos? *

Marcar apenas uma oval.

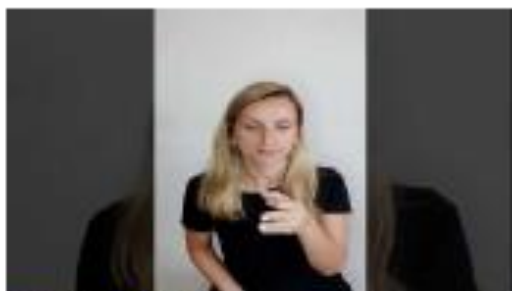
- Sempre
- Algumas vezes
- Raramente
- Nunca

9. 9.Escolha os recursos digitais que utiliza durante as suas aulas de LGP: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Vídeos de literatura em LGP
- Vídeos (YouTube, Vimeo, Netflix, etc)
- Apresentação com o Powerpoint
- Quadros interativos
- Programas de edição de vídeo (Ex: Photoshop, Canva, Camtasia, etc)
- Jogos Online
- Academia LGP
- Infopédia
- Spread The Sign
- Software (Google , google forms)
- Livro Didático Digital
- Estudo em casa (RTP)

LGP



[v=ahTVQtOXk8w](https://www.youtube.com/watch?v=ahTVQtOXk8w)

<http://youtube.com/watch?>

10. Escolha os recursos didáticos táteis que utiliza durante as suas aulas de LGP: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Livros diversos (contos, histórias, banda desenhada)
- Jogos temáticos
- Fichas de trabalho
- Cartas ilustrativas
- Jogos adaptados para LGP
- Fantoches
- Peluches
- Objetos alusivos ao tema
- Folhas de papel
- Material de desenho
- Mapas
- Cartazes
- Vestuário
- Câmara de filmar
- Fotos e imagens
- Outros acessórios

LGP



[v=HSR8fy63gvU](https://www.youtube.com/watch?v=HSR8fy63gvU)

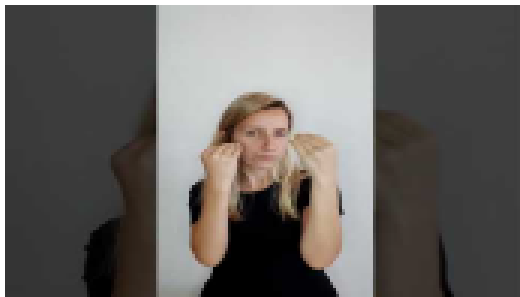
<http://youtube.com/watch?>

11. 11. Enquanto docente frequentou ações de formação na área dos recursos didáticos de LGP? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

LGP

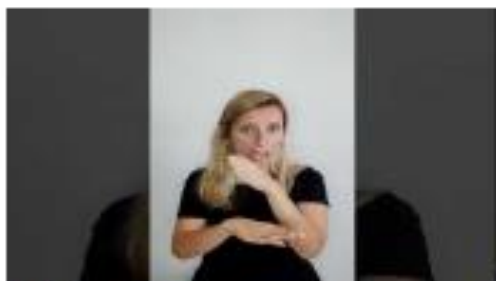


[v=cThvpEb6QgU](https://www.youtube.com/watch?v=cThvpEb6QgU)

<http://youtube.com/watch?>

12. 12. Em caso afirmativo indique quais e em que ano(s) frequentou?

LGP

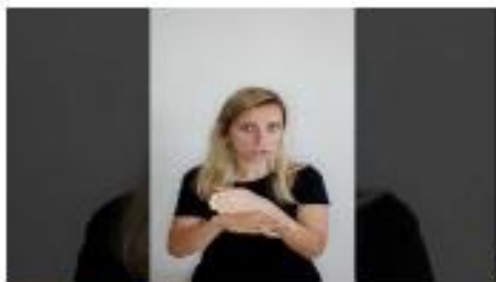


[v=J7S8ggU_nxo](http://youtube.com/watch?v=J7S8ggU_nxo)

<http://youtube.com/watch?>

13. 13. Em caso negativo indique, na sua opinião, qual o motivo?

LGP

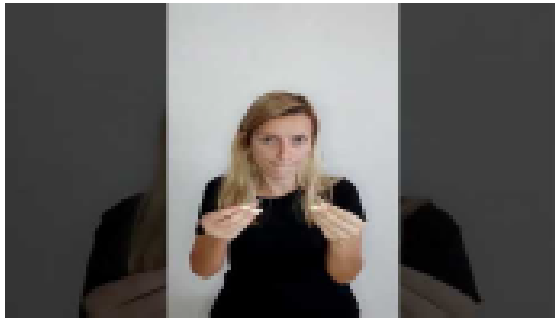


[v=saU6BgJRFtA](http://youtube.com/watch?v=saU6BgJRFtA)

<http://youtube.com/watch?>

14. 14. Enumere três recursos mais utilizados durante as suas aulas de LGP. *

LGP



[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=ub_mAW19S6o)

[v=ub_mAW19S6o](http://youtube.com/watch?v=ub_mAW19S6o)

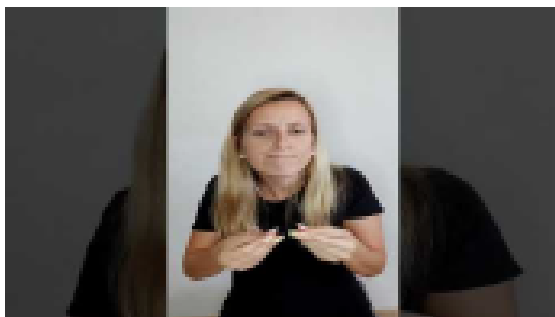
15. 15. Por favor, assinale o seu grau de concordância em relação à seguinte afirmação em baixo.

a) Recursos didáticos diversificados são fundamentais ao desenvolvimento e aquisição de aprendizagens na disciplina de LGP.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Indeciso
- Concordo
- Concordo Totalmente

LGP



[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=bmV3PGMM8m0)

[v=bmV3PGMM8m0](http://youtube.com/watch?v=bmV3PGMM8m0)

A sua colaboração foi importante!
Obrigada pela sua contribuição.

Apêndice IV. Questionário – Satisfação do 3º Ano – Tema: “Sou um pirata”

Questionário de satisfação 3ºAno

Este questionário tem como objetivo avaliar o grau de satisfação dos alunos face à utilização dos recursos didáticos utilizados durante o decorrer da aula, na aquisição e desenvolvimento de competências em Língua Gestual Portuguesa.

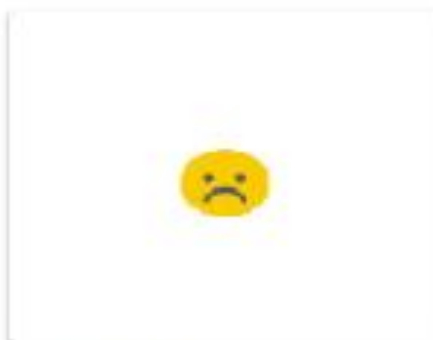
*Obrigatório

1. Gostaste da aula? *

Marcar apenas uma oval.



Não gostei



Gostei pouco



Gostei

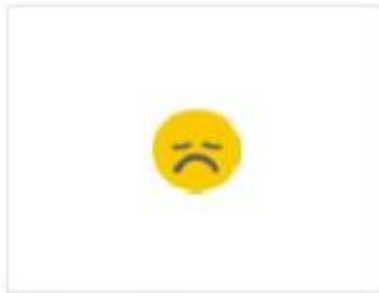


Gostei muito

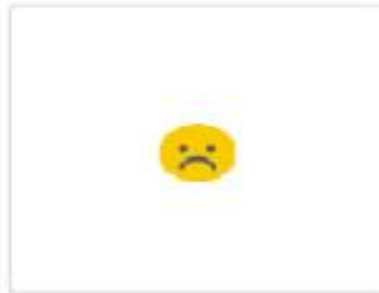
2. Gostaste do tema da aula? *



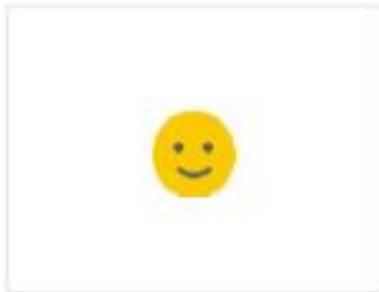
Marcar apenas uma oval.



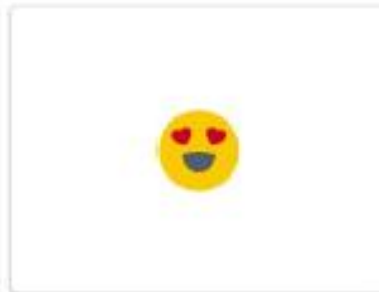
Não gostei



Gostei pouco



Gostei



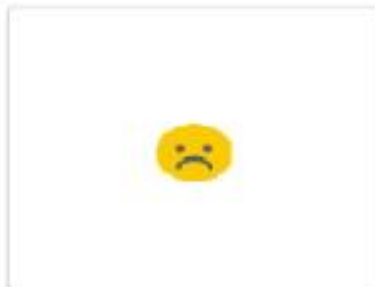
Gostei muito

3. Gostaste de explorar/manusear os materiais? *

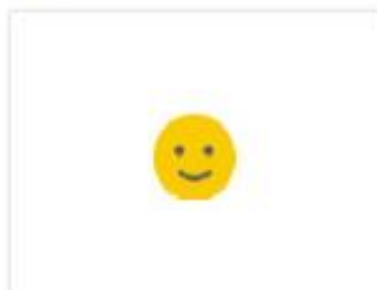
Marcar apenas uma oval.



Não gostei



Gostei pouco



Gostei



Gostei muito

4. Que recursos gostaste mais? *

Marcar apenas uma oval.



1 - Livro



2 - Bonecos e adereços



3 - Ficha



4 - Sequência de imagens



5 - Barco de noz

5. Qual a tua atividade preferida? *

Marcar apenas uma oval.



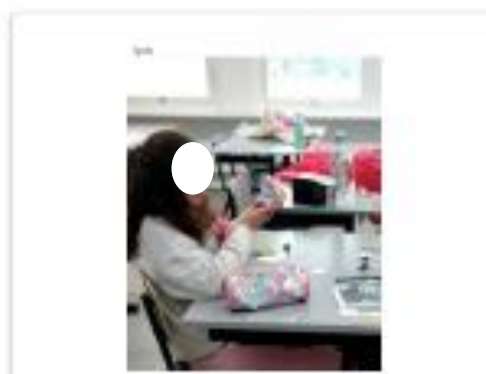
Atividade 1- Dramatização do conto.



Atividade 2 - Ficha de associação de imagens ao texto.



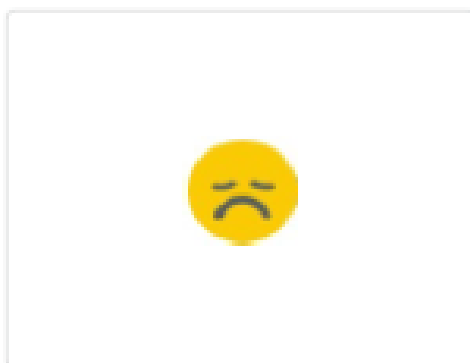
Atividade 3 - Reconto e ordenação de imagens.



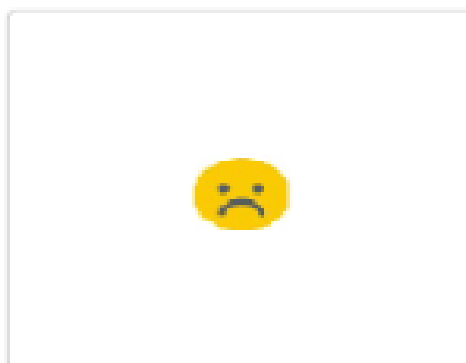
Atividade 4 - Construção de um barco feito de noz

6. Como avalias o teu trabalho no decorrer da aula? *

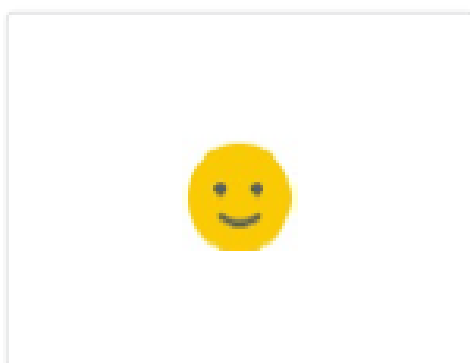
Marcar apenas uma oval.



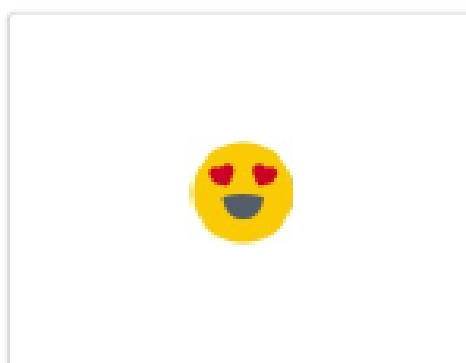
Não trabalhei



Trabalhei pouco



Trabalhei



Trabalhei muito

Apêndice V. Questionário – Satisfação do 3º Ano – Tema: “Sistema Solar”

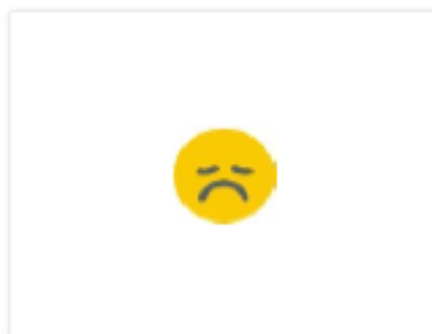
Questionário de satisfação 3ºAno

Este questionário tem como objetivo avaliar o grau de satisfação dos alunos face à utilização dos recursos didáticos utilizados durante o decorrer da aula, na aquisição e desenvolvimento de competências em Língua Gestual Portuguesa.

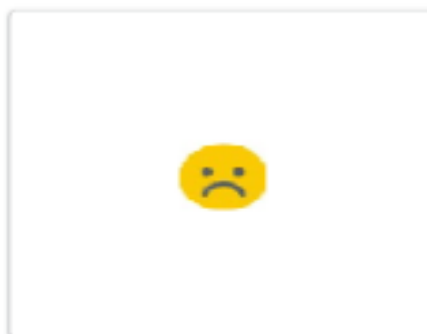
***Obrigatório**

1. Gostaste da aula ? *

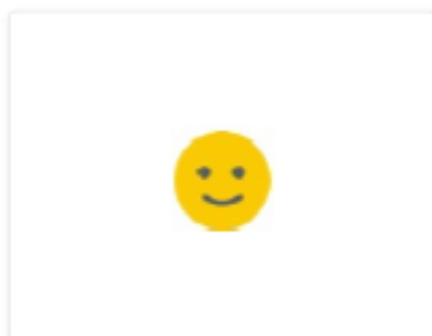
Marcar apenas uma oval.



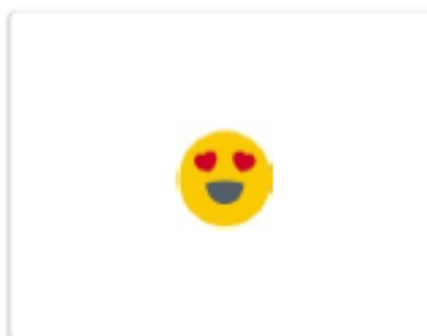
Não gostei



Gostei pouco

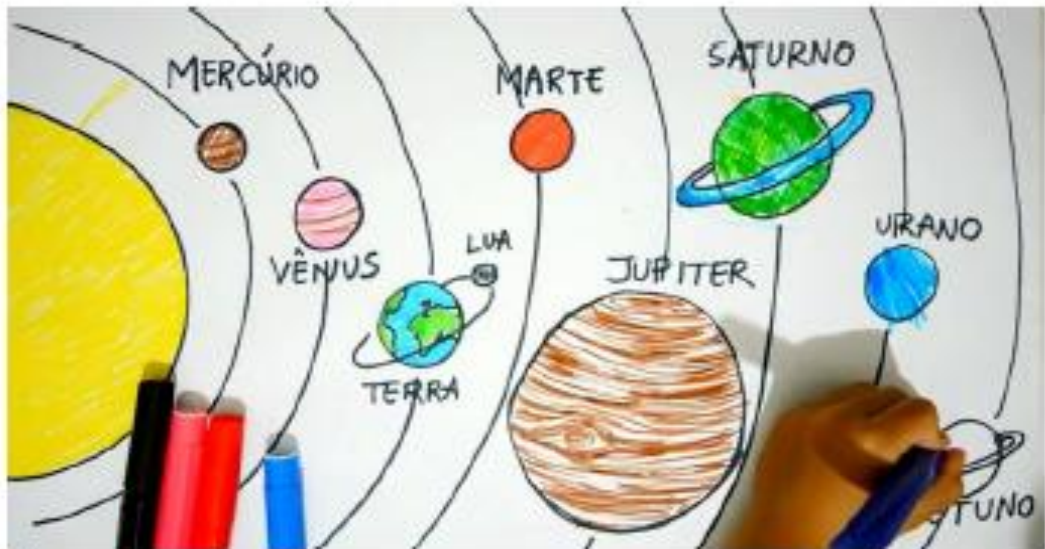


Gostei



Gostei muito

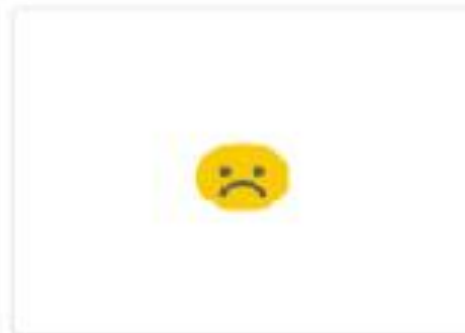
2. Gostaste do tema da aula? *



Marcar apenas uma oval.



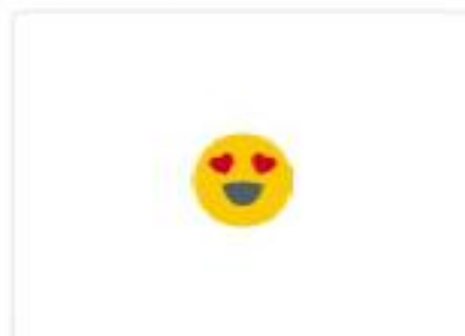
Não gostei



Gostei pouco



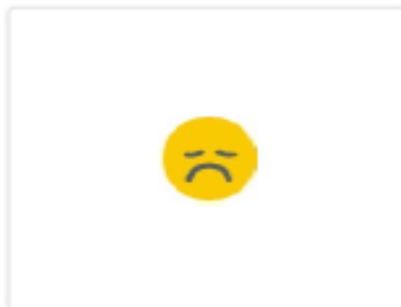
Gostei



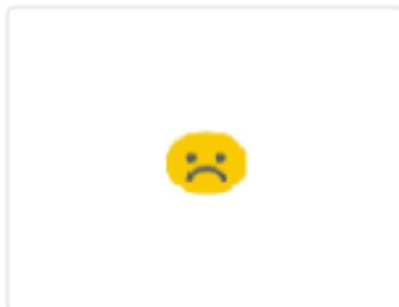
Gostei muito

3. Gostaste de explorar/manusear os materiais? *

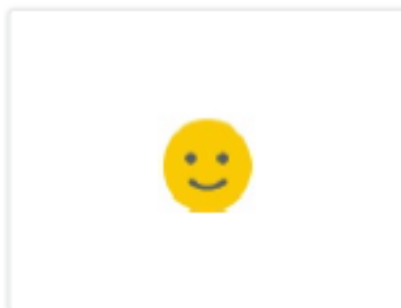
Marcar apenas uma oval.



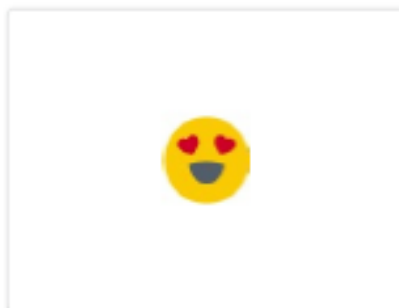
Não gostei



Gostei pouco



Gostei



Gostei muito

4. Que recursos gostaste mais? *

Marcar apenas uma oval.



1 Vídeo em LGP sobre o Sistema Solar.



2 - PowerPoint do Sistema Solar.



3 - Jogo em LGP de associação dos planetas ao gesto.



4 - Ficha de consolidação de conteúdos.

5. Qual a tua atividade preferida? *

Marcar apenas uma oval.



Atividade 1- Visualização e exploração do vídeo em LGP sobre o Sistema Solar.



Atividade 2 - Visualização e exploração do PowerPoint do Sistema Solar.



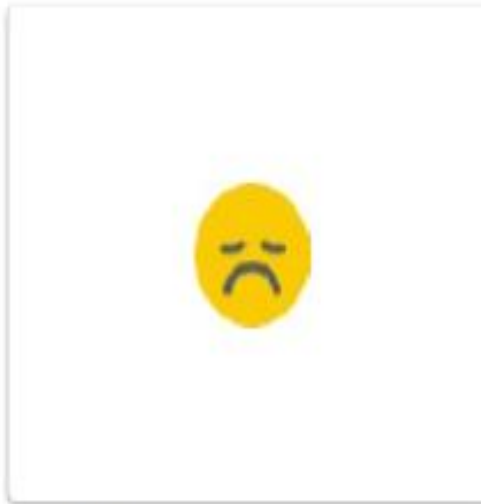
Atividade 3 - Realizar o jogo em LGP de associação dos planetas ao gesto.



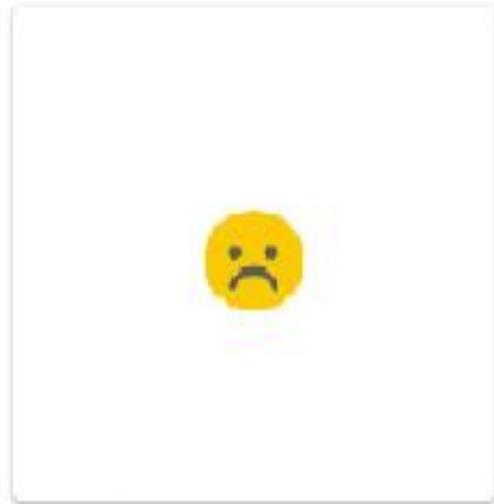
Atividade 4 - Realização de uma ficha de consolidação de conteúdos.

6. Como avalias o teu trabalho no decorrer da aula? *

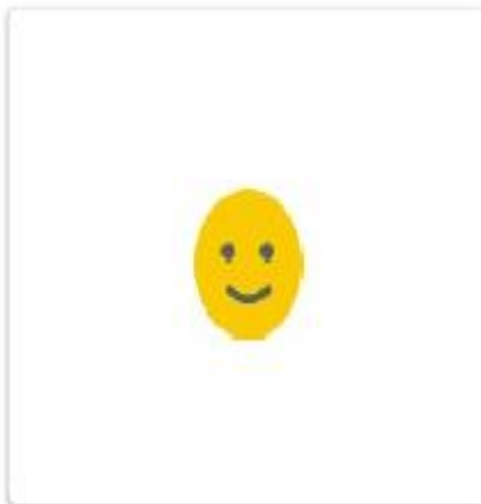
Marcar apenas uma oval.



Não trabalhei



Trabalhei pouco



Trabalhei



Trabalhei muito



Apêndice VII. Materiais “Sistema Solar”



