Luísa Margarida Santiago Duarte Freitas

Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino da LGP como Segunda Língua

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, sob orientação da Professora Doutora Isabel Festas e da Professora Doutora Madalena Baptista, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Outubro de 2016

· U C ·

Universidade de Coimbra

FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Luísa Margarida Santiago Duarte Freitas

Elaboração e Avaliação de um Guia Prático de Ensino da LGP como Segunda Língua

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Orientadores: Prof. Doutora Isabel Festas e Prof. Doutora Madalena Baptista

Coimbra, 2016

Dissertação de candidatura ao grau de Doutor em Ciências da Educação

Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

da Universidade de Coimbra

2016

Orientação científica:

Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas – Universidade de Coimbra

Professora Doutora Maria Madalena Baptista – Instituto Politécnico de Coimbra

"Entre el vivir y el soñar

hay una tercera cosa.

Adivínala."

(António Machado *in* Antologia Poética, 1999, p. 180)

Agradecimentos

A realização desta tese académica é reflexo de um empreendimento pessoal e coletivo, na medida em que não se poderia concretizar sem o desenvolvimento de investigações prévias, por outros autores. Mas, para além deste contributo científico nacional e estrangeiro, esta tese de Doutoramento em particular existe devido ao auxílio de pessoas que se envolveram direta ou indiretamente com o seu objeto de estudo, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento e conclusão. Manifesto, assim, a minha profunda gratidão, nomeadamente:

- à Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, que me aceitou como sua doutoranda, acreditando na minha capacidade e no meu crescimento científico. Gostaria de enaltecer e agradecer o seu apoio, sabedoria, conselho, competência e experiência e de referir também a sua disponibilidade, estímulo e paciência, o constante encorajamento, as sugestões e as críticas pertinentes;

- à Professora Doutora Maria Madalena Baptista, que me aceitou como sua doutoranda, e que, apesar de não se encontrar em Portugal no período da elaboração desta dissertação, me incentivou e apoiou. Gostaria de agradecer as suas sugestões e conselhos pertinentes, em particular, para a elaboração do Guia Prático;

- ao Dr. José Eugénio, à Dr.ª Cristina Ferrão e à Dr.ª Amélia Loureiro e à Dr. Lúcia Rodrigues, diretores dos Agrupamentos, por terem autorizado a realização do estudo nas suas escolas;

- às professoras participantes no estudo, agradeço a disponibilidade, o entusiasmo, o empenho e o seu constante apoio e incentivo;

- à Professora Isabel Ribeiro de Almeida, por me ter facultado o acesso a bibliografia estrangeira indispensável à realização do Guia Prático;

- à Professora Doutora Adelaide Chichorro por me ter concedido a oportunidade de dar a conhecer a Comunidade Surda e a Língua Gestual às suas turmas da cadeira Linguagem, Pensamento e Cultura;

- aos meus pais, José Freitas e Maria Irene Freitas, pelo amor incondicional, pelo apoio, carinho e ajuda que sempre me deram em todas as etapas da minha vida e nesta em particular;

- ao Carlos e ao Rui, obrigada pelo vosso amor, pela força, apoio e incentivo, por toda a compreensão e paciência.

Resumo

A língua que falamos, lemos e escrevemos assume um papel fundamental na definição cultural e social enquanto indivíduos. Assim, os Surdos reconhecem a Língua Gestual, o conhecimento da cultura surda e a utilização do espaço visuo-motor como elementos primordiais na constituição da sua identidade e como meios de processamento de informação e de interação entre as pessoas.

Os falantes nativos de Língua Gestual viverão sempre entre duas culturas e entre duas línguas. Quanto mais profunda for a aquisição de ambas, maior será a sua inclusão (Jokinnen, 2006). Para que esta seja perfeita, muito ajudaria se as famílias de crianças, jovens e adultos Surdos e a comunidade escolar e profissional que os acompanham fossem bilingues, o que permitiria a participação e colaboração entre os Surdos e os ouvintes.

O artigo 23.º do Dec. Lei 3/2008 visa regulamentar o ensino bilingue para alunos Surdos. De acordo com esta legislação, é dada à criança surda a possibilidade de se inserir num ambiente linguístico propício à aquisição da Língua Gestual Portuguesa como língua materna e à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Percebe-se, no entanto, que nem todos os elementos desta comunidade escolar apresentam bons níveis de domínio da LGP.

Nessa perspetiva e, apesar de o ensino de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como Língua Segunda (L2) a alunos ouvintes não estar regulamentado no mesmo diploma, as escolas de referência para o ensino bilingue de alunos Surdos apresentam a LGP como L2 como oferta formativa à comunidade escolar.

Constatando a falta de materiais pedagógicos para o professor e para o aluno de LGP como L2, procedemos à construção de um Guia Prático para a lecionação de LGP como L2 que deverá funcionar como instrumento de trabalho para docentes de LGP e orientadores ou supervisores de estágios profissionais de lecionação de LGP. Nele constam sugestões de conteúdos, materiais pedagógicos e estratégias de ensino que auxiliarão os professores nas suas práticas pedagógicas.

Primeiramente, procedemos à revisão da literatura, com o intuito de explicitar o quadro teórico em relação à aquisição da linguagem pelos Surdos, à história da educação dos Surdos e ao ensino de LGP.

Esta revisão serviu de base à realização do Guia Prático que é descrito na componente empírica.

Finalmente é apresentada uma reflexão sobre o ensino de LGP como L2 em Portugal e são identificadas as limitações do trabalho realizado, apontando pistas para a sua continuação.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa, Ensino de LGP como Língua Segunda, Aprendizagem de LGP como L2 por ouvintes, Guia Prático, Bilinguismo

Abstract

The language we speak, read or write plays a key role in our cultural and social definition as individuals. Hearing impaired people perceive sign language, the specific culture of the hearing impaired and the use of the "motor-visual" space as fundamental elements in building their identity and as a means to process the information and the interaction with others.

Native sign language speakers will always live between two cultures and two languages. The better they use both languages the greater is their social inclusion (Jokinnen, 2006). For this to be perfect the families of hearing impaired children, youngsters and adults, along with the educational and working communities should be bilingual. This would allow the participation and cooperation between the deaf and the hearing persons.

The 23rd article of the law 3/2008 regulates bilingual teaching for hearing impaired students. According to the legislation children are given the possibility to be taught Portuguese sign language in a learning enhancing environment, as native language, and Portuguese, as second language. It becomes clear, however, that not all of the students in this community have a good use of Portuguese Sign Language.

This way, and in spite of the fact that the teaching of Portuguese Sign Language as second language to hearing students is not regulated by the same law, reference schools for bilingual teaching of hearing impaired students have Portuguese sign language as second language in their syllabus.

Considering the lack of teaching resources for teachers and students of Portuguese Sign Language as second language we have built a practical guide to the teaching of PSG, as second language. It should be seen as a tool for teachers, advisor and supervisors of training processes in PSL. This practical guide has teaching suggestions, materials and strategies which will help teachers in their teaching practice. Firstly, we have revised the current written production on the subject to establish the theoretical framework concerning deafness, language acquisition by the deaf, the history of the education of the deaf and the teaching of PSL.

This approach established the grounds for the empirical component of the development of the practical guide which is fully described in the empirical component.

Finally we present a reflection on the PSL teaching as L2 in Portugal and we identify the limitations of the work, pointing also clues to its continuation.

Keywords: Portuguese Sign Language, Teaching Portuguese Sign Language as a Second Language, Hearing Students learning Portuguese Sign Language as a Second Language, Practical Guide, Bilingualism

Índice

Introdução 21

Primeira Parte – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – **A Aquisição da Linguagem Gestual** 27

1 – A Linguagem e a Surdez 29

1.1 – Ambiente Linguístico e o Desenvolvimento Cognitivo do Surdo 31

1.2 – Especialização Hemisférica na aquisição da Língua Gestual 36

1.3 – A aquisição da Linguagem 41

1.3.1 – Fases de Aquisição da Linguagem 45

1.3.1.1 – O período de Desenvolvimento Pré-Linguístico 45

1.3.1.2 – As Primeiras Palavras e os Enunciados de uma Palavra 48

1.3.1.3 – As Primeiras Combinações e Sedimentação da Estrutura Sintática 54

Capítulo 2 – **Considerações sobre as Línguas Gestuais e a Língua Gestual Portuguesa**.61

2.1 – Considerações sobre as Línguas Gestuais 63

2.2 – Contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP 70

2.2.1 – Fonologia da LGP 74

2.2.2 – Morfologia da LGP 76

2.2.3 – Expressão Corporal e Facial 87

2.2.4 – Sintaxe da LGP 88

2.3 – Língua Gestual Portuguesa: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira? 91

Capítulo 3 – **Educação de Surdos: Caminhos Percorridos até aos Dias de Hoje** 95

3.1 – Método Gestual Versus Método Oralista 97

3.1.1 – O Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris 103

3.1.2 – O Método Gestual no Ensino Americano de Surdos: a influência do Instituto Parisiense 107

3.1.3 – O Método Oralista no Ensino Americano de Surdos 110

3.1.4 – O Congresso de Milão: a implementação mundial do Método Oralista.112
3.1.4.1 – As resoluções do Congresso 114
3.2 – A Educação de Surdos em Portugal 118
3.2.1 – O Método Oralista em Portugal 121
3.2.1.1 – Os resultados do Método Oralista conhecidos em Portugal ... 124
3.2.1.2 – Desvantagens e Desníveis das crianças Surdas em relação às crianças Ouvintes 128
3.2.2 – A Educação Bilingue 131
3.2.2.1 – O Bilinguismo no Sistema de Ensino Português 139
3.2.2.2 – Legislação Portuguesa em Prol do Bilinguismo 143

Capítulo 4 – O ensino da Língua Gestual como Segunda Língua 149
4.1 – A importância da aprendizagem da LG por parte dos ouvintes 151
4.2 – Teorias de aprendizagem de L2: o Modelo Inatista, os Modelos Cognitivos e o Modelo Socio-Construtivista 157
4.3 – Princípios metodológicos de ensino de L2 162
4.3.1 – Métodos de ensino de Língua Gestual como L2 173
4.4 – Aprendizagem da Língua Gestual como L2 176
4.4.1 – Variabilidade produtiva em alunos ouvintes de LG como L2 184
4.5 – O professor de LGP como L2 185
4.5.1 - Do monitor / formador de LGP ao Professor de LGP em Portugal 185
4.5.2 – Perfil do professor de LGP como L2 187
4.5.3 – Princípios Cognitivos 192
4.5.4 – Princípios Afetivos 194
4.5.5 – Princípios Linguísticos 195
4.5.6 – As crenças educacionais dos professores de LG como L2 196
4.5.7 – Estratégias utilizadas no ensino de LGP como L2 202

Segunda Parte – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5 – Metodologia do Estudo Empírico 221
5.1 – Enquadramento 223
5.2 – Objetivos 224

5.3 – Participantes 225
5.3.1 – Caracterização da professora participante 225
5.3.2 – Caracterização das intérpretes/docentes de LGP 225
5.3.3 – Caracterização dos alunos participantes 226
5.4 – Procedimentos, Instrumentos e Materiais 227
5.4.1 - Primeira Fase – Planeamento e organização do Guia Prático 228
5.4.1.1 – Questionário Inicial 228
5.4.1.2 – Entrevista a Intérpretes/docentes de LGP 230
5.4.2 - Segunda Fase – Elaboração do Guia Prático 233
5.4.2.1 – Princípio metodológica adotado no Guia Prático 233
5.4.2.2 – Público-alvo do Guia Prático 235
5.4.2.3 – Orientações para o professor de LGP como L2 237
5.4.2.4 – Competências a desenvolver com o Guia Prático 238
5.4.2.5 – Conteúdos e Objetivos do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2 247
5.4.2.6 – Estrutura, Estratégias e Atividades do Guia Prático 255
5.4.2.7 – Os materiais pedagógicos 268
5.4.3 – Terceira Fase – Aplicação e avaliação do Guia Prático 274
5.4.3.1 – Prática letiva da docente (Aplicação do Guia Prático) 274
5.4.3.2 – Descrição da avaliação do Guia Prático 282 275
Considerações Finais 277
Referências 283
Anexos 307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Common patterns of cerebral activation in two groups of deaf people using two different signed languages, ASL and LSQ, and in two groups of hearing controls, including hearing persons viewing printed nouns in English that were semantically identical to the nouns presented in ASL (hearing 1), and hearing persons viewing printed nouns in English that were semantically identical to the nouns presented in LSQ (hearing 2) 39

Figura 2 – Descrição dos gestos BOLA, CHUVA, CARRO e BANANA 71
Figura 3 – Descrição dos gestos de LEITE e PRIVADO 72
Figura 4 – Descrição dos gestos GALO e GALINHA 73
Figura 5 – Alfabeto e números gestuais 75
Figura 6 – Descrição do gesto de IRMÃO 77
Figura 7 – Descrição do gesto de IRMÃ 78
Figura 8 – Descrição dos gestos de ENFERMEIRO e ENFERMEIRA 78
Figura 9 – Descrição dos gestos de PESSOA e CINCO 79
Figura 10 – Descrição dos gestos de RAPAZ e MUITO 80
Figura 11 – Descrição do gesto de ÁRVORE 80
Figura 12 – Descrição do gesto de PESSOAS 81
Figura 13 – Descrição dos gestos PERGUNTAR e TU 82
Figura 14 – Descrição do gesto de DESOBEDECER 91
Figura 15 – Alfabeto Manual utilizado por Bonet 98
Figura 16 – Modelo de aprendizagem de L2 161
Figura 17 – Representação gráfica dos constructos de competência comunicativa de Hymes 170
Figura 18 – Conceitos Associados ao ensino comunicativo 171

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos gestos VER e VER ATENTAMENTE 87
Quadro 2 – Aspetos facilitadores e dificultadores de aprendizagem de LSB como L2 183
Quadro 3 – Caraterização dos princípios cognitivos 193
Quadro 4 – Caraterização dos princípios afetivos 194
Quadro 5 – Caraterização dos princípios linguísticos 195

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da Amostra dos Alunos, em função do Sexo e do Ano de Escolaridade 226
Tabela 2 – Atividades relevantes para o desenvolvimento da proficiência em LGP utilizadas pela Docente de Interpretação 1 (I 1) 231

Tabela 3 – Atividades Relevantes para o Desenvolvimento da Proficiência em LGP Utilizadas pela Intérprete 2 (I 2) 233
Tabela 4 – Competências comunicativas em LGP a adquirir através da utilização do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2 (adaptado do QECRL)..... 241
Tabela 5 – Conteúdos e Objetivos do Guia Prático de Ensino de LGP como L2 250
Tabela 6 – Tipologia de técnicas presentes no Guia Prático para o Ensino de LGP como L2 260
Tabela 7 – Materiais pedagógicos do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2 270

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das respostas pelos itens relativos à avaliação do Guia Prático 276

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização de realização de estudo dirigido ao Agrupamento de Escolas 309
Anexo B – Questionário inicial 313
Anexo C – Entrevista aos Intérpretes/Docentes de LGP 323
Anexo D – Guia Prático para o ensino de LGP como Segunda Língua (Livro do Professor) 325
Anexo E – Entrevista final à docente de LGP 327
Anexo F – Questionário de avaliação do Guia Prático para o ensino de LGP como L2 328

Introdução

Foi em Setembro de 2000, quando iniciámos uma formação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), que se abriu a porta para um mundo e para uma realidade completamente desconhecidos. Foi aí que conhecemos a primeira pessoa surda, foi aí que contactámos com a comunidade Surda e foi aí também que tomámos consciência da complexidade dos problemas que esta enfrenta, nomeadamente as dificuldades vivenciadas nas famílias ouvintes com crianças surdas, em que os pais são, de repente, confrontados com a surdez dos seus filhos, tendo que, rapidamente, tomar sérias decisões sobre aspetos significativos das suas vidas: o percurso escolar das crianças e jovens Surdos, dificultado pela falta de professores conhecedores de LGP e de materiais pedagógicos de apoio, e pelo atraso na colocação de professores de LGP e de intérpretes nas EREBAS; a falta de intérpretes nos meios de comunicação social; e, sobretudo, o desconhecimento e o preconceito em relação aos Surdos, à surdez e à LGP por parte da comunidade ouvinte.

Naturalmente que, em 15 anos, e devido à luta constante da comunidade Surda, assistimos a uma projeção e divulgação da Língua Gestual Portuguesa como nunca antes tínhamos assistido, o que faz com que muitas das dificuldades desta comunidade tenham sido já atenuadas. Por um lado, as famílias ouvintes beneficiam de incentivos, possibilitando que aprendam LGP para que possam comunicar com os seus filhos. Por outro lado, existe já interpretação simultânea em alguns dos principais canais televisivos, permitindo o acesso direto à informação, por parte dos Surdos. Há, ainda assim, outros problemas que não estão completamente resolvidos. Um deles, provavelmente o mais importante, é a educação. Os Surdos, quando iniciam o seu percurso escolar, não têm um acompanhamento completamente eficaz. Muitos dos seus professores apenas conseguem comunicar com eles através de intérpretes. O mesmo acontece com os professores de ensino especial. Há, no entanto, a inclusão destes alunos no bilinguismo que proporcionará o desenvolvimento da sua língua natural – a LGP – e a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. As Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) permitem que as crianças surdas tenham acesso aos conteúdos escolares na sua língua natural e

materna mas também oferecem à restante comunidade escolar a hipótese de aprender a Língua Gestual como L2.

Marta Morgado (2012) costuma contar que, um dia, uma pessoa que a atendia a um balcão, impaciente pelo facto de ela ser surda, lhe perguntou: "Isso não tem tratamento?" A Marta não respondeu mas a melhor resposta seria a de que todos os ouvintes deveriam aprender LGP.

É no âmbito do ensino de LGP como L2 a ouvintes que se insere o presente trabalho. A sua linha orientadora e o seu principal objetivo foi a elaboração de um Guia Prático para o ensino da LGP como L2 para alunos ouvintes.

De acordo com este objetivo, estruturámos esta dissertação em duas partes: a primeira compreende a componente teórica e visa contextualizar e expor as principais teorias sobre a aquisição da Língua Gestual como Língua Materna e a aprendizagem da LGP como L2, assim como tecer algumas considerações sobre as Línguas Gestuais e reportar a história da educação dos Surdos que culmina na implementação do ensino bilingue; a segunda parte inclui o estudo empírico.

A componente teórica é composta por quatro capítulos.

O primeiro é dedicado à aquisição da Língua Gestual enquanto língua materna. Iniciamo-lo com a questão do ambiente linguístico e neste ponto pretendemos demonstrar a importância que o contacto precoce com a LGP pode ter no desenvolvimento cognitivo do surdo. Abordamos também a especialização hemisférica na aquisição da Língua Gestual.

No segundo capítulo tecemos algumas considerações sobre as Línguas Gestuais e apresentamos os contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP, as suas características fonológicas, morfológicas, sintáticas e de expressão facial e corporal.

No terceiro capítulo percorremos a história da Educação dos Surdos onde destacamos a oposição entre o método gestual aplicado no Instituto de Surdos-Mudos de Paris e o método oral defendido e aprovado no Congresso de Milão. Apresentamos também a definição do conceito bilingue e relatamos a história da educação de Surdos em Portugal, dando especial relevo aos resultados do método oralista conhecidos no nosso país. Discutimos ainda as desvantagens e os desníveis das crianças surdas em relação às ouvintes e finalizamos o capítulo analisando a legislação existente em Portugal em prol do bilinguismo.

O quarto capítulo é dedicado ao ensino e aprendizagem da Língua Gestual portuguesa como L2. Nele destacamos a importância da aprendizagem da Língua Gestual por parte dos ouvintes. Apresentamos também as teorias de aprendizagem de L2, os princípios metodológicos de ensino de segunda língua e os métodos de ensino de LGP como L2. Dedicamos ainda parte do capítulo ao professor de LGP como L2, evidenciando as crenças educacionais dos mesmos (Leite, 2004) e o seu perfil.

A segunda parte é dedicada ao estudo empírico realizado e inclui o enquadramento, os objetivos, os procedimentos e os instrumentos e materiais. Uma especial atenção é dada ao Guia Prático (planeamento, organização e elaboração). Inclui ainda a descrição da aplicação do Guia Prático através da prática letiva da docente.

Terminamos o presente trabalho tecendo algumas considerações finais, nas quais refletimos sobre a importância do ensino da LGP como L2. Apresentamos também algumas sugestões para que o seu ensino seja melhorado e incentivado. Identificamos ainda as fragilidades e propomos pistas para investigações futuras que resultem do nosso trabalho.

Primeira Parte
– ENQUADRAMENTO TEÓRICO –

CAPÍTULO 1

A Aquisição da Linguagem Gestual

1 – A Linguagem e a surdez

1.1 – Ambiente linguístico e o desenvolvimento cognitivo do surdo

1.2 – Especialização hemisférica na aquisição da Língua Gestual

1.3 – A aquisição da linguagem

1.3.1 – Fases de aquisição da linguagem

1.3.1.1 – O período de desenvolvimento pré-linguístico

1.3.1.2 – As primeiras palavras e os enunciados de uma palavra

1.3.1.3 – As primeiras combinações e sedimentação da estrutura sintática

SYLVIA (to BETH). When I first met Billy, I didn't realize he was deaf, his lip-reading was so good.
CHRISTOPHER. Well, we didn't bring Billy up as handicapped. We brought him up as if he were hearing. Although, to be fair, some deaf people would say that that is bringing him up as handicapped.

Tribes, Nina Raine

1 – A Linguagem e a Surdez

São fatores biológicos e sociais que determinam o desenvolvimento da linguagem humana. Não se conhece nenhum grupo de seres humanos sem qualquer tipo de linguagem.

Piaget considera inata a capacidade de desenvolver a linguagem, aos níveis da sua perceção, compreensão e produção. Mas a compreensão e produção da linguagem dependem de processos biológicos específicos, estabelecidos tanto no sistema nervoso central (SNC) – responsável pelo processamento central da informação -, como no sistema nervoso periférico (SNP) – responsável pela produção e execução motora da informação mas também pela transmissão para o Sistema Nervoso Central dos estímulos verbais recebidos na periferia.

Sabe-se hoje que o desenvolvimento linguístico, tal como o cognitivo, resultam da interação de capacidades inatas e condicionantes ambientais (Sim-Sim, 1998). A simples exposição à língua da comunidade a que pertence faz de cada criança um falante competente nessa mesma língua. Este processo de aquisição, apesar de complexo, é um dos mais fascinantes do ser humano, uma vez que, em pouco mais de 40 meses, se evolui do choro, à complexa mecânica gramatical e pragmática que nos permite comunicar eficazmente (Sim-Sim, 1998).

Os conceitos de linguagem e comunicação considerados, frequentemente, como sinónimos, assim como os de aquisição, aprendizagem e desenvolvimento, não o são na verdade. A comunicação é mais abrangente do que a linguagem, podendo esta ser vista como uma subcategoria daquela (Formosinho Simões, 1990). Por comunicação entende-se o processo de troca de informação, que envolve a codificação, a transmissão e descodificação de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes (Sim-Sim, 1998).

A linguagem é "um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar" (American Speech Language Hearing Association/-ASHA, 1983). Este sistema complexo corresponde à conjugação de um número finito de unidades, regras e princípios, permitindo a criação de estruturas mais alargadas.

A linguagem é imprescindível na comunicação e no pensamento, que será exteriorizado através da língua que é o instrumento através do qual a faculdade da linguagem se realiza (Formosinho Simões, 1990). A língua é, simultaneamente, uma instituição social e um conjunto de convenções adotadas para permitir o exercício da linguagem entre os indivíduos (Formosinho Simões, 1990). Nessa medida, todas as línguas apresentam traços fundamentais comuns a que se dá o nome de universais:

a) Todas são complexas, capazes de exprimir ideias;
b) Todas são mutáveis e passíveis de evolução;
c) Todas se compõem por unidades discretas e regras específicas;
d) Todas permitem a expressão de tempo (passado, presente, futuro), de negação, de interrogação e de comandos;
e) Todas manifestam uma relação arbitrária entre a cadeia sonora[1] e o significado da palavra (Sim-Sim, 1998).

Em qualquer língua está presente a criatividade que permite aos falantes produzir, constantemente, novos enunciados que serão entendidos por qualquer falante da mesma língua.

Este sistema é adquirido de forma espontânea e natural, o que implica a interiorização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, o que acontece de forma natural quer na aquisição da linguagem oral quer gestual. Mas, contrariamente ao que se considera natural, a comunidade Surda tem sido, ao longo da história, compelida ao uso da língua oral, tendo, recorrentemente, sido impedida de desenvolver a Língua Gestual.

Só a partir dos anos 60, com o início dos estudos das línguas gestuais, surge o interesse de investigar a aquisição da linguagem do surdo e, passados 30 anos, as investigações de Pettito e Marentette (1991) chegam a conclusões surpreendentes

[1] Ou gestual.

quanto às etapas de aquisição e desenvolvimento da linguagem nas modalidades oral e gestual. Estas investigações evidenciam que as crianças surdas, se expostas à Língua Gestual desde a nascença, adquirem a linguagem através das mesmas fases e etapas que as crianças ouvintes num ambiente linguístico oral.

1.1 – O Ambiente Linguístico e o Desenvolvimento Cognitivo do Surdo

Assiste-se, hoje em dia, a uma aceso debate, nas redes sociais da comunidade Surda, sobre a sua independência e sobre as capacidades que cada um tem de solucionar e enfrentar as dificuldades quotidianas. Muitos advogam que essa independência deve ser incentivada, conduzindo os membros da comunidade Surda à tomada de consciência de que são capazes de definir e delimitar o seu próprio destino. Contudo, esta independência depende primeiramente do domínio linguístico e do desenvolvimento cognitivo dos Surdos, o que se tem afigurado como o fator mais complexo de avaliar (Ricou, 2006).

Flavell (1993), citado por Fonseca (2001), define cognição como "ato ou processo de conhecimento, ou algo que é conhecido através dele" (p. 25). Assim, a cognição "envolve a contribuição de vários componentes, especialmente a atenção, a perceção, a emoção, a memória, a motivação a integração, a resolução de problemas e a expressão e comunicação de informação" (Fonseca, 2001, pp. 25-26). Segundo a teoria de processamento de informação, a mente pode ser concebida como uma base de módulos que se articulam e organizam dinamicamente, obedecendo a determinadas propriedades funcionais e estruturalmente aberta à sua modificabilidade. A cognição pode mudar e apresentar um elevado potencial de plasticidade e flexibilidade, adaptando-se a novas condições de maturação e de interação dependendo do envolvimento e com o treino renovado e continuado de hábitos (cf., Fonseca, 2001, p. 26). O cérebro como órgão da cognição tem a espantosa capacidade de captar e armazenar quantidades infinitas de informação que, quase instantaneamente, manipula e adequa a situações inéditas e imprevisíveis.

Contudo, essa informação necessita de ser entendida e/ou memorizada e, sendo uma das consequências da surdez a dificuldade no acesso à linguagem oral, a compreensão dessa informação encontra-se, à partida, comprometida. Assim, pensar no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas impõe a necessidade de pensar sobre

a aquisição da Língua Gestual, pois o conhecimento é largamente mediado pela linguagem e pelo domínio que o indivíduo tem dela. Também as relações cognitivas, que são fundamentais para o desenvolvimento escolar, estão intimamente ligadas com a capacidade da criança organizar ideias e pensamentos através de uma língua. Sim-Sim (1999) afirma que o recurso a próteses auditivas nas crianças que apresentam graus ligeiros e moderados de surdez poderá reduzir as limitações de apreensão natural da língua oral. Já nas situações de surdez severa e profunda as trocas verbais entre as crianças não poderão ser mediadas pela modalidade oral.

Amaral (2006) refere que

> Vygotsky, nos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo incluiu a observação de crianças surdas, o que o levou a concluir que o facto de não possuírem um sistema comunicativo as limitava na formação de pensamentos complexos e consequentemente no seu desenvolvimento intelectual global. (p. 109).

Vygotsky (2001), no seu estudo das crianças surdas, refere que

> nas nossas experiências uma criança muda[2] aprendeu, sem muita dificuldade, as palavras mesa, cadeira, sofá, etc. O termo mobília, no entanto, mostrou-se difícil de ser aprendido. A mesma criança aprendeu a palavra camisa, chapéu, casaco, etc., mas não aprendeu a palavra roupas. Descobrimos que, num certo nível de desenvolvimento, a criança é incapaz de passar "verticalmente" do significado de uma palavra para o de outra, isto é, de entender as suas relações de generalidade (p. 111).

Amaral (2006) evidencia que, na opinião de Vygotsky, o processo de generalização e de formação de conceitos é vedado a grande parte das crianças surdas, uma vez que a palavra não é um símbolo direto de um conceito mas sim de uma imagem, uma figura, um esboço de um conceito, tratando-se, assim, de um estádio primitivo, anterior ao desenvolvimento do significado das palavras.

Amaral (2006) refere também um estudo de Piaget (1974) sobre as "operações de classificação e seriação produzidas por crianças surdas que utilizam uma "linguagem

[2] A palavra *muda* surge, neste trabalho, inserida numa citação marcada pela época em que foi escrita. Contudo, cumpre-nos esclarecer que, presentemente, o mesmo termo não é bem aceite pela comunidade surda. A "expressão «surdo-mudo» é antiquada e insultuosa" Jokinen (2006) uma vez que os surdos podem oralizar e comunicam pela Língua Gestual (LG).

por gestos”” (p. 110). As conclusões retiradas desta investigação demonstram que quando o surdo tem acesso a essa linguagem apresenta resultados superiores na resolução das operações de classificação e seriação.

Podemos considerar duas épocas distintas em relação ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas: a primeira, até 1960, e a segunda que decorre entre esse ano e o presente. Até 1960, os investigadores consideravam as crianças surdas destituídas de linguagem e, assim, observavam o seu desenvolvimento cognitivo como um caminho para o estudo dos fenómenos da mente na ausência da função sensorial auditiva (Amaral, 2006). Pintner (1941) garante que os Surdos são intelectualmente inferiores aos ouvintes na inteligência, na memória e no pensamento abstrato, assim como na compreensão, na comunicação e inter-relação social. Myklebust (1964), que nas suas investigações estudou e comparou a perceção, a memória, a personalidade e a maturidade social entre Surdos e ouvintes, em diferentes faixas etárias, apresenta quatro importantes conclusões, sobre os primeiros:

- apresentam um pensamento mais concreto do que os ouvintes;
- possuem estratégias de memorização inferiores às dos ouvintes;
- possuem uma personalidade pouco flexível;
- possuem uma fraca maturidade social.

O investigador acredita que as diferenças apresentadas são consequência da ausência da audição, que origina uma ““substituição orgânica”, ou seja, uma alteração física que influência negativamente o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.” (cf., Amaral, 2006, p. 123).

Durante este primeiro período, as investigações efetuadas centraram-se nas diferenças entre Surdos e ouvintes, e os parâmetros avaliados resumiam-se à memória, à aplicação de conceitos, à capacidade de abstração, recurso a símbolos, capacidade de resolução de problemas, personalidade e interação social (Martin, 1987).

Os instrumentos de trabalho utilizados durante este período, nomeadamente os que eram usados para a aferição da capacidade cognitiva e na avaliação das capacidades comunicativas, constituíam, por si só, um problema, uma vez que se encontravam preparados para a língua oral, sem qualquer adaptação para a Língua Gestual, originando desvantagens consideráveis para as pessoas surdas. A falta de caracterização da população surda apresenta-se também como um revés à concretização dos estudos,

já que a comunidade Surda deveria ser considerada heterogénea, dada a existência de diferentes graus de surdez. Outro aspeto negligenciado era o contacto com a comunidade Surda abordada no estudo, o que conduzia a "resultados descontextualizados, destituídos de valor científico e extremamente limitativos uma vez que se confinavam a enumerar as dificuldades apresentadas pelos Surdos sem tentar aprofundar as causas dessas dificuldades" (Amaral, 2006, p. 214). Esta conjuntura e os trabalhos desenvolvidos sob a sua alçada foram postos em causa e considerados "pesquisas deficientes" por alguns investigadores e educadores (Moores, 1993). Estes últimos propuseram, então, medidas urgentes:

- realçar os pontos fortes dos Surdos em vez de enumerar permanentemente os seus pontos fracos;

- envolver a família e considerar o seu papel como complementar ao do professor;

- envolver as pessoas surdas na investigação;

- contactar com a comunidade Surda;

- esquecer os últimos «modelos de deficiência» que têm permitido aos educadores responsabilizar as crianças e não a eles próprios;

- desconfiar sempre dos baixos níveis dos testes (Amaral, 2006).

Ainda nesta linha de pensamento defende-se que "os Surdos têm sido estudados a partir da perspetiva das capacidades dos ouvintes e não a interação natural e normal das pessoas surdas entre si" (cf., Amaral, 2006, p. 126).

Era de facto imperativo que se alterasse o rumo dos estudos efetuados e Stokoe foi, sem dúvida, o investigador que deu os primeiros passos quando, em 1960, demonstrou que os Surdos americanos utilizavam entre si um sistema de comunicação que possui as mesmas características de uma língua natural – a American Sign Language (ASL). Outros investigadores como Fisher (1974) demonstraram também que a ASL e as outras línguas gestuais possuíam características comparáveis às línguas orais.

Só nesta fase, os professores e os educadores de Surdos concluem que não é possível avaliar as competências dos seus alunos na língua oral ou na escrita. Compreendia-se e aceitava-se que os Surdos tinham uma língua visuo-espacial, o que levou, de imediato, ao estudo da forma de apropriação e desenvolvimento dessa língua e a sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e global da criança.

"Na busca de modelos de pesquisa para esta nova realidade dos Surdos, os investigadores reportam-se, primeiro, às propostas teóricas de Piaget para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças ouvintes" (Amaral, 2006, p. 127).

Furth (1966) foi um dos primeiros a aplicar este modelo aos Surdos e estudou as capacidades intelectuais de crianças surdas, procurando relacionar a cognição e a linguagem. Para tal, partiu da premissa de que "a maior parte dessas crianças não adquiriu uma competência linguística funcional, uma vez que a sua reabilitação se baseou na língua oral" (Amaral, 2006, p. 127). Uma vez que se propunha testar se a ordem sequencial de estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget se adaptavam às crianças surdas, Furth desenvolveu métodos e estratégias não-verbais especificamente para as suas investigações. Furth tentou também verificar se a cognição ocorre sem linguagem até ao estádio das operações formais nas crianças surdas. Nas conclusões do seu estudo, Furth (1966) afirma que as crianças surdas adquirem capacidades intelectuais segundo a ordem que Piaget descreve mas de uma forma muito mais lenta e, na sua maioria, sem atingir os estádios mais avançados. A explicação apresentada é o seu deficiente envolvimento sociocultural que não lhes permite a interação indispensável ao avanço intelectual. Furth afirma que, "tal como as crianças ouvintes, existe nas crianças surdas um plano genético determinante para o desenvolvimento cognitivo onde a linguagem só pode emergir se se verificar um intercâmbio com o meio envolvente" (Amaral, 2006, p. 128).

Na mesma linha de raciocínio, White (1987), baseando-se na perspetiva de Vygotsky, defende que as crianças surdas são diferentes das ouvintes (…) porque não lhes foi facultado o seu desenvolvimento linguístico normal. Outros autores, nomeadamente Wertsch (1985) e Sampson (1985) referidos por Amaral (2006) corroboram White e afirmam que a teoria socio-histórica de "Vygotsky ajuda a compreender e a aprofundar as dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas que não tiveram acesso precoce à comunicação, contrariamente ao desenvolvimento cognitivo global conseguido pelas crianças surdas que têm acesso à linguagem devido a um rico envolvimento linguístico gestual" (p. 129).

Para estes autores, a consciencialização deste problema responsabiliza todos os que podem proporcionar o desenvolvimento cognitivo pleno às crianças surdas, ou seja,

os educadores e professores e "obriga-os" a repensar e a alterar as suas metodologias, observando atentamente a comunidade Surda e as suas especificidades.

1.2 – Especialização Hemisférica na aquisição da Língua Gestual

O ser humano possui características biológicas para a produção da linguagem verbal e para a sua perceção e compreensão. Estas características encontram-se quer ao nível do sistema nervoso central (SNC) quer ao nível do sistema nervoso periférico (SNP). O SNC é responsável pelo processamento central da informação, enquanto o SNP é responsável pela produção ou execução motora da informação recebida do sistema nervoso central e pela transmissão dos impulsos ou estímulos verbais percecionados na periferia (Faria, 1996, p. 35).

O cérebro humano compõe-se de dois hemisférios que, apesar de aparentemente semelhantes, se caracterizam pela especialização nas funções que desempenham. Foi Broca quem, pela primeira vez no século XIX, em 1865, compreendeu que os hemisférios cerebrais diferiam do ponto de vista funcional (Caldas, 2009), descobrindo a dominância da lateralização das funções da linguagem num dos hemisférios. Em cerca de 89% dos cérebros humanos, a região temporal é significativamente maior no lado esquerdo, o que possivelmente terá que ver com a lateralização da linguagem no hemisfério esquerdo, que é especializado para o processamento proposicional analítico e serial da informação, enquanto que o hemisfério direito está mais apto para a perceção das relações apostas, holísticas e sintéticas (Bever & Chiarello, 1974). Witelson (1987) defende que o hemisfério esquerdo deverá processar itens discretos com referência à forma como estão temporalmente organizados, e o hemisfério direito sintetiza uma configuração unificada, sem ter em conta a organização temporal da informação.

Bellugi (1989), nos seus estudos sobre a organização cerebral, indica que é o hemisfério esquerdo o responsável pelo processamento de informações linguísticas no modo oral-auditivo, e que esta capacidade de processamento, interpretação e análise dos sons é determinante para que este hemisfério seja considerado o responsável pela linguagem. Por outro lado, o hemisfério direito responsabiliza-se pelo processamento visuo-espacial. No entanto, durante vários anos não se pôde afirmar com segurança que as línguas gestuais eram processadas, interpretadas e analisadas pelo hemisfério

esquerdo, colocando-se, desta forma, a seguinte questão: Qual a relação que se pode estabelecer entre os hemisférios cerebrais e as línguas gestuais?

Esta foi uma das principais questões colocadas por Hickok, Bellugi, e Klima, uma vez que as línguas gestuais têm propriedades, que são específicas de cada hemisfério cerebral. Iniciam-se, assim, um conjunto de estudos neurocientíficos para determinar as especificidades de cada hemisfério cerebral para a linguagem dos Surdos utilizadores de Língua Gestual.

Investigaram-se primeiramente as perturbações da linguagem provocadas por lesão cerebral originadas por AVC (Acidente Vascular Cerebral) ou traumas.

Provou-se que os danos que atingiam o hemisfério esquerdo geravam afasias (transtornos na linguagem), e que os danos no hemisfério direito, normalmente, não tinham efeito sobre o uso da linguagem mas dificultavam a perceção espacial, o que sugere que a organização espacial seja específica deste hemisfério.

Em 1990, Bellugi e Klima analisam alguns estudos neurocientíficos realizados com Surdos utilizadores de Língua Gestual, com o objetivo de determinar a especialização cerebral para a linguagem. Alguns destes Surdos sofriam de lesões no hemisfério esquerdo e outros no direito, o que permitiu a compreensão das funções cognitivas do cérebro, uma vez que a Língua Gestual integra relações espaciais e linguísticas dentro de um mesmo sistema. Os resultados encontrados demonstram que as pessoas com lesões no hemisfério direito não apresentam deterioração no seu uso de Língua Gestual, possuindo fluidez discursiva, estruturação gramatical, ainda que cometam erros pontuais de gestualização. No entanto, mostram défices no processamento de relações espaciais não-linguísticas (como descrever a organização dos objetos numa sala). Assim, o hemisfério direito não é responsável pela Língua Gestual, apesar de ser responsável pelas relações visuo-espaciais o que parece demonstrar que a representação mental para relações espaciais entre os objetos reais é diferente da organização espacial para conceitos gramaticais abstratos (Quadros, 2010).

As pessoas surdas com lesão no hemisfério esquerdo, pelo contrário, apresentam um bom desempenho nos testes de perceção espacial, mas a sua Língua Gestual apresenta-se significativamente afetada, com efeitos parecidos àqueles encontrados em ouvintes afásicos.

Os autores concluem, portanto, que o hemisfério esquerdo é usado para a linguagem tanto na sua modalidade visuo-espacial como na modalidade oral-auditiva. O facto de a informação gramatical ser transmitida por meio da manipulação espacial, não altera a especialização hemisférica (Quadros, 2010).

Anos mais tarde, Petitto et al. (2000) iniciam o estudo das reações cerebrais na produção de gestos, correspondentes às palavras da língua oral. Os Surdos profundos observados pertenciam a grupos culturais bastante diferentes: cinco eram gestuantes nativos de ASL (American Sign Language) e seis eram gestuantes nativos de LSQ (Langue des Signes Québécoise). Estes 11 sujeitos foram comparados com 10 ouvintes, falantes nativos da Língua Inglesa e sem qualquer conhecimento de Língua Gestual. O grupo dos Surdos (profundos congénitos) era formado por seis homens, com uma média de 31 anos de idade e por cinco mulheres, com uma média de 25 anos de idade. Eram todos saudáveis e todos aprenderam a Língua Gestual dos pais ou familiares Surdos profundos, como primeira língua, possuindo, portanto, em elevado desempenho linguístico. Todos concluíram estudos superiores e nenhum tinha qualquer défice neurológico. O grupo dos ouvintes foi recrutado segundo os mesmos critérios e, era constituído por cinco homens, também com uma média de 31 anos de idade e cinco mulheres com uma média de 33 anos. Tal como os Surdos, tinham um elevado desempenho linguístico. Os 21 sujeitos eram destros. As investigadoras estabeleceram cinco condições experimentais para que os sujeitos, além de responderem a estímulos, realizassem também determinadas tarefas. As cinco condições eram:

(i) Ponto de fixação visual;

(ii) Gestos (sem significado) organizados linguisticamente (semelhantes a tarefas que requerem que os sujeitos ouçam unidades fonéticas produzidas em sílabas);

(iii) Léxico gestual com significado (semelhantes aos sujeitos ouvintes a quem foi pedido que ouvissem palavras reais);

(iv) Imitação de um conjunto de gestos com significados que os sujeitos observaram previamente (semelhante a tarefas de repetição/imitação de palavras);

(v) Criação de novos verbos gestuais a partir da gestualização de um substantivo (semelhante a tarefas de criação de verbos) (Petitto et al, 2000)

O controlo auditivo foi avaliado segundo as mesmas condições, mas na quinta, os sujeitos observaram uma palavra inglesa impressa para que pudessem gerar um "spoken verb" (ib.).

Estas condições permitiram avaliar a atividade cerebral à medida que o grupo ouvinte realizava tarefas linguísticas em inglês e o grupo surdo em Língua Gestual. Na conclusão da realização destas tarefas não foi possível identificar qualquer diferença na atividade cerebral dos dois grupos, no processamento das atividades linguísticas.

O estudo citado procurou perceber se a estrutura da língua natural é específica de uma zona cerebral que se dedica ao processamento do som. Para testar tal hipótese foram comparadas as condições em que os sujeitos ouvintes e Surdos geraram verbos a partir de nomes que lhes foram apresentados nas suas respetivas línguas. Esta análise revelou a ativação das mesmas zonas cerebrais nos sujeitos Surdos e nos sujeitos ouvintes, ou seja, estas zonas ativaram-se independentemente da modalidade oral ou gestual da língua (Fig. 1).

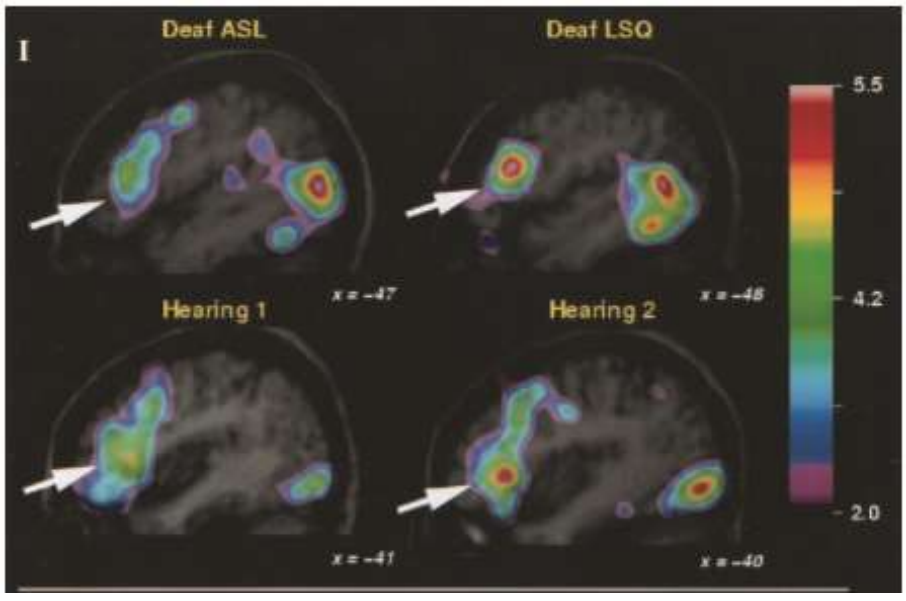


Figura 1: Common patterns of cerebral activation in two groups of deaf people using two different signed languages, ASL and LSQ, and in two groups of hearing controls, including hearing persons viewing printed nouns in English that were semantically identical to the nouns presented in ASL (hearing 1), and hearing persons viewing printed nouns in English that were semantically identical to the nouns presented in LSQ (hearing 2).

Fonte: Petitto L A et al. PNAS 2000;97:13961-13966

Petitto e a sua equipa comprovam que a Língua Gestual se processa nos mesmos territórios cerebrais em que se processa a fala ou o som. Ao contrário do que se pensava, o *planum temporale*[3] não está exclusivamente dedicado a processar os sons da fala, mas pode ser especializado no processamento da linguagem em geral, nas suas múltiplas modalidades.

Através deste estudo podemos perceber que as línguas com modalidades sensoriais diferentes, como a fala e os gestos, são processadas nos mesmos locais cerebrais e que o cérebro humano não foi programado exclusivamente para falar, mas para construir qualquer outra matriz de linguagem.

As mesmas conclusões podem ser retiradas de um estudo de 2002, realizado pela equipa do Salk Institute, em que se buscava comparar a ativação cerebral de 10 filhos de Surdos (Children of Deaf Adults (CODA)) adultos, Surdos profundos, que tinham a Língua Gestual Americana como língua materna, com a ativação cerebral de adultos ouvintes, falantes de língua inglesa. Ao visualizar e nomear objetos concretos ou definir a sua posição, os Surdos profundos podem revelar uma maior ativação do hemisfério direito do que os ouvintes que usam preposições em inglês para exprimir uma relação espacial. Contudo, a organização cerebral dos Surdos e dos ouvintes é a mesma:

> The results of this study (…) indicate that signed languages exhibit the same neural organization for lexical retrieval within nonclassical language areas as has been observed for spoken language (at least with respect to concrete entities) (Emmorey et al, 2002, p. 822).

De acordo com as investigações referidas, poderíamos concluir que:

- O cérebro não está organizado para processar a linguagem falada, mas para processar a linguagem, qualquer que seja o órgão dominante na sua expressão e o canal utilizado;

- Os mapas cerebrais para a linguagem são os mesmos para ouvintes e para Surdos;

[3] Região triangular que forma o centro da área de Wernicke, uma das mais importantes áreas funcionais para a linguagem. É uma estrutura cerebral que envolve a linguagem e a música. Investigações recentes sugerem que o planum temporale poderá também ter um importante papel no processamento auditivo, uma vez que esta área é responsável pela representação da localização dos sons no espaço. http://en.wikipedia.org/wiki/Planum_temporale

- As línguas gestuais têm a mesma complexidade e a mesma capacidade expressiva das línguas faladas;

- As diferenças na organização das redes neurais, resultantes das imagens percetuais que predominam na configuração neurobiológica da mente do surdo, não traduzem qualquer diminuição das suas funções cerebrais superiores (Baptista, 2008, p. 143).

1.3 – A Aquisição da Linguagem

O estudo da aquisição da linguagem é um dos mais importantes domínios das ciências da mente, contudo, é também um dos mais complexos, uma vez que cada aspeto da linguagem apresenta propriedades únicas, não sendo possível estabelecer uma única teoria que seja capaz de abarcar e de explicar todo o processo de aquisição.

Assim, quando consideramos a aquisição da linguagem, será necessário ter em conta três fatores:

a) Os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem;
b) Os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente estabelecidos;
c) A experiência linguística à qual o indivíduo é exposto numa determinada comunidade de fala (Quadros & Pizzio, 2010, p.22).

De acordo com Quadros e Pizzio (2010), várias pesquisas demonstram que a

> criança adquire a sua língua materna com base na exposição, sem que exista a necessidade de qualquer tipo de correção por parte dos que convivem com ela. A criança ouve ou vê a língua usada no seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da Gramática Universal, forma a sua gramática estável (p.23).

Siple (1997) compara a aquisição das línguas gestuais com a das orais tentando testar a universalidade da linguagem e a origem da sua aquisição. Os aspetos da linguagem que Siple privilegia no seu estudo são o desenvolvimento fonológico, semântico, morfológico, sintático e pragmático. A sua investigação levou-a a refletir sobre os seguintes pontos:

- os aspetos universais da aquisição da linguagem ocorrem predominantemente em estádios precoces da aquisição da linguagem e revelam uma natureza mais abstrata; estes universais incluem princípios determinados por uma aquisição ordenada cronologicamente, nomeadamente os aspetos fonológico, semântico e morfossintático;

- os universais tendem a generalizar-se independentemente da modalidade da linguagem (visuo-espacial no caso dos Surdos e áudio-oral, no caso dos ouvintes), ou seja, são similares para as duas modalidades;

- a dependência da modalidade quanto aos sistemas de aquisição da linguagem parece estar mais ligada aos processos cognitivos periféricos relacionados com a perceção e a produção, daí que se verifique uma dependência da modalidade ao nível da gramática, uma vez que os instrumentos utilizados para regular o fluir da linguagem se encontrem dependentes da perceção e produção linguísticas;

- a influência dos fatores genéticos, tanto quanto este estudo apurou, parece ser mais marcante nos estádios primários da aquisição da linguagem; nos estádios mais elevados, o meio envolvente desempenha um papel da maior relevância no desenvolvimento e modelação da aquisição da linguagem (Amaral, 2006, pp. 130 - 131).

Se tivermos em consideração que a aquisição da linguagem está intimamente ligada ao desenvolvimento e maturação das capacidades inatas, verificamos que os estímulos aos quais os Surdos são expostos, mesmo quando integrados em educação especial são bastante diferentes daqueles vivenciados pelos ouvintes. Assim, proporcionar ao surdo a aquisição da Língua Gestual como língua primeira, seria uma forma de lhe oferecer um meio natural de aquisição linguística.

É importante salientar que uma criança ouvinte, aos quatro anos de idade já tem a estrutura base da língua da sua comunidade completamente interiorizada. Lennenberg (1967) propõe a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem tendo como pressuposto o seu inatismo.

Chomsky (1986) chama a atenção para este período crítico de aquisição da linguagem, defendendo que há aspetos específicos da faculdade da linguagem que devem desenvolver-se num certo período, ou seja, a teoria inatista assume a hipótese de que o ser humano estaria predisposto a desenvolver as suas capacidades num determinado período, que deveria ser entendido como a fase “ótima” da aquisição da linguagem.

As evidências para a existência deste período advêm, precisamente de crianças que, por qualquer razão foram impedidas de aceder à linguagem durante esse período. Estas crianças manifestaram dificuldade na aquisição da linguagem, sobretudo ao nível da estrutura sintática, como é o caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes que foram expostas à Língua Gestual depois dos doze anos e que, comparadas com as que foram expostas desde a mais tenra idade, apresentam dificuldades em relação a alguns tipos de construção.

A perda destes quatro anos, os mais relevantes na aquisição da língua materna, significa comprometer toda a estrutura de construção e desenvolvimento, não só linguístico mas também do conhecimento do mundo, já para não falar da futura integração e sucesso escolar. Além disso, se tivermos em conta que as práticas que a via oralista impõe às crianças surdas são aplicadas nesse vazio linguístico, percebemos que o tempo e o esforço investidos no "treino auditivo" não serão as estratégias mais indicadas, chegando mesmo a ser "um exemplo de tempo perdido e de desmoralização provocada neste verdadeiro e inútil suplício de Tântalo" (Baptista, 2008).

Goldfeld (2002) afirma que a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda a língua tardiamente, terá sempre de lidar com problemas emocionais, sociais e cognitivos. A idade em que a criança é exposta a um ambiente linguístico vai influenciar não só a forma como ela dominará essa língua, como também as capacidades de processamento linguístico na idade adulta (Morford & Kegl, 2000). Na maioria das vezes, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não são expostas à Língua Gestual no decorrer do período crítico. Newport (1988), ao observar a compreensão e produção morfológica na American Sign Language (ASL), confirmou o período crítico de Lennenberg, quando investigou os efeitos da idade de exposição na aquisição da ASL como língua materna. O seu estudo evidenciou um declínio gradual nas capacidades de aprendizagem que se inicia entre os quatro e os seis anos e que se acentua quando a exposição linguística se inicia aos 12 anos ou até mais tarde. A análise das restrições decorrentes do período crítico torna-se importante pela incidência de Surdos com aquisição tardia da linguagem. Singleton e Newport (2004) verificaram que crianças surdas expostas à ASL depois dos 12 anos, comparadas com aquelas expostas desde a infância, apresentam dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Quadros,

Cruz e Pizzio (2007) e Quadros e Cruz (2009) realizaram também um estudo no mesmo âmbito e chegaram à conclusão que

> tanto na linguagem expressiva, como na linguagem compreensiva se observa uma diferença significativa entre o grupo de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia. Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados revelam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem e revelam também que o tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento da linguagem (Quadros, 2008, p. 149-150).

Mayberry (1993) citado por Morford e Kegl (2000) apresenta uma análise da exposição à língua materna em crianças nativas (dos zero aos três anos), em crianças que só foram expostas à língua durante a infância (cinco-oito anos) e também dos nove aos 13 anos, que também demonstra um declínio gradual nas capacidades de processamento sintático, nas idades mais avançadas. A autora defende que as crianças surdas devem ter contacto imediato com a sua primeira língua, ou seja a Língua Gestual, porque conseguiu provar que as pessoas que ensurdeceram tardiamente, mas que aprenderam a Língua Gestual, como Língua Segunda, superaram, no desempenho linguístico, aquelas que aprenderam, tardiamente, esta mesma língua como língua materna.

Apesar de Lennenberg não mencionar a qualidade do ambiente linguístico ao qual a criança é exposta, deve ponderar-se se este fator determina ou não o êxito da aquisição. Esta questão apenas se coloca na comunidade Surda, uma vez que as crianças que nela estão inseridas têm vários contextos de exposição ao ambiente linguístico. O contexto mais comum corresponde às crianças surdas que nascem em seios familiares ouvintes. Na maioria das vezes, os progenitores acabam por criar e utilizar um dialeto gestual nos primeiros estágios de desenvolvimento. Um segundo contexto ocorre quando as crianças surdas têm os seus pais Surdos sem que estes tenham um conhecimento aprofundado da Língua Gestual. Neste caso, estas crianças serão condicionadas por um dialeto gestual familiar, tal como os Surdos filhos de ouvintes. O terceiro contexto corresponde às crianças surdas que nascem em seio familiar surdo,

sendo que os pais são nativos de Língua Gestual. Apenas estes estão em condições de adquirir a linguagem dentro dos mesmos estádios e *timings* das crianças ouvintes quando adquirem a língua oral (cf., Morford & Kegl, 2000).

Na aquisição de Língua Gestual, a qualidade do ambiente linguístico a que a criança é exposta, contribui de forma decisiva para o processo de aquisição da linguagem e para o seu desenvolvimento cognitivo (Morford & Kegl, 2000).

1.3.1. – Fases da Aquisição da Linguagem

Vários autores como Klima e Bellugi (1989) e Pettitto e Marentette (1991) defendem que não há diferenças significativas na aquisição da linguagem nas crianças ouvintes e nas crianças surdas. Nos pontos seguintes, tentaremos comparar a aquisição da linguagem entre as crianças surdas e ouvintes nas diferentes etapas: na pré-linguística, na das primeiras palavras e dos enunciados de uma palavra e na das primeiras combinações e sedimentações da estrutura sintática.

1.3.1.1 – O Período de Desenvolvimento Pré-Linguístico A aquisição da linguagem inicia-se imediatamente após o nascimento. A pré-linguagem constitui um momento de aprendizagem durante a qual todas as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se "preparam" para uma etapa que requer, a estes dois níveis, suficientes destrezas para prosseguir o percurso de apropriação de todas as "nuances", em todos os níveis da linguagem (Lima, 2000).

Entre os sete/10 meses surge, o balbucio, que, inicialmente, é reflexo, mas que, ao evoluir se aproxima dos modelos fonéticos da sua língua materna. O balbucio é

> "em parte *imitação, auto-imitação:* a criança tende a reproduzir os sons que acaba de emitir da mesma forma que tem a tendência a reproduzir os gestos da mão que se deslocou em seu campo visual, os movimentos de pedalagem dos pés. *Hetero-imitação* também: no primeiro diálogo sonoro cada um imita o outro. A criança ensaia imitar os sons que o adulto que lhe fala produz." (Aimard, 1981, p. 40)

Todas as crianças, inclusivamente as surdas, balbuciam. As crianças ouvintes produzem sequências sonoras repetitivas e as surdas produzem sequências silábicas gestuais que são idênticas às unidades silábicas encontradas no balbucio vocal (Petitto

& Marentette, 1991), como veremos adiante. No geral, não há diferenças significativas na aquisição da língua materna (oral e nas gestual) (Newport & Meier, 1986; Petitto, 1988; Petitto & Marentette, 1991), como também teremos oportunidade de perceber, mais à frente.

Durante este período, o gesto aparece como complemento da comunicação que se pretende estabelecer (Berger & Thompson, 1997). Um dos primeiros gestos a ser usado pela criança é o de apontar. Aos nove meses, o bebé é já capaz de vocalizar e apontar para um objeto. Entre os nove e 12 meses, ele domina alguns gestos sociais convencionais como *dizer adeus* ou abanar com a cabeça para dizer *sim* ou *não.*

Sim-Sim (1998) diz, a propósito deste facto, que é nesta fase (entre os 10/12 meses) que se verifica um afastamento entre o comportamento dos bebés Surdos e ouvintes. A autora afirma ainda que, embora se verifique um decréscimo de produção fónica em ambas as populações, nos bebés Surdos ocorre o silêncio, enquanto que nos bebés ouvintes se assiste a desenvolvimento articulatório e ao aumento na diversidade de sons produzidos.

Petitto e Marantette (1991) realizam um estudo sobre o balbucio em bebés Surdos e ouvintes e observam que o balbucio ocorre em todas as crianças e verificam a existência de um padrão nas gestualizações dos bebés Surdos análogo aos padrões observados nos bebés que adquirem línguas orais. As autoras constatam também que o balbucio se produz e se manifesta não só através dos gestos, mas também por meio de sons, o que as levou a analisarem todas as produções orais e gestuais, quer nos bebés Surdos, quer nos ouvintes[4], no sentido de detetar a organização sistemática deste período. Locke (1983), citado por Karnopp (2004), acredita que as vocalizações dos bebés ouvintes e dos Surdos surgem a partir de estímulos internos e não de externos, já que os bebés Surdos emitem as mesmas vocalizações que os ouvintes.

[4] A investigação do balbucio vocal em bebés ouvintes revela que este não consiste numa produção de 'barulhos', mas que há um padrão de desenvolvimento nos sons que são produzidos (Ferguson, 1978; Menyuk 1977; Stark, 1979). Embora ocorram diferenças individuais entre as crianças, há tendências universais na produção, que evidenciam a maturação gradual das estruturas articulatórias e do sistema nervoso central que controla a área da linguagem (Karnopp, 2004). Oller (1985, in Ingram, 1989) relata que o bebé explora intencionalmente as suas capacidades vocais, sendo um participante ativo no processo de aquisição da linguagem e sensível ao ambiente linguístico.

Nos bebés Surdos, Petitto e Marantette (1991) distinguiram duas formas de atividade manual: balbucio manual silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta produções realizadas com um conjunto reduzido de unidades que fazem parte do sistema fonológico das línguas gestuais e o segundo são produções gestuais como levantar os braços para pedir colo ou fazer o gesto de segurar um copo para beber água. Os bebés Surdos e ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até uma determinada fase, até que desenvolvem apenas o balbucio da sua modalidade, ou seja, as vocalizações são interrompidas nos bebés Surdos e as produções manuais são interrompidas nos bebés ouvintes. As autoras destacam ainda que as crianças ouvintes, descendentes de Surdos, desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem à produção das línguas.

Petitto e Marantette (1991) afirmam que

> infant vocal babbling has been assumed to be a speech-based phenomenon that reflects the maturation of the articulatory apparatus responsible for spoken language production. Manual babbling has now been reported to occur in deaf children exposed to signed languages from birth. The similarities between manual and vocal babbling suggest that babbling is a product of an amodal, brain-based language capacity under maturational control, in which phonetic and syllabic units are produced by the infant as a first step toward building a mature linguistic system. Contrary to prevailing accounts of the neurological basis of babbling in language ontogeny, the speech modality is not critical in babbling. Rather, babbling is tied to the abstract linguistic structure of language and to an expressive capacity capable of processing different types of signals (signed or spoken) (p. 22),

acreditando, portanto que as semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem que o ser humano tem uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da língua.

Nesta fase pré-linguística, o input visual é, obviamente, necessário para que o bebé evolua para etapas posteriores de desenvolvimento da linguagem. Aspetos como o contacto visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebé surdo para a face dos seus progenitores, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebé surdo coloca

no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são relevantes para o desenvolvimento linguístico da criança.

A interação entre o bebé e a mãe, no processo de aquisição da linguagem, é discutida por Ackerman et al. (1990) referidos por Karnopp (2004), que salientam as principais diferenças do comportamento linguístico entre mães surdas e mães ouvintes na comunicação/interação com suas crianças no primeiro ano de vida. Mães surdas gestualizam e vocalizam mesmo quando o bebé é surdo, mas esse *input* apresenta variações de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento da criança: à medida que a criança vai aumentando a sua produção, a mãe surda começa a privilegiar os gestos e a utilizar mais estratégias específicas de atenção visual. Na análise de tarefas específicas de atenção visual, Ackerman et al. (1990) observaram que uma mãe surda procura inicialmente obter a atenção direta do bebé: refere objetos antes ou depois de os apontar e não fala nem gestualiza enquanto aponta. Estimula sempre a atenção visual da criança e nunca inicia um jogo ou uma brincadeira sem que a criança estabeleça contacto visual com ela. Crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, no segundo ano de vida, por outro lado, não são tão disciplinadas na atenção visual que é desenvolvida nas crianças de família surda durante o primeiro ano (Karnopp, 2004).

1.3.1.2 – As Primeiras Palavras e os Enunciados de uma Palavra

Apesar de haver uma forte controvérsia, entre os investigadores, sobre o estabelecimento do período dos enunciados de um gesto, aceita-se a aquisição dos primeiros gestos como o início da linguagem e o fim da fase pré-linguística. Assim, por volta dos 12 meses, inicia-se a fase em que a criança surda comunica por gestos isolados. Ingram (1989) define o primeiro gesto como o "gesto que é entendido com algum significado" (p. 83). Esta fase decorre até por volta dos dois anos de idade. A criança utiliza uma linguagem não-verbal para chamar a atenção para as necessidade pessoais e para expressar as suas reações, mas começa a mudar o seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegar no mesmo. Nesta fase, a maior parte dos gestos produzidos são imitações de gestos que observa nos adultos, apesar de serem constituídos por configurações da mão e movimentos imperfeitos. Nas suas primeiras produções, as crianças usam os gestos com um significado amplo, isto é, o gesto PASSEAR, por

exemplo, poderá significar “eu quero passear” ou “o papá saiu” ou ainda “eu quero sair” (Quadros, 2010).

Petitto e Bellugi (1988) observaram também que as crianças surdas com menos de 24 meses de idade não utilizam o apontar da Língua Gestual Americana, até mesmo quando imitam os seus pais. Petitto (1987) e Bellugi e Klima (1990) analisaram a descontinuidade do uso da indicação nas crianças surdas e concluíram que quando a criança entra na fase de utilização de um só gesto, o uso de apontar desaparece. Petitto (1987) defende que neste período parece ocorrer uma reorganização linguística em que a criança muda o conceito de apontar que, inicialmente, era gestual, ou seja, era utilizado como auxílio à mensagem que pretendia transmitir, passando a considerá-lo como elemento do sistema gramatical da Língua Gestual, isto é, surge a perceção de que o gesto de apontar tem uma função e uma posição específica na estrutura sintática.

Marchesi (1998) apresenta-nos alguns dos mais importantes trabalhos e investigações, sobretudo os que foram realizados por Klima e Bellugi (1979) e Schlesinger e Meadow (1972) em relação à aquisição da Língua Gestual Americana.

Estes investigadores indicam dados de um estudo realizado sobre a aquisição da Língua Gestual no Salk Institute. Apresentam, primeiramente, os resultados de Pola, um menino pertencente à amostra do grupo de Bellugi que, nas suas primeiras frases compostas por dois gestos, manifestou as mesmas relações semânticas que as crianças ouvintes usam nas suas frases com duas palavras, isto é, combinações de nomes e verbos, que expressam ações, relações de posse, de recorrência e de não existência. A produção de expressões gestualizadas apresenta um desenvolvimento idêntico ao observado nas crianças ouvintes durante a aquisição da língua inglesa oral. Pola, tal como as crianças ouvintes, ao início tende a generalizar excessivamente as regras linguísticas, realizando posteriormente as restrições apropriadas.

Sound and Sign, publicado em 1972, contém os resultados de um importante estudo realizado por Schlesinger e Meadow sobre a aquisição da Língua Gestual em quatro crianças. Duas delas, Ann e Karen, eram filhas de pais Surdos e as outras duas, a Marie e a Ruth, filhas de ouvintes. Os pais das crianças estudadas, apesar de pertencerem a meios sociais e culturas diferentes, são semelhantes na sua juventude, na sua capacidade de olhar a surdez sob uma perspetiva realista e no seu interesse de

aprender uma nova modalidade de expressão linguística que favoreça o desenvolvimento dos seus filhos (Marchesi, 1998).

A Ann foi observada dos oito aos 22 meses. Os primeiros gestos produzidos e considerados distintos do balbucio gestual ocorreram aos 12 meses, apesar de, por essa altura, já entender muitos mais gestos. Aos 19 meses, o seu vocabulário era composto por 117 gestos e, 15 dias depois aumentou para 142 gestos e 14 letras do alfabeto manual. Assim, os autores do estudo concluem que na idade em que Lennenberg estima que uma criança ouvinte domine menos do que 50 palavras, a Ann dominava mais de 100 gestos. Porém, a maioria dos gestos adquiridos por esta criança são gestos icónicos, ou seja, gestos que representam o objeto ou a ação descrita.

Também a maturação linguística é semelhante nas crianças surdas e nas crianças ouvintes. As crianças ouvintes não reproduzem as palavras corretamente quando as pronunciam pela primeira vez. Da mesma forma, Ann não gestualizava corretamente nas primeiras tentativas e, algumas vezes, produzia um gesto com a configuração da mão correta mas em localização incorreta ou vice-versa. O erro que surgia com menor frequência dizia respeito ao movimento da mão, talvez por ser mais chamativo a nível da perceção.

Durante a análise das expressões linguísticas de Ann, Schlesinger observou atentamente as relações recíprocas na comunicação entre a criança e a sua mãe. Concluiu que a comunicação se caracterizava por uma compreensão recíproca estabelecida desde muito cedo, estando constantemente envolvidos por uma alegria espontânea. Esta compreensão e alegria na comunicação entre mãe e filha pode ser uma variante necessária para o desenvolvimento da linguagem normal. Existe, assim, uma interação recíproca nas relações afetiva e comunicativa entre os pais e os filhos, o que contribui para o desenvolvimento de ambas.

A Karen foi acompanhada entre os dois anos e 10 meses e os três anos e meio, pelo que pôde observar-se o desenvolvimento sintático na Língua Gestual. Desde a sua adoção, a Karen teve acesso à Língua Gestual e à língua oral. A sua linguagem foi analisada a partir de um conjunto de 200 combinações de dois ou mais gestos recolhidos nesses oito meses. Schlesinger encontrou o mesmo conjunto de relações semânticas observadas em crianças ouvintes na etapa das frases com duas palavras: «PAPA TRABALHO» (indicando que o seu pai está a trabalhar); «BARRY COMBOIO» (gestuando

que o comboio pertence ao seu irmão Barry); «PAPA SAPATOS» (gestuando para que o seu pai tire os sapatos para entrar no parque com ela).

Resta-nos descrever as conclusões alcançadas por estes investigadores em relação à aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes, como é o caso da Ruth e da Marie, que referimos anteriormente. Deve salientar-se que os pais destas crianças utilizavam o inglês oral e o inglês gestual.

A surdez de Ruth ficou a dever-se ao facto de a mãe ter contraído rubéola durante a gravidez. Os seus pais iniciaram a utilização da comunicação simultânea aos 15 meses e as observações da criança decorreram entre os dois anos e oito meses e os três anos e cinco meses de idade. Aos três anos, o seu vocabulário era composto por 348 gestos e quatro meses mais tarde atingia já os 604 gestos, existindo, assim, uma "explosão" (Marchesi, 1998, p. 136) de vocabulário semelhante à que acontece nas crianças ouvintes.

Aos três anos solicitaram-lhe duas provas linguísticas:

1 – reprodução/imitação (de uma frase gestualizada pela sua mãe);

2 – de competência gramatical (para aferir a sua capacidade para compreender determinadas expressões numa frase).

Schlesinger concluiu que Ruth manifesta consciência de regras e formas gramaticais na Língua Gestual pela mesma ordem em que aparecem nas crianças ouvintes. Num período de quatro meses, a Ruth desenvolveu o seu domínio linguístico, diminuiu a utilização de um só gesto, mantendo a combinação entre as modalidades gestual e oral. Nas observações da interação entre mãe e filha concluiu-se que a combinação de modalidades aumenta a compreensão da mãe.

A Marie foi adotada aos seis meses e meio e iniciou o seu contacto com a Língua Gestual aos três anos, quando os seus pais decidiram usar um sistema de gestos denominado Seeing Essential English[5]. A par desta utilização de gestos, a mãe de Marie considerou de elevada importância a soletração manual de diferentes palavras e realizou vários jogos com as letras para formar anagramas de palavras. Aos quatro anos e cinco meses, a Marie demonstrou que sabia transferir a sua habilidade para os jogos de soletração para a aprendizagem da leitura. Os dados sobre a linguagem de Marie,

[5] Inglês gestual, ou seja, utilização de gestos na ordem sintática da língua Inglesa

obtidos entre os três anos e quatro meses e os cinco anos e três meses, indicavam que usava de forma correta o passado e o plural. A sua "pontuação" (Marchesi, 1998, p. 137) aos três anos e dez meses e meio, numa prova de leitura labial, era superior àquela observada nas crianças ouvintes de cinco anos. Marie adquiriu a negação através das mesmas etapas encontradas nas crianças ouvintes.

Woll (1998) apresenta também uma proposta sobre as fases de aquisição da Língua Gestual inglesa (BSL) entre os zero e os nove anos e 11 meses. A autora baseia esta proposta em estudos desenvolvidos com crianças inglesas surdas, expostas à Língua Gestual desde o nascimento, filhas de pais Surdos e ainda crianças surdas, que tiveram um envolvimento precoce com a BSL, filhas de pais ouvintes e pormenoriza a idade dos primeiros gestos que aparecem entre o primeiro ano e o ano e meio de idade, dos verbos que aparecem entre o ano e seis meses e o ano e 11 meses e os aspetos fonológicos, que aparecem entre os dois a dois anos e meio.

Esta investigadora tece ainda algumas considerações sobre a comunicação pré-linguística, nomeadamente em relação ao aparecimento das primeiras palavras na criança ouvinte e dos primeiros gestos na criança surda. Defende que a transição da fase pré-linguística para a linguística é mais nítida na língua oral do que na gestual porque os gestos pré-linguísticos – das crianças surdas e ouvintes – têm sido considerados, por alguns autores, como gestos da Língua Gestual. Este facto tem levado a conclusões que defendem que a Língua Gestual é adquirida de forma mais célere do que a língua oral.

Woll defende também que tanto as crianças surdas como as ouvintes apresentam um grau de desenvolvimento similar quanto ao léxico mas também quanto aos aspetos gramaticais. Afirma que os gestos e as palavras começam a ser combinados nas mesmas idades.

Durante algum tempo, a discussão da hipótese de que a aquisição da Língua Gestual se iniciaria mais cedo do que a aquisição das línguas orais, gerou discussões entre alguns pesquisadores sobre a questão da iconicidade nas línguas gestuais, sobre o desenvolvimento motor das mãos e a interferência dos pais na produção dos gestos. Um exemplo dessa polémica é encontrado em Prinz e Prinz (1979, 1981), referido por Karnopp (2004), que, num estudo comparativo feito com uma criança ouvinte que aprendia inglês e ASL (uma vez que tinha a mãe surda e o pai ouvinte), demonstraram que:

a) o léxico nas línguas gestuais era adquirido mais cedo do que o léxico nas línguas orais;

b) entre os sete e os 21 meses o número de gestos era superior ao número de palavras (orais);

c) a produção de frases simples incluía gestos e fala e, mais tarde, dependendo do interlocutor, a criança começou a usar somente gestos ou somente fala, distinguindo os dois sistemas linguísticos;

d) a aquisição da linguagem, nas duas modalidades (oral-auditiva e visual-espacial) apresentou um desenvolvimento idêntico ao que se verifica em crianças ouvintes, que aprendem simultaneamente duas ou mais línguas orais (Karnopp, 2004, p. 84).

Karnopp (2004) cita também Brown (1977) que afirma que

> a iconicidade das línguas gestuais favorece o aparecimento do primeiro gesto antes da primeira palavra, já que os primeiros itens vocabulares das crianças estão no "nível básico do objeto" (isto é, referem-se aos objetos básicos do ambiente da criança, como leite, mesa, maçã, etc.) e que os gestos para tais objetos teriam um alto grau de iconicidade (Karnopp, 2004, p. 84).

Mas Prinz e Prinz (1979) contra-argumentam a afirmação de Brown, defendendo que

> os sinais que são icônicos para os adultos também o seriam para as crianças, apontando para o fato de que a perceção da iconicidade em muitos sinais depende de sua etimologia (por exemplo, na LIBRAS[6], o sinal LEITE vem da noção de tirar leite de uma vaca) e que essa informação, na maioria dos casos, não está disponível à criança (Karnopp, 2004, p. 84).

Bonvillian et al. (1983) sugere que o rápido aparecimento dos primeiros gestos pode dever-se a três fatores:

a) as mãos das crianças podem ser moldadas e Guiadas pelos pais;

b) as crianças surdas recebem diferentes respostas (feedback) visuais nas suas produções, e;

[6] Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

c) o controlo dos músculos manuais ocorre mais rapidamente que o desenvolvimento dos músculos da cavidade oral (sistema articulatório da fala). Contudo, o autor salienta que estes fatores operam apenas nos primeiros gestos, pois na aquisição posterior da Língua Gestual, o desenvolvimento processa-se de forma idêntica nas modalidades oral e gestual, já que «*ambos os sistemas refletem as habilidades cognitivas subjacentes»* (Bonvillian et al., 1983, p. 124).

Também Lillo-Martin (2002) reflete sobre alguns efeitos da modalidade no processo de aquisição, sobretudo em relação à iconicidade das Línguas Gestuais. Tanto na LIBRAS como na Língua Gestual Americana (ASL), alguns gestos e processos são icónicos, apresentando alguma relação entre forma e significado. Ao iniciar esta reflexão, considera a seguinte questão: a modalidade facilita a aquisição da linguagem? Quadros (2008) afirma que os estudos indicam que, "apesar de haver uma aparente iconicidade nas Línguas de Sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal apresentam as mesmas características da aquisição dos mesmos aspetos linguísticos nas línguas faladas" (p. 148). Ainda em resposta a esta questão, Meier (1980) refere que a modalidade não facilita a aquisição do sistema de concordância verbal. Assim, considerando o input natural que as crianças surdas apresentam (…), na aquisição da língua de Sinais Americana, parece seguir um curso linguisticamente similar ao desenvolvimento das línguas orais.

1.3.1.3– As Primeiras Combinações e Sedimentação da Estrutura Sintática. Depois de alguns meses de produção de palavras isoladas, entre os 18 e os 20 meses, a criança tenta as primeiras combinações, ou seja, passa à fase de produção de duas palavras combinadas que expressam relações, ainda que de forma elementar. Esta produção só é possível devido à compreensão das estruturas gramaticais e semânticas, mais rudimentares, da língua.

A sequência de duas palavras exige a sua ordenação e, por isso, esta é a manifestação clara do aparecimento das produções frásicas (cf., Sim-Sim, 1998). São produções circunscritas ao concreto vivencial da criança, caracterizadas basicamente pela combinação de nomes e verbos (raramente usa adjetivos). "As combinações de palavras expressam essencialmente ações (bebé, papa), relações de localização (cão

rua), de posse (é meu), de não existência (não há) e de recorrência (mais popó)" (Sim-Sim, 1998, p. 157).

Ingram (1996) refere "construção vertical" e " construção horizontal" para explicar a ocorrência dos primeiros enunciados com mais de uma palavra. Assim, uma construção horizontal corresponderia a uma sequência de palavras, como é o caso de uma frase normal de um falante adulto. Mas a criança só adquire este tipo de construções depois de adquirir as construções verticais. Estas, ao contrário das horizontais, definem-se como uma sequência de enunciados, ou seja, mesmo que o enunciado seja formado apenas por uma palavra, esta possui o significado de um enunciado complexo. Desta forma, sequências de enunciados de uma só palavra seriam consideradas construções verticais.

Gleason (1985) revela que as marcas morfológicas são adquiridas de forma idêntica em todas as línguas, seguindo estádios similares de desenvolvimento. Os momentos da aquisição é que variam de língua para língua, uma vez que estão intimamente ligados com o princípio da complexidade, ou seja, a aquisição será tanto mais tardia quanto maior for o número de significados morfológicos (cf., também, Sim-Sim, 1998).

Aos três anos de idade as crianças já dominam um conjunto de regras com algum grau de complexidade e, nos seus enunciados constam já morfemas gramaticais. Nesta fase, já produzem frases simples com o padrão Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), "em que a posição pré-verbal corresponde ao constituinte com a função gramatical de sujeito e a posição pós-verbal à função de objeto" (Sim-Sim, 1998, p. 161), o que lhes permite comunicar corretamente na sua língua materna.

Mas a rapidez com que a criança adquire o conhecimento sintático não significa um completo domínio deste aspeto à entrada da escolaridade. A aquisição tardia de algumas construções deve-se à complexidade das estruturas e ao facto de serem pouco frequentes no discurso ouvido pela criança (cf. Sim-Sim, 1998). Assim, o conhecimento sintático estende-se desde o início da escolaridade até à puberdade. Este período, tal como os anteriores, reveste-se de uma enorme importância, na aquisição da linguagem, já que permitirá a consolidação e o aperfeiçoamento de estruturas sintáticas e a incorporação de novas estruturas que permitirão alterações nas estratégias gerais de interpretação e de formulação sintática (Sim-Sim, 1998).

Na Língua Gestual, entre as combinações de dois gestos e as múltiplas combinações (Quadros, 2010) dista cerca de um ano. Na fase das primeiras combinações, que surge por volta dos 2 anos, é de extrema importância que a criança esteja já em convívio permanente com gestuantes fluentes na Língua Gestual, uma vez que é nesta fase que se inicia a constituição das regras gramaticais de uma forma implícita.

Estudos realizados por Bonvillian et al. (1983) mostraram que a média de idade na produção dos enunciados de dois gestos é de 17 meses (variando entre 12,5 e 22 meses), enquanto que nas línguas orais os enunciados de duas palavras ocorrem entre os 18 e 21 meses. Para estes investigadores, isto sugere que tanto a oralidade como a gestualidade derivam de fatores cognitivos ou linguísticos mais profundos e não de fatores superficiais relacionados com a modalidade. De um modo geral, o período do desenvolvimento de dois gestos caracteriza-se pelo aparecimento das relações semânticas entre os gestos (Newport e Meier, 1986).

Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observam também que a ordem usada pelas crianças surdas, na Língua Gestual Americana, nesta fase é Sujeito-Verbo (SV); Verbo-Objeto (VO) ou, num período mais avançado Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). No caso da LIBRAS, as primeiras combinações constituem-se por dois gestos e é privilegiada a ordenação Sujeito-Verbo (SV) ou Verbo-Objeto (VO), como se percebe em EU QUERER ou QUERER ÁGUA (Quadros, 2008).

É nesta fase que a criança deve interiorizar as estratégias para marcar as relações gramaticais: a concordância verbal e a incorporação dos pontos espaciais, o que corresponderá à pronominalização das línguas orais. A incorporação envolve a concordância verbal que depende diretamente da aquisição do sistema pronominal, ou seja, o estabelecimento dos pontos no espaço, incluindo os interlocutores para a primeira e segunda pessoas (Pizzio & Quadros, 2010).

Na fase das múltiplas combinações, Petitto e Bellugi (1988) e Quadros (1995) constataram que, dos três anos aos três anos e meio, as crianças usam a concordância verbal com referentes presentes no contexto discursivo e, quando iniciam a pronominalização com referentes ausentes do contexto discursivo, apresentam algumas incongruências, sendo que a mais comum é posicionar os referentes ausentes num único ponto espacial (Quadros, 2008).

Em relação à flexão verbal, inicia-se com algumas formas incorretas e generalizadas, o que leva Bellugi e Klima (1990) a comparar e identificar essa flexão generalizada dos verbos como supergeneralizações como acontece em “fazi”, “gosti”, “di” e “sabo”, na modalidade oral da Língua Portuguesa.

Tendo em consideração os estudos referidos, podemos salientar alguns pontos consensuais. O primeiro é que o desenvolvimento da linguagem só poderá ocorrer quando as crianças acedem a um *input* linguístico e comunicativo partilhado entre elas e os adultos que com elas convivem; no segundo ponto podemos destacar que, na aquisição de uma língua, seja ela oral ou gestual, as crianças devem ser participantes na descoberta das regras linguísticas (Amaral, 2006).

Os estudos comparativos entre crianças surdas e ouvintes revelam-nos que elas recorrem a expressões gestuais nas fases precoces da comunicação e que essas fases de progressão de aquisição da linguagem seguem os mesmos estádios, com as mesmas características nas crianças surdas e ouvintes, o que pressupõe que combinarão e produzirão os primeiros gestos/palavras na mesma idade.

De acordo com Quadros (2004), as crianças surdas devem adquirir a linguagem através da Língua Gestual, ou seja, através de uma língua com modalidade visuo-espacial. A autora realça que, frequentemente, as crianças surdas iniciam a sua escolaridade sem um domínio pleno da sua língua materna e, por essa razão, as escolas devem garantir a realização de programas que garantam o acesso à Língua Gestual, integrando, nos seus quadros pedagógicos, pessoas surdas ou ouvintes proficientes na Língua Gestual, para que haja oportunidade de se estabelecer uma interação social e cultural com a Comunidade Surda. Inevitavelmente, todo o processo educacional é baseado na interação linguística e deveria realizar-se na Língua Gestual. Há, no entanto, autores que defendem que este processo educacional deveria ser realizado por professores Surdos e não por professores ouvintes proficientes em Língua Gestual, uma vez que estes, apesar de conhecerem a língua, não serão capazes de transmitir, aos alunos Surdos, a sensação de pertença a uma comunidade Surda com uma identidade específica. É o caso de Góes (2000) que, ao analisar casos de alunos Surdos que adquiriram a Língua Gestual com pessoas ouvintes, alerta para a necessidade da constituição da subjetividade e identidade surda. A autora defende que neste contexto, o processo é híbrido, onde a Língua Gestual acaba por ser misturada com o Português:

> Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a Língua Gestual, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas hibridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua maioritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição de gestos numa gestalt de realizações linguísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (p.66)

Da mesma forma, Miranda (2001) e Martins (2004) defendem que a aquisição da Língua Gestual será a base da constituição cultural do indivíduo surdo, por isso o contacto com outros Surdos é imprescindível. Só assim, se constituirão as identidades surdas que identificam um povo surdo, no sentido de um grupo que tem uma história social, linguística e política (Wringley, 1996).

Oliver Sacks (1990) imagina a existência de um mundo em que os Surdos não fossem encarados como deficientes, onde ser surdo não tivesse a menor importância, por isso, relata-nos o mundo real descrito por Nora Groce (1985) que, na sua obra *Everyone here spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*, nos dá uma perspetiva diferente da surdez e, sobretudo, da relação entre Surdos e ouvintes enquanto comunicadores em Língua Gestual. Nesta ilha, durante 250 anos, não havia, praticamente, nenhuma família sem Surdos devido a uma forma de surdez hereditária. Todos falavam Língua Gestual, Surdos e ouvintes, e não existia qualquer conotação negativa em relação ao surdo. Groce refere o excelente ambiente humano dos Surdos da ilha, onde não sofriam qualquer tipo de discriminação. A Língua Gestual afirmou-se de tal forma como a Língua da comunidade que subsistiu mesmo depois do desaparecimento do último surdo, em 1952. O próprio Sacks, numa visita que realizou à Martha's Vineyard, teve oportunidade de testemunhar que os ouvintes continuam a dominar a Língua Gestual, com o depoimento de uma velha senhora com 90 anos que ainda desenvolvia os seus pensamentos e raciocínios nessa Língua.

A realidade Portuguesa está, ainda, longe deste cenário. A Língua Gestual ainda não é "oferecida" nas escolas como segunda língua. Contudo, o interesse pela realidade dos Surdos e pela sua forma de comunicação é crescente. Por esta razão, podemos

considerar a aproximação de um ponto de viragem na formação e no ensino da LGP, como Língua Materna e como Segunda Língua.

CAPÍTULO 2

Considerações sobre as Línguas Gestuais e a Língua Gestual Portuguesa

2.1 – Considerações sobre as Línguas Gestuais

2.2 – Contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP

- 2.2.1 – Fonologia da LGP
- 2.2.2 – Morfologia da LGP
- 2.2.3 – Expressão Corporal e Facial
- 2.2.4 – Sintaxe da LGP

2.3 – Língua Gestual Portuguesa: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira?

2.1 – Considerações sobre as Línguas Gestuais

Herculano de Carvalho (1978), ao considerar o homem como agente da linguagem e como ser social, determina a comunicação como uma das funções da linguagem. Esta é a sua face visível, observável e, por isso é considerada como função primordial. Como ser social que é, o indivíduo comunica consigo próprio e com os seus pares através da linguagem. Este ato de comunicação representa uma exteriorização, que Herculano Carvalho designa como função externa da linguagem. Para o mesmo autor, a função interna corresponde à função cognoscitiva, ao conhecimento, que destaca como função primária da linguagem.

Herculano de Carvalho afirma também que se o conhecimento depende da linguagem, este realiza-se em duas fases distintas: na aquisição e na realização do saber linguístico. É a aquisição deste conhecimento linguístico que permitirá ao indivíduo "comunicar pela palavra com os outros membros do seu grupo social" (p. 31). Contudo, é precisamente aqui que reside o problema, sobretudo nos Surdos filhos de pais ouvintes.

A sua exclusão deve-se ao facto de não terem acesso ao conhecimento, de não receberem o *input*, ou a informação necessária à organização da mente e de não poderem dispor de um sistema operativo que lhes permita atingir as funções cerebrais superiores. O problema dos Surdos não é não conseguirem comunicar. O problema reside no facto de não conseguirem construir a mente de forma organizada em tempo útil e em não conseguirem construir os mecanismos do conhecimento e de raciocínio. O suporte cerebral existe, saudável e intacto. Faltam, todavia, as condições ambientais que ativariam esses mecanismos. Emmanuelle Laborit, surda profunda que só conheceu a Língua Gestual aos sete anos afirma o seguinte:

> Eu não tinha língua. Como é que consegui construir-me? Como é que tive entendimento? Teria pensamentos? É evidente que sim. Até à idade de sete anos não existem na minha cabeça nem palavras nem frases. Unicamente imagens. Quando puxava pela minha mãe para lhe dizer alguma coisa, não queria que ela olhasse para outro lado, queria que olhasse única e exclusivamente para mim. Lembro-me disso, por conseguinte havia um pensamento uma vez que eu "pensava" na comunicação e a desejava (Laborit, 2000, pp. 27-28).

Este depoimento de Laborit evidencia a existência de estruturas cognitivas em forma de imagens, mas "revela a consciência do caos mental anterior à linguagem" (Baptista, 2008, p. 145). É que quando os Surdos não têm qualquer tipo de acesso à linguagem, o seu desenvolvimento cognitivo não ultrapassará o nível das operações mentais elementares, o que não acontece quando têm acesso à Língua Gestual, uma vez que, neste caso, o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de competências se processarão de forma natural devido à estimulação do meio ambiente (Amaral, 2006).

É este caos que é considerado negativamente como falta de capacidade intelectual e cognitiva pela comunidade ouvinte que não está familiarizada com a realidade da comunidade Surda.

Laborit (2000) admite, no entanto que este caos foi resolvido e, sobretudo superado, quando teve acesso a uma língua que lhe permitiu a organização do pensamento:

> Aquela Língua Gestual caiu-me em cima de forma súbita, só ma deram aos sete anos, preciso de me organizar, de fazer uma triagem de todas as informações que vão surgindo (…). A partir do momento em que se pode dizer com as mãos, numa linguagem académica e construída: «Chamo-me Emmanuelle. Tenho fome. A minha mãe está em casa, o meu pai está comigo. O meu colega chama-se Júlio, o meu gato chama-se Bobine(…)». A partir desse momento, tornamo-nos um ser humano comunicante, capaz de se construir. A pouco e pouco arrumei as coisas na minha cabeça e comecei a construir um pensamento, uma reflexão organizada (Laborit, 2000, pp. 56 – 57).

Não há comunicação possível se não houver construção cognitiva. Primeiramente deve haver um conhecimento empírico, através da experiência, do contacto com as coisas e com as pessoas. Só então há a capacidade de nomear o que se conhece e de narrar as experiências. Colocam-se assim duas questões: Como é que o cérebro processa o conhecimento e qual a função da linguagem durante esse processamento?

Damásio (2000) explica:

> A consciência passou a consistir numa construção de conhecimento acerca de dois factos: o facto de que o organismo está

> envolvido numa relação com o objeto, e o facto de que o objeto está a causar uma modificação no organismo. A elucidação da biologia da consciência transformou-se no processo de descobrir como o cérebro constrói os padrões neurais que representam cada um dos dois participantes e a sua respetiva relação (p.161).

Esta relação entre o objeto e o organismo dá origem a imagens sensoriais que são processadas ao nível dos neurónios, através de redes que se estabelecem e que se alargam à medida que as novas imagens se associam às anteriores. É a frequência com que estas imagens são evocadas na mente que reforçam ou fazem desaparecer as redes neurais que as integram. E assim se constitui a estrutura que processa o conhecimento. A linguagem permite comunicar as constrições que se vão elaborando, mas acima de tudo, permite categorizar e organizar as imagens, de as distribuir por conceitos ou categorias de acordo com modelos específicos (Baptista, 2008).

A descoberta da Língua Gestual representou para Laborit essa categorização, apesar da espera de sete anos e das consequências que essa longa espera possa ter deixado na sua organização cerebral.

A criança surda encontra, no meio em que nasce, o ambiente de aprendizagem necessário e adequado para ativar a capacidade de aquisição da linguagem de forma natural, espontânea e no período propício a essa aquisição. A Língua natural do surdo é a gestual, não a oral, e o canal de comunicação a privilegiar é o visual e não o auditivo.

As comunidades de Surdos, que incluem as famílias em que a surdez se transmite geneticamente, evidenciam aptidão e um clima natural para a aquisição da linguagem:

> A observação de uma mãe surda que brinca com a sua filha, também surda, com dois anos de idade, mostra que a comunicação em Língua Gestual é tão fluente e espontânea como a fala, que a construção da linguagem pela criança obedece a um percurso e a um ritmo perfeitamente normais e que o clima de felicidade que as rodeia é igual à da mãe e filha ouvintes (Baptista, 2008, p. 152).

Rodrigues (1993), citado por Quadros e Pizzio (2010, p. 14), apresentou, no Simpósio Internacional de Língua Gestual e Educação do Surdo, uma reflexão sobre a Língua Gestual e a sua aquisição por crianças surdas, onde fez uma análise de um ponto de vista da neurociência, que resume claramente a experiência vivida por Laborit:

a) Se a Língua Gestual é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais, então as línguas gestuais são línguas naturais;
b) Se são línguas naturais, a sua aprendizagem tem um período crítico;
c) Se têm um período crítico, as crianças surdas estão a iniciar a sua aprendizagem demasiado tarde;
d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos Surdos, então a sua maior capacidade e habilidade é ignorada quando lhes impõem a língua oral, em vez da Língua Gestual.

Os estudos relativos à aquisição da Língua Gestual, em crianças Surdas, poderão incidir sobre dois contextos diferentes: ou a criança é filha de pais Surdos ou é filha de pais ouvintes. Em 1979, Klima e Bellugi, na obra *The Signs of Language* afirmam que as línguas gestuais não são meras coleções de gestos pantomímicos, mas são sistemas linguísticos altamente estruturados, com a complexidade das línguas orais. Na década seguinte, pode observar-se um crescente interesse em investigar a aquisição da Língua Gestual, através de autores como Hoffmeister (1978), Meier (1980), Lillo-Martin (1986), Petitto (1987), Slobin (1986) que desenvolveram várias investigações sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, descendentes de pessoas surdas. No Brasil, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e a sua aquisição começam a ser estudada nos anos 90, especialmente por Ferreira-Brito (1995), Karnopp (1994, 1999), e Quadros (1995, 1997) e esta última investigadora afirma que a partir da década de 90, se iniciaram investigações com o intuito de identificar não apenas o que era "igual", mas também o que era "diferente" pretendendo, assim, enriquecer as teorias linguísticas atuais.

As Línguas Gestuais são usadas pela maioria dos Surdos sendo, por isso, uma marca importante da sua identidade. São línguas visuo-motoras, de receção visual, cuja produção se processa através dos gestos e das expressões facial e corporal, com vocabulário e organização próprios, que não derivam das línguas orais, não podendo, por isso ser consideradas como sua representação. As Línguas Gestuais são o elemento mais unificador na Comunidade Surda, enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas.

William Stokoe, a partir dos anos 60, sustentou, nos seus trabalhos, o que hoje é evidente: - os Surdos possuem a sua própria Língua que é adquirida de forma natural, sempre que expostos a um ambiente linguístico favorável, ou seja, um ambiente que lhes permita a aquisição e o desenvolvimento dessa mesma língua.

As Línguas Gestuais utilizam uma modalidade de perceção e de produção diferente da língua oral. Na língua oral o *input* é auditivo, nas línguas gestuais, é visual. Relativamente ao *output*, nas línguas gestuais, este é manual e não oral. Esta diferença de perceção e de produção linguística levou a que as línguas gestuais não fossem consideradas como verdadeiras línguas durante muito tempo[7]. Contudo, está comprovado que as Línguas Gestuais, onde se inclui a LGP, partilham várias características com as línguas orais.

Assistimos, deste modo, ao despertar da consciência do estatuto linguístico da LGP. Prova disso, está no facto de os canais televisivos dos diferentes países substituírem o termo *Linguagem* por *Língua,* quando se referem ao seu Intérprete de Língua Gestual. Vejamos, então, porque esta mudança é pertinente e porque as Línguas Gestuais, nomeadamente a Língua Gestual Portuguesa deve ser considerada Língua e não Linguagem.

Já na década de 60, Stokoe (1960), quando faz o seu estudo linguístico das línguas gestuais, define Língua Gestual como: "the cultural system that employs certain of the visible actions of the face and hands combines them into recurrent sequences, and arranges these sequences into systematic distribution in relation to each other and in reference to other cultural systems" (p. 25). Implícita nesta definição está a existência de um conjunto de regras, segundo as quais se organizam sequências de unidades significativas.

Assim, podemos concluir que as línguas gestuais são, de facto, línguas uma vez que:

[7]Para os linguistas, a linguagem era como uma "langage articulée", herança do estruturalismo, e mais concretamente de Martinet. O próprio Chomsky (1966) ao definir o conceito de linguagem fá-lo baseado no conceito de que a linguagem é uma "correspondência específica **som-significado"** (Marshall, 1987). Mais tarde, perante os estudos realizados em Língua Gestual, redefiniu o conceito de linguagem, reformulando-o como "uma correspondência específica signo-significado", englobando portanto as línguas gestuais enquanto verdadeiros sistemas linguísticos (Delgado-Martins, 1996).

- são compostas por símbolos arbitrários e icónicos, sendo que a maior parte dos gestos são arbitrários, ou seja, não representam associações ou semelhanças visuais com o referente (Baptista, 1999);

- têm um sistema de regras abstratas, sendo também sistemas semióticos criados e produzidos no contexto social, possuindo uma gramática própria, rica e complexa (Baptista, 1999);

- são partilhadas por uma comunidade de gestuantes nos momentos de diálogo social e interior, verificando-se que possuem propriedades como a criatividade[8] e a recursividade[9];

- são sistemas em constante evolução e renovação;

- são adquiridas de modo natural num ambiente linguístico propício.

Cada país tem a sua LG, assim como tem a sua língua oral, mas a ideia da universalidade está ainda muito presente e assenta em vários preconceitos:

- Pensa-se que as línguas gestuais são baseadas em expressões universais de emoção ou em linguagem corporal;
- Sendo a comunicação gestual intuitiva e não exigindo qualquer aprendizagem, seria a mesma para todos os Surdos;
- Sendo a comunidade Surda uma minoria, utilizaria um único tipo de comunicação;
- Se considerada uma comunicação icónica, a sua representação seria a mesma em todos os países.

Em relação ao primeiro mito, pesquisas com crianças surdas, filhas de pais Surdos, têm demonstrado que estas fazem uma distinção clara entre o uso de expressões faciais para expressar emoções e para expressar aspetos gramaticais da língua (McIntire e Reilly, 1988). Em relação aos outros equívocos, estes começaram a ser ultrapassados a partir de 1960, desde que a investigação linguística gestual começou a ser desenvolvida, revelando que as várias línguas gestuais apresentam diferenças consideráveis entre si.

[8] Capacidade das línguas produzirem constantemente novos enunciados bem formados (obedecendo às regras que regem a língua), que nunca antes haviam sido produzidos, juntando a particularidade de, serem entendidos pelos indivíduos que dominam essa língua.

[9] A língua pode produzir um número ilimitado de enunciados, fazendo uso de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes.

Através dessa investigação também se concluiu que as diferentes comunidades de Surdos não usam os mesmos gestos com o mesmo significado. Wilbur (1979) comparou listas de gestos – de várias Línguas Gestuais – organizando-as quanto ao significado e quanto à forma, estudando as suas semelhanças e suas diferenças e percebeu que:

- Há um número diminuto de gestos iguais com o mesmo significado;
- Existem gestos iguais ou parecidos mas com significados diferentes.

Uma outra prova de que existem diferenças consideráveis foi a tentativa de criar uma Língua Gestual internacional, ou seja, uma Língua Gestual artificial internacional similar, no seu objetivo, ao Esperanto.

O Gestuno, como é conhecido, foi desenvolvido pela Federação Mundial de Surdos para ser usado em conferências internacionais para Surdos. Em relação a esta língua, os Surdos são de opinião que é difícil de aprender e de utilizar e que lhes coloca mais dificuldades do que qualquer outra Língua Gestual estrangeira.

Outra prova ainda contra a ideia de universalidade é o facto de, nas conferências internacionais para Surdos, se encontrarem tantos intérpretes quantas as línguas gestuais representadas. Além disto, é nestas conferências que os Surdos admitem que têm imensa dificuldade em conversar com parceiros estrangeiros, afirmando, por isso, que para resolver estas dificuldades de comunicação, recorrem à mímica, ao apontar, às expressões faciais ou corporais que mais não permitem do que a passagem de uma informação extremamente reduzida e pontual. Estas estratégias não permitem comunicar, na verdadeira aceção da palavra, mas apenas passar uma curta mensagem de carácter imediato, icónico e pragmático (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Sistematizando podemos verificar que:

- Não existe uma comunicação universal entre os Surdos;
- Cada comunidade de Surdos corresponde à comunidade de cada país, possuindo e usando a sua própria Língua Gestual;
- As estratégias usadas pelos Surdos para ultrapassarem as barreiras da comunicação com Surdos de outras comunidades são as mesmas que os ouvintes utilizam em circunstâncias idênticas.

2.2 - Contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP

A LGP é um sistema comunicativo específico dos Surdos em Portugal, reconhecido pela Constituição Portuguesa desde 1997, onde se defende que esta deve ser protegida e valorizada enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Também a lei nº 3 de Janeiro de 2008, no cap. V, Artigo 23, defende o ensino bilingue que possibilite o domínio da LGP. Tem características que lhe são exclusivas, sendo também regida por regras particulares. Tentaremos especificar algumas características desta Língua, nomeadamente os tipos de gestos (icónicos, arbitrários e referenciais), a recursividade e a criatividade e os aspetos contrastivos.

A LGP é composta predominantemente por símbolos arbitrários. Quando uma pessoa ouvinte entra, pela primeira vez, em contacto com a LGP e com a comunidade Surda, tende a associar todos os seus gestos à mímica. De facto, a mímica é frequente na comunicação entre os Surdos e ela poderá até estar na origem de alguns gestos. Contudo, o que acontece na realidade é que, sem a ajuda de um intérprete, um leigo em LGP não consegue entender o assunto de uma conversa banal entre Surdos e, muito menos apreender o significado de todos os seus gestos.

Se é verdade que há alguns elementos icónicos, aparecem também outros que se afastam da iconicidade, obedecendo a regras ou propriedades formativas específicas. Na realidade, na LGP, podemos encontrar três tipos de gestos: icónicos, arbitrários e referenciais.

Os gestos icónicos são aqueles que apresentam alguns elementos de semelhança com a realidade representada (Amaral, Coutinho e Martins, 1994), podendo chamar-se também de gestos de descrição figurativa.

Vejamos alguns exemplos:

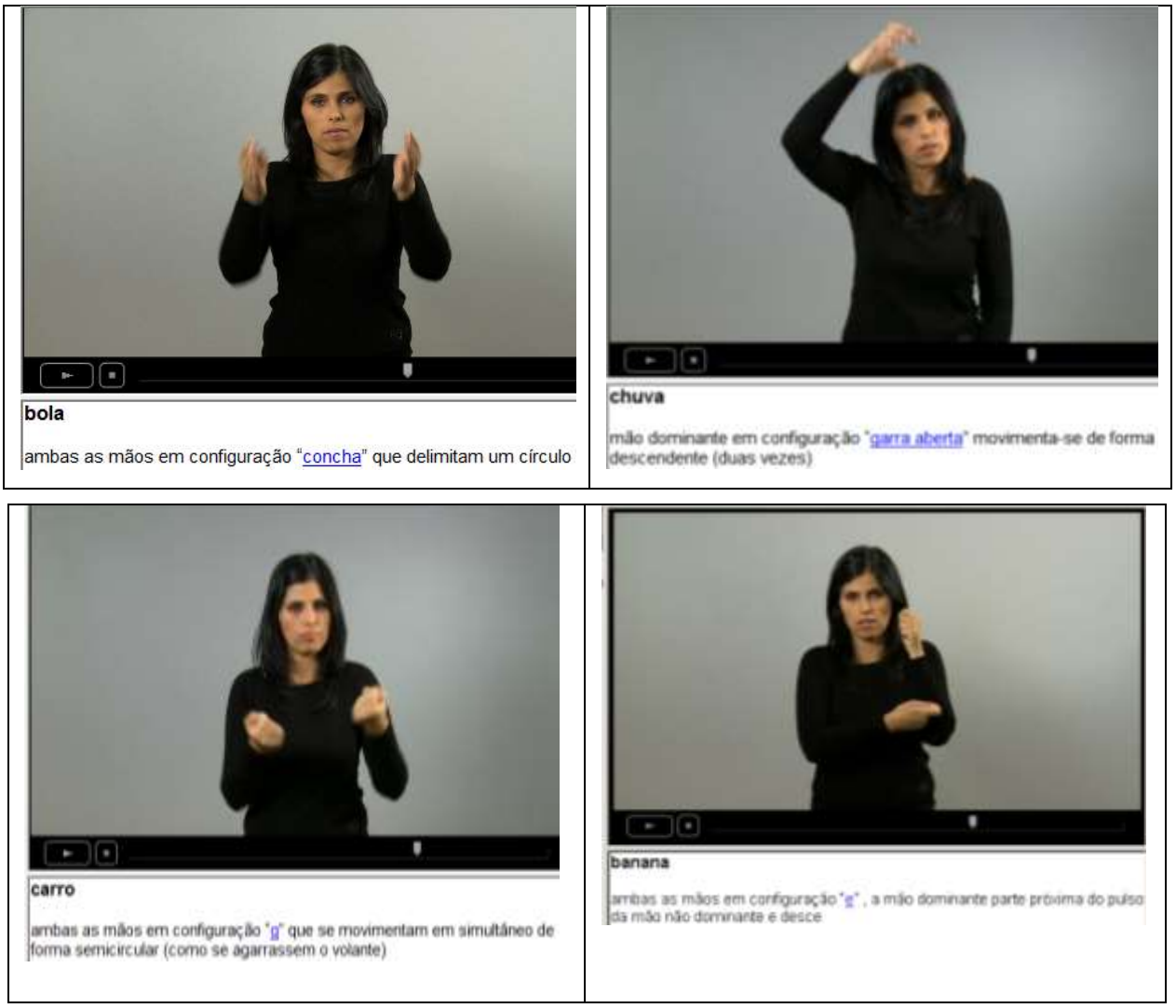


Figura 2: descrição dos gestos BOLA, CHUVA, CARRO e BANANA
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Podemos observar pelas imagens que a sua configuração e o seu movimento, apresentam características visuais facilmente associáveis aos objetos ou ações que representam. São gestos facilmente inteligíveis, sendo, por isso, facilmente entendidos por qualquer indivíduo, mesmo que não seja conhecedor de LGP e que não esteja regularmente em contacto com a comunidade Surda. O gesto de CARRO e o gesto de BANANA, por sua vez, e apesar da sua iconicidade, estão relacionados apenas com um dos elementos da realidade que representam, através do recurso à sinédoque (utilização da parte pelo todo). O primeiro remete para uma parte do carro – o volante e o segundo está ligado à casca e ao movimento de a descascar. Se o interlocutor não conhecer o objeto, não conseguirá entender a sinédoque gestual.

Ao contrário, nos gestos arbitrários incluem-se todos aqueles que não possuem uma relação com a realidade. Vejamos os seguintes exemplos:

Figura 3: Descrição dos gestos de LEITE e PRIVADO
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Como se pode ver, não conseguimos inferir qualquer relação dos gestos com os seus significantes.

Os gestos referenciais são todos aqueles que apontam diretamente para o referente ou para o espaço que o representa.

A LGP recorre também à criatividade e à recursividade. A LGP 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 LGP.

A esta característica associa-se também a recursividade, ou seja, através de um número limitado de componentes linguísticos, os gestuantes têm a capacidade de formar, através da combinação desses mesmos componentes, enunciados ilimitados.

É de salientar que, tal como nas línguas orais, a LGP, nos referidos componentes linguísticos, tem também oposições contrastivas, ou seja, palavras que têm significados diferentes e se distinguem apenas por um parâmetro do gesto.

Encontramos, assim, pares mínimos de gestos, ou seja, gestos em que a substituição de uma unidade fonológica por outra (no caso da LGP, querológica, como veremos no capítulo da fonologia) altera o sentido do gesto.

galo

mão dominante em configuração "eta" inicia movimento com o polegar junto à testa e roda para cima/retaguarda

galinha

mão dominante posiciona-se em frente à boca em configuração "bico de pássaro" e passa à configuração "eta", colocando-se junto da testa

Figura 4: Descrição dos gestos de GALO e GALINHA
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Os gestos GALO E GALINHA são um par mínimo em LGP, pois têm a mesma orientação da mão, o mesmo movimento, o mesmo local de início e as mesmas configurações, diferindo apenas no local de articulação final.

Percebe-se, por esta breve descrição, que a LGP tem características que a fazem uma língua viva. É o seu uso permanente pela Comunidade Surda e pela Comunidade Ouvinte que contacta com os Surdos que a faz crescer e desenvolver diariamente, fazendo com que responda às necessidades que a evolução sociocultural exige. Todos os dias há a necessidade de criar novos gestos e reinventar, alterar ou desenvolver outros que já existem ou, pelo contrário, deixar cair em desuso ou mudar o sentido de gestos antigos. Stokoe (1960) e Klima e Bellugi (1979) demonstraram definitivamente o estatuto linguístico das línguas gestuais, onde se inclui a LGP. É possível, por isso, abordar e analisar a LGP de acordo com as funções da linguagem, como sugeriu

Jackobson (1963): função referencial[10], emotiva[11], conotativa[12], fática[13], metalinguística[14] e poética[15].

2.2.1 Fonologia da LGP

Segundo Mira Mateus (2005), quando falamos, produzimos um contínuo sonoro cuja interpretação não pode ser feita pelo ouvinte se não conhecer a língua utilizada. Por isso, não somos capazes de distinguir a sucessão de sons que formam uma palavra em línguas que desconhecemos.

A fonologia estuda como é que o falante-ouvinte consegue reconhecer, o conjunto de sons que constituem as unidades pertinentes, ou seja, as unidades que funcionam na língua como unidades do sistema e que permitem a comunicação. Estuda também como as propriedades fonéticas que todos os sons possuem são utilizadas pelos falantes na transmissão de uma mensagem.

Desta forma, poderá parecer estranho falar em fonologia quando refletimos sobre uma Língua Gestual, uma vez que, como acabámos de ver, esta está ligada ao som. Mas, o que realmente se passa é que William Stokoe (1960), que estudou pela primeira vez a Língua Gestual como um sistema linguístico, em vez de perceber o signo gestual como um conjunto holístico, de carácter icónico e dependente da língua oral, defende que os signos têm partes que se combinam para formar unidades gestuais, tal como acontece em relação aos fonemas na língua oral. A essas unidades menores, sem significação, chamou «queremas», uma vez que seriam equivalentes aos fonemas da língua oral.

Distinguiu, assim, três categorias de «queremas»: o lugar de articulação, a configuração da mão e o movimento. Contudo, esta perspetiva limita o paralelismo de

[10] É dada, na LGP, pela sua capacidade de transmitir informação objetiva.
[11] É dada através de expressões faciais e corporais que acompanham o gesto, pois visa a expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que fala.
[12] É marcada pelo vocativo e pelo imperativo, muitas vezes também marcados pela expressão facial e corporal.
[13] Refere-se ao uso da língua para manter os elementos da comunicação em situação de diálogo. Podem encontrar-se gestos específicos para dar início, continuidade ou para finalizar uma conversa. O contacto visual é primordial nesta função.
[14] Caracteriza-se pelo uso da língua para falar dela mesma.
[15] Define-se como o uso da língua para questões estéticas ou poéticas e revela-se pelo alargamento do espaço articulatório, da ligação harmónica entre os gestos, completada por movimentos rítmicos corporais e pela utilização da expressão corporal com reforço de elementos gestuais.

análise entre LG e uma língua oral, na medida em que os parâmetros por ele propostos são executados em simultâneo e não numa sequência.

Na LGP encontramos cinco queremas:

- *Configuração da mão*: posição dos dedos;
- *Local de articulação*: parte da mão e o ponto em que se dá o contacto com a mão;
- *Orientação*: descreve a orientação da palma da mão;
- *Movimento:* descreve o movimento que a mão dominante ou ambas as mãos realizam durante a execução do gesto;
- *Expressão corporal e facial:* elementos não gestuais, que complementam o gesto.

A apresentação das configurações da LGP é feita pelo Alfabeto Manual Português e pela numeração e por outras configurações, tendo, algumas das quais, nomes de letras gregas.

Figura 5: Alfabeto e números gestuais
Fonte: Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa

Relativamente ao local de articulação, a grande capacidade de movimentos das mãos faz com que os gestos possam ser articulados em vários espaços. Para a LGP foram encontrados três grandes espaços articulatórios:

- Espaço que abrange várias partes do corpo;
- Espaço mais ou menos próximo do corpo;
- Espaço de articulação da mão dominante.

Amaral, Coutinho e Martins, baseando-se em Liddell e Johnson (1989), afirmam que a orientação da mão é importante em termos de contraste lexical e em termos de funcionamento morfológico, como veremos no ponto seguinte.

Também em LGP existem os tipos de movimento que Johnson e Liddell referem. O movimento pode ser definido como "períodos de tempo durante os quais alguns aspetos da articulação se encontram em transição" (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 61). Um outro aspeto importante para a LGP é a atividade não manual. Esta pode ter uma função morfológica, sintática, lexical, semântica e prosódica. Constitui-se por posições alteradas do corpo e por alteração da expressão facial e pela posição da cabeça, como veremos nos pontos seguintes.

2.2.2 Morfologia da LGP

Cunha e Cintra (1985) dizem que uma língua é constituída por um conjunto infinito de frases. Cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Uma frase, por sua vez, pode ser dividida em unidades menores de som e significado – as palavras – e em unidades ainda menores que representam apenas a face significante – os fonemas. As palavras são, pois, unidades de sentido menores que a frase e maiores que o fonema. Existem, no entanto, unidades de som e conteúdo menores que as palavras - unidades significativas mínimas a que se dá o nome de morfemas.

Para Bloomfield (1933) o morfema é uma combinação de sequências fonológicas e também uma unidade de sentido, ou seja, "uma forma linguística que não apresenta semelhanças fonético-semânticas com qualquer outra forma" (Bloomfield, 1933, p.161). O morfema é também definido como a unidade mínima significativa que tem uma forma física e um sentido, ou função, no sistema gramatical.

Os morfemas podem classificar-se, quanto à natureza da sua significação, em morfemas lexicais e morfemas gramaticais; estes últimos têm como única função assinalar as relações gramaticais, como os morfemas de número, género ou de tempo, as preposições ou o artigo, ao passo que os primeiros têm conteúdo semântico, como os que se referem ao mundo objetivo ou subjetivo.

A Língua Gestual, enquanto língua que se realiza no espaço, não pode apresentar os mesmos fenómenos mas pode ser analisada segundo os mesmos parâmetros e com a mesma terminologia das línguas orais.

Os morfemas que identificamos nas palavras existem também nos gestos, ou seja, os gestos contêm unidades mínimas significativas que devem ser procuradas na configuração da mão, na localização e direção do movimento, nas expressões faciais e movimentos do corpo. Veremos, a seguir, os fenómenos morfológicos das seguintes classes gramaticais: substantivo, pronome pessoal, numeral e verbo.

Segundo Cunha e Cintra (1985), substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. São substantivos os nomes de pessoas, de lugares, de instituições; os nomes de noções, ações, estados e qualidades tomados como seres. Os substantivos podem classificar-se de concretos, abstratos, próprios, comuns e coletivos, tendo apenas dois géneros, ou masculino ou feminino, sendo que o masculino é o termo não marcado e o feminino, o termo marcado.

A LGP tem várias formas de expressar o masculino e o feminino. Os substantivos que designam seres animados e inanimados não têm marca de masculino, nem de feminino. Só quando há necessidade de marcar o sexo dos seres animados é que se marca o género.

irmão

ambas as mãos em configuração "6" realizam movimento, aproximando-se e tocando-se ao centro (o gesto realiza-se duas vezes)

Figura 6: Descrição do gesto IRMÃO
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Figura 7: Descrição do gesto IRMÃ
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Como se pode ver, é o gesto de MULHER que marca o feminino em LGP, normalmente por prefixação, sendo efetivada apenas quando é necessário, enquanto que o género masculino se caracteriza pela ausência de marca. Mas esta é apenas uma das formas de se distinguir o masculino do feminino. Outra é a existência de um gesto diferente para cada género. É o caso de ENFERMEIRO/ENFERMEIRA.

Figura 8: Descrição dos gestos ENFERMEIRA E ENFERMEIRO
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Em relação aos substantivos próprios, tal como os que designam serem inanimados, a LGP não tem marcação de género.

Vejamos agora outro morfema importante na LGP – o número. Este morfema, nas línguas faladas, dá-nos a informação de singular, que representa apenas uma unidade e de plural que designa mais do que uma unidade. Em Português, para

evidenciar esta oposição gramatical de singular/plural, opõe-se a ausência de marca no singular à presença de uma marca formal no plural. Contudo, há substantivos que não variam em número usando-se apenas no singular ou no plural. Outros há que apresentam uma forma de plural e designam um único objeto. Verificamos portanto que existem vários processos de formação de plural no Português oral.

Também na LGP, o número é uma categoria gramatical que se encontra marcada por vários processos que não são coincidentes com os da Língua Portuguesa. Assim, debruçar-nos-emos sobre os seguintes processos gramaticais: incorporação, repetição do movimento e redobro.

A incorporação utiliza-se quando estamos perante quantidades pequenas facilmente contáveis. Para dizermos "cinco pessoas", por exemplo, ao substantivo segue-se o numeral correspondente, ou seja, gestua-se primeiramente o gesto de PESSOA e, em seguida o gesto de CINCO.

Figura 9: Descrição dos gestos PESSOA e CINCO
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Tratando-se de grandes quantidades dificilmente contáveis, utiliza-se também a incorporação, acrescentando-se um determinativo ao gesto principal. Por exemplo: MUITOS RAPAZES.

Figura 10: Descrição dos gestos RAPAZ e MUITO
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Em todos os casos de formação de plural, os processos não manuais, como a expressão do rosto, dos olhos e o movimento da cabeça, são de extrema importância.

Podemos também utilizar a repetição do movimento que consiste num movimento regular e contínuo em que não se verificam alterações na configuração, localização ou orientação da mão. Um bom exemplo é a palavra ÁRVORES.

Figura 11: Descrição do gesto ÁRVORE
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Como podemos ver na descrição do gesto (figura 11) retirada do Dicionário da Língua Gestual Portuguesa, para formar o plural, basta movimentar a mão para a frente, representando a ideia de várias árvores seguidas.

A repetição do movimento é muitas vezes confundida com o redobro, mas a diferença entre estes dois processos é clara. Enquanto que na repetição do gesto, este

é repetido pela mão dominante, no redobro o gesto é realizado pela mão dominante e repetido pela mão não dominante. É o caso do gesto de PESSOAS.

Figura 12: Descrição do gesto PESSOAS
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Referimos anteriormente a existência de dois tipos de morfemas: os lexicais e os gramaticais. Até agora, apesar de nos termos focalizado no substantivo, analisámos os seus morfemas gramaticais, ou seja, os morfemas de género e de número. Seguidamente, veremos os morfemas lexicais onde perceberemos como funcionam o pronome pessoal, o numeral e o verbo.

Segundo Cunha e Cintra (1985), os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem para representar um substantivo, para o acompanhar determinando-lhe a extensão do significado. No primeiro caso desempenham a função de um substantivo e por isso recebem o nome de pronomes substantivos; no segundo chamam-se pronomes adjetivos porque modificam o substantivo como se fossem adjetivos.

Vários investigadores de línguas gestuais debruçaram-se já sobre esta temática e têm visões diferentes, havendo contudo pontos em comum. Vejamos alguns.

Lacy (1973) defende que o gestuante estabelece referentes em determinados pontos do espaço (onde se desenvolve a Língua Gestual) sendo esses pontos de referência, os pronomes.

Mandel (1977) e Wilbur (1979) afirmam que o pronome é o ponto no espaço e não o gesto de apontar (este gesto serviria apenas para indicar o referente).

Todavia, Liddell (1980) e Padden (1983) dizem que o pronome é o ponto e o gesto de apontar em conjunto e é esta perspetiva que se aproxima da LGP, uma vez que o gestuante organiza os "sujeitos" no espaço situado à sua frente e, sempre que se refere a um deles, basta-lhe apontar para o ponto que fixou nesse espaço.

Klima e Bellugi (1979) alargam e especificam este conceito considerando o espaço em frente ao gestuante dividido em dois campos mentais distintos: o cognitivo e o gramatical. O primeiro serve as representações mais detalhadas de carácter descritivo. O segundo é aquele em que toda a estrutura sintática se desenvolve num determinado plano horizontal à frente do gestuante. Resumindo, há um espaço gramatical em frente ao gestuante onde ele fixa os referentes e organiza as relações sintáticas e as referências. Explica Liddell que o ponto que representa uma determinada entidade ausente assume uma relação representativa com as características dessa entidade (altura, postura, localização) e, se se tratar de uma pessoa, essa relação assume-se com as diferentes partes do corpo.

A LGP também tem pronomes que representam substantivos ou que lhe determinam a extensão do significado.

Por exemplo, se quisermos utilizar o verbo PERGUNTAR (EU PERGUNTAR TU) dirige o movimento para a altura da face dessa entidade. Mas se quisermos utilizar o verbo DAR (EU DAR TU) dirigimos o movimento para a parte média do peito do interlocutor.

Figura 13: Descrição dos gestos PERGUNTAR e TU
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

O estudo dos pronomes na LGP e nas línguas gestuais não é consensual e há consciência da dificuldade que se coloca em estudá-los. Contudo tentaremos fazer um pequeno resumo de alguns aspetos importantes:

- Os pronomes pessoais são produzidos sempre através do gesto de apontar (na presença da pessoa) ou no ponto do espaço (na ausência);
- Apresentam formas de singular e plural e os processos morfológicos de pluralização encontrados foram os seguintes:
    - Alteração da orientação do movimento do gesto no que respeita ao Pro 1p e Pro 2p;
    - Repetição do movimento mantendo a configuração, localização, orientação e movimento da mão em Pro 3p em relação ao Pro 3s;
    - Contacto visual como aspeto determinante na segunda e terceira pessoas do singular.
- A função de sujeito e objeto é determinado pela componente sintática;
- A LGP não repete o sujeito quando ele é o mesmo num grupo de verbos e, por isso, pode aparecer uma longa lista de verbos dependentes de um só sujeito, o que mostra que é uma língua sem obrigatoriedade de sujeito expresso;
- Quando um pronome é expresso na frase pode aparecer no princípio ou no fim para marcar a função sintática; ou repetido no início ou no fim da frase, para marcar ênfase.

Vejamos agora o numeral. Mais uma vez recorremos a Cunha e Cintra (1985) para o definir. Dizem os autores que numeral serve para indicar uma quantidade exata de pessoas ou coisas ou para assinalarmos o lugar que elas ocupam numa série. Na LGP existem também numerais, havendo também a distinção entre ordinal e cardinal. Os cardinais recorrem, em situação de enumeração, à contagem pelos dedos para expressarem uma quantidade até dez (embora normalmente vá apenas até cinco), e a gestos próprios para expressarem algarismos acima de dez.

Em relação aos ordinais verificamos que também aparecem duas configurações: a repetição e o recurso aos dedos das mãos. Se nos quisermos referir a um aluno que frequenta o terceiro ano de escolaridade, a configuração da mão apresenta a palma virada para a frente com os dedos indicador, médio e anelar esticados e o mínimo e o polegar a cruzar sobre a palma da mão, à qual se acrescenta o movimento sincopado,

com duas repetições em frente ao corpo do gestuante. Se quisermos designar alguém que ficou em TERCEIRO-LUGAR numa determinada competição, a configuração da mão é o gesto TRÊS com a mesma repetição descrita no exemplo anterior. O numeral, em LGP, aparece quase sempre depois da palavra que quantifica.

O último aspeto prende-se com o verbo que é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. Na língua oral, apresenta variações de número, pessoa, tempo, aspeto, modo e voz (Cunha e Cintra, 1985). No que diz respeito à pessoa e número, a LGP não tem marcação morfológica. Assim, tem de expressar o sujeito através de um nome ou de um pronome.

Em relação ao tempo, sabemos que este está marcado morfologicamente através dos tempos verbais, exprimindo-se também através de expressões adverbiais temporais e de conectores frásicos de valor temporal. Na Língua Portuguesa há três tempos naturais: o passado, o presente e o futuro, descrevendo o intervalo de tempo através da relação de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Durante muito tempo pensou-se que as Línguas gestuais não tinham morfemas temporais, mas recentemente, chegou-se à conclusão contrária. Na LGP existem várias formas de formação do passado, do presente e do futuro.

Vejamos, em primeiro lugar, como podemos marcar o passado na LGP:

- Utilização da forma neutra do verbo + gesto PASSADO (movimento da mão dominante, com a configuração D fletindo para a configuração α por cima do ombro da mão dominante);
    - Para um passado próximo utiliza-se a forma neutra do verbo + gesto PASSADO;
    - Para um passado longínquo utiliza-se a forma neutra do verbo + repetição do gesto PASSADO
    - Para o passado mais longínquo utiliza-se a forma neutra do verbo + várias repetições do gesto PASSADO;
- Utilização da forma neutra do verbo + advérbios ou expressões adverbiais temporais (ontem, anteontem, há muito tempo, …);
- Utilização da forma neutra do verbo + gesto ACABAR.

Devemos salientar que a par desta conjugação de gestos, devem ser sempre usados processos não manuais como o baixar e o levantar de sobrancelhas, o movimento dos olhos e a posição da boca.

Em relação ao presente, encontramos também processos para o marcar morfologicamente em LGP. São eles:

- Simples utilização da forma neutra do verbo
- Utilização da forma neutra do verbo com advérbio ou expressões adverbiais temporais (hoje, agora, daqui a pouco).

Também este tempo verbal tem os seus processos não manuais: movimento dos olhos, do corpo, da boca e das sobrancelhas.

Para a formação do futuro podemos encontrar os seguintes processos:

- Utilização da forma neutra do verbo com o gesto FUTURO (mão dominante em frente da orelha, com a palma da mão virada para o gestuante, em configuração D, em movimento reto para a frente);
- Utilização da forma neutra do verbo com o advérbio ou expressões adverbiais temporais (amanhã, depois de amanhã, daqui a muito tempo).

Os processos não manuais presentes na marcação do futuro são: erguer as sobrancelhas, abrir os olhos e dirigir o olhar para o espaço em frente e para longe do gestuante.

Os processos para a formação destes tempos naturais implicam uma localização em três linhas temporais imaginárias que se situam perpendicularmente ao corpo do gestuante. A área perto do corpo tem um significado de presente; a área mais afastada para a frente significa futuro e a mais afastada para trás assinala o passado. Assim, no que se refere ao passado aparecem posições cada vez mais afastadas do corpo do gestuante conforme se trate de um passado recente, próximo ou longínquo. Também no futuro é possível distinguir duas localizações na linha do tempo: futuro próximo, longínquo.

Relacionada com os tempos verbais, está a categoria gramatical do aspeto verbal. A LGP dá também importância ao aspeto tendo em conta se o verbo indica, além do tempo, a forma como decorre a ação (a completar-se, a continuar durante um período, a acabar de acontecer ou a ocorrer gradual e repetidamente).

De uma maneira geral, a categoria gramatical do aspeto marca-se em frente do corpo do gestuante representando a sucessão e a duração da ação conferindo, assim, aos verbos os aspetos: durativo, iterativo, pontual ou repetitivo. Estes aspetos podem ser marcados das seguintes formas:

- Diretamente no verbo ou na expressão adverbial temporal que se acrescenta à forma neutra do verbo:
    - No próprio verbo recorrendo ao movimento e à repetição do verbo;
- Na forma neutra do verbo acrescentando-lhe o advérbio ou expressão adverbial de tempo:
    - Mantendo o gesto do advérbio ou locução adverbial com os movimentos de repetição;
    - No caso de o gesto exigir contacto com o corpo do gestuante, não permitindo movimento na linha temporal, recorre-se a um gesto diferente que realiza os movimentos.

Estas são algumas formas que a LGP utiliza para expressar o aspeto num tempo definido. Mas se a ação se realiza indefinidamente, sem previsão do seu fim, utilizam-se dois processos:

- Marcação direta no verbo ou através da expressão adverbial que se acrescenta à forma neutra do verbo, mas com um movimento diferente (verbo + projeção da mão a partir do ombro, em direção ao infinito).

Em todas estas realizações são obrigatórios os processos não manuais como o movimento do corpo, expressões da face, movimento da cabeça, posição da boca, das bochechas, dos olhos e das sobrancelhas e a orientação do olhar. Estes processos, que são considerados morfemas, são imprescindíveis, uma vez que modificam o sentido do verbo. Vejamos os exemplos do quadro 1:

Quadro 1: Descrição dos gestos VER e VER ATENTAMENTE

VER	VER ATENTAMENTE
VER + Cabeça em posição natural + Sobrancelhas em posição natural + Olhas em frente + No final do gesto uma suspensão relaxada	VER + Cabeça tensa um pouco inclinada para a frente + Sobrancelhas baixas + Olhos fixos num ponto e um pouco cerrados + Suspensão final tensa

Fonte: Para uma Gramática da LGP

Resumindo, o aspeto verbal pode marcar-se, na LGP, através dos seguintes processos:

- Repetição do gesto do próprio verbo;
- Repetição das expressões que se acrescentam ao verbo;
- Mudança de duração na execução do verbo ou expressões que se lhe acrescentam;
- Mudança de traços de amplitude, intensidade e de tensão na execução dos gestos;
- Processos não manuais que acompanham a execução dos gestos.

Conclui-se, assim que a LGP é polimorfemática já que integra, numa única forma, vários morfemas, sendo os processos não manuais morfemas modificadores importantes e indispensáveis no gesto.

2.2.3 - Expressão Corporal e Facial

Na LGP, o rosto é usado para transmitir informações. Também as expressões faciais, posturas corporais e outros gestos não-manuais são usados para expressar informações gramaticais. Genericamente, eles são chamados de *processos não-manuais.*

Os processos não manuais estão presentes, como vimos já nos pontos anteriores, na construção das frases interrogativas, nas negativas, nas exclamativas, na alteração de sentido de gestos iguais, na marcação de tempo, e na construção de gestos específicos, que só adquirem significado se conjugados obrigatoriamente com expressão facial e corporal. São, portanto, complexos e extremamente importantes, devendo, por isso, ser aprendidos convenientemente por todos os que aprendem a LGP como primeira ou segunda língua, para que possam verdadeiramente ser proficientes em LGP.

2.2.4 - Sintaxe da LGP

Como já se disse anteriormente, a LGP é constituída por gestos arbitrários que se organizam através de uma gramática específica, fazendo com que um ouvinte precise de ensino formal da LGP para conseguir compreender o que é dito em determinado enunciado, assim como para «falar» nesta língua. Também os elementos gramaticais são de natureza arbitrária e ligam as «palavras» segundo regras específicas.

A sintaxe é o estudo da organização das palavras em sequências, orações ou frases. Para Cunha e Cintra (1985) os termos essenciais da frase são o sujeito e o predicado. O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração e o predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito.

A sintaxe da LGP é definida pelo espaço sintático que se situa à frente do gestuante, sendo o espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas.

Liddell e Jonhson (1989), que estudaram o espaço sintático nas línguas gestuais, defendem a existência do «locus». Segundo os autores, locus é o ponto no corpo ou no espaço de sinalização que assume uma função articulatória. Também na LGP existe o «locus». Imaginemos que queremos descrever a perseguição de um polícia a um ladrão. Como não estamos na presença da ação, quando realizamos o gesto de LADRÃO num determinado ponto à frente do gestuante, estabelecemos que esse ponto passa a representar o referido ladrão. Da mesma forma, se gestuarmos o gesto de POLÍCIA à esquerda do espaço sintático de LADRÃO, estabelece-se que esse ponto passa a referir o polícia. Assim, o gestuante não precisa de repetir constantemente os gestos de POLÍCIA e LADRÃO, bastando-lhe apontar para o «locus».

Mas quando o interlocutor está presente o gestuante aponta diretamente para ele, organizando o espaço sintático tendo em conta a sua presença. Contudo, se o interlocutor sair a meio da conversa, o lugar físico que ocupava, passa a ser o «locus» mantendo as características da pessoa com a função de pronominalização. Poizner, Klima e Bellugi (1987) concluem que o espaço sintático é um plano espacial de marcação de índices onde se organizam as relações sintáticas, o que também se adapta à Língua Gestual Portuguesa.

Essas relações obedecem necessariamente a uma ordem. Em Português, a ordem das palavras na frase é SVO (Sujeito – Verbo – Objeto) como podemos ver nos exemplos seguintes:

(1) O Carlos ama a Bárbara.

(2) A Bárbara ama o Carlos.

O significado é diferente uma vez que a posição anterior ao verbo determina o sujeito e a posição posterior ao verbo determina o complemento, mantendo-se assim a frase gramatical.

Vejamos agora outros exemplos:

(3) O Ricardo arranjou o carro.

(4) * O carro arranjou o Ricardo.

Neste caso, a inversão dos sujeitos não é gramatical porque o sujeito da última frase é inanimado e o verbo arranjar só admite sujeitos animados. É portanto uma frase agramatical.

Na LGP, nos casos (1) e (2) a ordem das palavras também é obrigatória, mas no caso de (3) e (4) a ordem é arbitrária, podendo ocorrer uma ordem aleatória dos gestos na frase:

(5) CARRO ARRANJAR RICARDO

(6) ARRANJAR RICARDO CARRO

(7) CARRO RICARDO ARRANJAR

Os complementos indiretos em LGP obedecem também às regras de restrição semântica do verbo quanto ao sujeito (animado/não animado), sendo essa ordem suficiente para expressar as relações sintáticas. Vejamos os seguintes exemplos:

(8) CARLOS DAR LIVRO BÁRBARA

(9) CARLOS LIVRO DAR BÁRBARA

O Carlos dá o livro à Bárbara.

(10) CASA IR CARLOS

(11) IR CARLOS CASA

(12) CARLOS IR CASA

O Carlos vai para casa.

Estes exemplos referem-se a situações em que se utiliza a forma nominal. Contudo, quando se criam índices substantivos de pessoas ou locais no espaço sintático, a ordem das palavras passa a obedecer a regras mais restritas. Aqui, há uma economia de processos que se organizam de acordo com a relação de sequencialidade dos índices estabelecidos no espaço sintático.

Há verbos que estabelecem uma ordem obrigatória. É caso de verbos como COMPRAR, DIZER, DAR, VENDER e OFERECER. O sujeito é o ponto inicial do gesto e o objeto é o ponto final.

Os verbos espaciais usam o espaço para referir a localização e não a relação sujeito-verbo como os anteriores. Nos verbos como DESLOCAR, LEVAR, TRAZER, o ponto inicial do gesto indica o local onde está o objeto e o ponto final de realização do gesto indica o local para onde foi deslocado.

A LGP tem outro tipo de verbos que são de grande importância: os verbos categorizadores. Estes definem a relação das unidades lexicais com o seu significado, por exemplo «velejar» (andar de barco à vela) e «patinar» (andar de patins). Na LGP, este processo é frequente. Por exemplo, o verbo ABRIR não tem um gesto autónomo. O gesto é diferente dependendo do seu complemento.

Vistas estas particularidades sintáticas da LGP, vejamos agora os tipos de frase. Comecemos pelas frases interrogativas. Estas podem construir-se através de vários processos gramaticais:

- Por um advérbio ou pronome interrogativo como QUANDO e QUEM, que aparece, normalmente, no final da frase, e que são acompanhados por expressão facial interrogativa;
- Por expressão interrogativa (ligeira inclinação do tronco e da cabeça para a frente na direção do interlocutor (ou do seu locus) e pela expressão facial – olhos

semicerrados, testa franzida e cantos da boca descaídos) que acompanha a frase neutra. Esta expressão acompanha toda a realização da frase.

As frases exclamativas são construídas por um movimento do tronco e de cabeça para trás, boca aberta que vai fechando lentamente, olhos a semicerrar, terminando com um leve movimento repetitivo da cabeça para a frente e olhos fechados. Este movimento acompanha toda a frase ou pode, só por si constituir como expressão exclamativa.

A negação constrói-se de três formas diferentes:

- Pelo gesto NÃO que se acrescenta à frase neutra;
- Pela realização simultânea da frase gestual neutra e do movimento oscilante da cabeça para a direita e para a esquerda;
- Pelo gesto correspondente a DESOBEDECER

Figura 14: Descrição do gesto DESOBEDECER
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Percebe-se, assim, que a Língua Gestual tem regras que determinam a ordem das palavras, mas que tem também particularidades não manuais indispensáveis para que toda a mensagem seja transmitida.

2.3 - Língua Gestual Portuguesa: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira?

A LGP não é um conjunto de gestos que acompanha a sintaxe do Português. Quando isto acontece estamos perante o chamado Português Gestual, que é completamente diferente da Língua Gestual. A LGP tem estruturas e processos que o

Português não possui (Amaral, Coutinho & Martins, 1994). Tão pouco é uma língua simplificada. Como já tivemos a oportunidade de referir, a LGP é uma língua complexa, com uma gramática própria e única (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Baptista, 1999, 2005). É também uma língua rica, com uma estrutura sintática específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares.

Refutamos também a ideia pré-concebida de que a Língua Materna[16] dos Surdos é a LGP, já que nem sempre o é. Observemos os seguintes exemplos: Uma criança que nasça e resida em território português e que seja filha de pais portugueses terá como língua materna o Português, que adquirirá naturalmente e por estímulo social, no seio da sua comunidade familiar. Também uma criança surda que se encontre nestas mesmas condições, ou seja, uma criança surda que tem pais ouvintes, que dominam a Língua Portuguesa e não a LGP, terá como língua materna o Português, sendo por isso, a LGP a sua Língua Segunda[17]. Apesar disso, o Português oral assenta num código fonético, pelo que estará sempre inacessível aos Surdos. Estes, ainda que articulem algumas palavras da Língua Portuguesa terão sempre parcos conhecimentos desta língua, porque, apesar de ser a sua língua materna, não é a sua língua natural por não ser fisiologicamente adquirida e produzida (Correia, 2009).

Já uma criança surda, filha de pais Surdos, terá a LGP como língua natural e materna e a Língua Portuguesa como Língua Segunda.

E os ouvintes têm a LGP como Língua Segunda ou como Língua Estrangeira?
A resposta a esta questão baseia-se na distinção entre L2 e LE. Sabemos que a aquisição de uma Língua Segunda é sustentada pela necessidade de comunicação diária e pelo processo de socialização, enquanto que na aquisição de LE não é necessário estabelecer um contacto tão intenso com a língua em questão. A grande diferença é que a LE não

[16] De acordo com Spinassé (2006), a língua Primeira ou língua materna não é necessariamente a língua da mãe ou a língua que se aprende primeiro, apesar de, normalmente ser a primeira língua que se aprende em casa e aquela que é usada na comunidade. Contudo, o mesmo autor defende que outros aspetos interferem nesta definição. Um deles é o facto da língua dos pais não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter duas Línguas Maternas. Aponta ainda, este autor que a Língua Materna ou L1 como tal só se verifica quando vários fatores se conjugam, como por exemplo: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos familiares, a língua da comunidade, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do quotidiano, a língua predominante na sociedade, a língua que o individuo melhor domina e com a qual se sente mais à-vontade.

[17] Segundo Spinassé (2006), a aquisição da Língua Segunda acontece quando o indivíduo já domina a(s) sua(s) Língua Materna parcial ou totalmente.

serve necessariamente à comunicação, não é fundamental para a integração, ao contrário da L2 que desempenha um papel vital numa sociedade.

CAPÍTULO 3

Educação de Surdos: Caminhos Percorridos até aos Dias de Hoje

3.1 – Método Gestual Versus Método Oralista

3.1.1 – O Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris

3.1.2 – O Método Gestual no Ensino Americano de Surdos: a influência do Instituto Parisiense

3.1.3 – O Método Oralista no Ensino Americano de Surdos

3.1.4 – O Congresso de Milão: a implementação mundial do Método Oralista

3.1.4.1 – As resoluções do Congresso

3.2 – A Educação de Surdos em Portugal

3.2.1 – O Método Oralista em Portugal

3.2.1.1 – Os resultados do Método Oralista conhecidos em Portugal

3.2.1.2 – Desvantagens e Desníveis das crianças Surdas em relação às crianças Ouvintes

3.2.2 – A Educação Bilingue

3.2.2.1 – O Bilinguismo no Sistema de Ensino Português

3.2.2.2 – Legislação Portuguesa em Prol do Bilinguismo

Ensinar Surdos é menos difícil do que normalmente se supõe. Apenas temos de introduzir nas suas mentes, através dos olhos, o que tem sido introduzido nas nossas mentes através dos ouvidos. Estas duas avenidas estão sempre abertas, cada uma levando ao mesmo ponto…

Charles Michel L'Epée (1776)

3.1 – Método Gestual *Versus* Método Oralista

Os primeiros casos sistematizados de educação de Surdos surgem, em Espanha, por volta do Séc. XVI, por iniciativa do monge beneditino Pedro Ponde de Léon (1520 – 1584), centrando o seu processo educativo, a nível individual, em três aspetos: a fala, a escrita e a leitura através do alfabeto manual (Ferreira, 2006). No Séc. XVI, qualquer pessoa que não conseguisse falar, não tinha direitos perante a Lei (Carvalho 2009). Assim, as famílias nobres, preocupadas com os seus bens, entregavam os filhos Surdos primogénitos a Ponce de Léon para que ele os educasse e os ensinasse a falar, não pela necessidade do surdo ter acesso à educação, mas por razões económicas das famílias, em relação aos seus descendentes.

Pedro Ponce de Léon fundou uma escola para Surdos em San Salvador, em Madrid, dedicando a maior parte da sua vida à sua educação. Cristóbal (1623), citado por Ferreira (2006), admite a hipótese de Ponce ter dividido a sua metodologia educacional em três etapas: a primeira seria *enseñanza gráfica muda*, recorrendo à dactilologia; a segunda, *enseñanza oral;* e a terceira *preparação cultural superior*. Desta forma, ensinava-os a falar, a ler, a escrever, a rezar, acabando por ensinar também as doutrinas do cristianismo através de um alfabeto gestual que ele próprio desenvolveu (Ferreira, 2006, p. 60).

Naturalmente, outros professores seguiram o seu método de ensino com o intuito de continuar o seu trabalho. O primeiro foi Juan Pablo Bonet (1579 – 1629) que se interessou pela educação de Luís Velasco, o filho surdo de Juan Fernández Velasco, Condestável de Castela, de quem Bonet era secretário particular. Segundo Carvalho (2009), a família Velasco tinha vários casos de surdez congénita e várias pessoas teriam sido já educadas por Léon. Talvez por isso, tenham chegado a Bonet alguns escritos de Léon onde se encontrava o alfabeto manual. Em 1620, Bonet publica *Redução das Letras e Arte para Ensinar a falar os Mudos* - onde se apresenta como o precursor da arte de ensinar o surdo a falar. Neste livro, ao explicar o seu método, defende que seria mais

fácil para o surdo aprender a ler, se cada som fosse representado por uma forma visível invariável: o alfabeto manual (dactilologia) (Fig. 15). Mas, apesar da defesa da dactilologia, Bonet proibia o uso da Língua Gestual e, por essa razão, é considerado por muitos historiadores, como o primeiro educador a utilizar o método oral puro. O educador era defensor

> del entrenamiento oral a partir de los primeros años, sostiene no obstante que la primera tarea pedagógica consiste en aprender las letras del alfabeto manual a través de su forma escrita. Posteriormente el maestro debe comenzar la enseñanza de la pronunciación de los sonidos de las letras, continuando con sílabas sin sentido y adentrándose después en las palabras concretas y en las sílabas abstractas, para terminar con las estructuras gramaticales. En todo este proceso la dactilología ocupa un papel importante y los signos se incorporan en la comunicación para clarificar el significado de las palabras (Marchesi, 1998, p. 178).

Figura 15: Alfabeto manual utilizado por Bonet
Fonte: Marchesi (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*

Em Inglaterra, John Bulwer, médico, ao observar dois Surdos a discutir, argumentando claramente as suas opiniões, passou a defender a existência de Língua Gestual na educação dos Surdos. Foi o primeiro inglês a desenvolver um método para comunicar com os Surdos e com os mudos[18]. Bulwer publicou algumas obras importantes como *Chirologia*, *ou a Linguagem Natural da Mão* de 1644 (Carvalho, 2009). A esta obra seguiu-se outra, intitulada *Quiromania ou a Arte da Retórica Manual*, que consistia na recolha de expressões naturais, efetuadas pelas mãos, enquanto grande instrumento de eloquência. Segundo Carvalho (2009), em 1648, Bulwer publica outra obra de elevada importância – *Philocopus ou o amigo do Homem Surdo e Mudo*. Aqui, pela primeira vez, relaciona a surdez com o problema da linguagem. Este autor defendia que a linguagem produzida pelas mãos era a única linguagem natural dos Surdos.

Na Suíça, Konrad Amman, também médico, foi uma das primeiras pessoas a escrever sobre educação de Surdos, utilizando e defendendo um método peculiar: recorria ao paladar para ensinar os sons das letras (Carvalho, 2009). Amman acreditava que o uso da Língua Gestual atrofiava a mente, relativamente ao desenvolvimento da fala e do pensamento. Contudo, e porque foi bastante influenciado pelo trabalho inicial de Bonet, utilizava alguns gestos e o alfabeto manual como meio de atingir a fala. Publicou uma obra em 1692, – *Surdus Loquens,* que serviu de base para a construção do modelo alemão para o ensino de Surdos, utilizado mais tarde por Heinicke, entre 1723 e 1790.

Mas foi em França que surgiu um dos mais importantes educadores de Surdos: Charles Michel de L'Epée ou Abade de L'Epée é considerado o inventor da Língua Gestual (Knight, 2012), apesar de, segundo Carvalho (2009), se saber que já existia Língua Gestual antes dele. O que ele defende e o que o distingue é o reconhecimento da

[18] Foi no Séc. XVI que se fez, pela primeira vez, a distinção entre surdez e mutismo. Atualmente, deixou de se fazer esta distinção, porque os Surdos têm a mesma capacidade fonética de produzir sons com o aparelho fonador, contudo e pelo facto de não ouvirem, e só por essa razão, são considerados Surdos. Para além do fator biológico de possuírem cordas vocais e o aparelho fonador como qualquer outro ouvinte, os Surdos falam, também, através das mãos e da expressão facial que é a LG. Como já foi referido, a LG é uma verdadeira língua, tal como outra, portanto os Surdos têm a capacidade de falar. Mais, alguns surdos, sobretudo os que foram educados no método oralista, oralizam. Assim, o termo surdo-mudo é desadequado (Jokinen, 2006).

existência dessa língua como base comunicativa essencial na comunidade Surda. Marchesi (1998) afirma que:

> L'Épée comenzó a aprender el lenguaje de signos y a utilizarlo como medio de enseñanza de la lengua y la cultura francesa para los sordos. Su objetivo era que los sordos aprendieran a leer y a escribir en Francia. Para conseguir estos objetivos consideraba insuficiente el lenguaje natural de los sordos, por lo que invento los "signos metódicos", que permitían incorporar la gramática francesa en la comunicación manual (p. 179).

Através dos gestos que os Surdos já conheciam, o Abade L'Epée ensinava a escrita, explicava conceitos abstratos e explicava a palavras de Deus. O método de ensino de L'Epée baseava-se no princípio de que tudo o que as crianças ouvintes aprendiam através da audição, devia ser ensinado aos *Surdos-mudos* através da visão (Knight, 2012). Como testemunho e registo de método de trabalho, escreveu, em 1776, *Instrução de Surdos-Mudos pela via dos Sinais Metódicos*. Nesta obra, referindo-se à linguagem dos Surdos afirma que:

> (…) todo o surdo-mudo enviado até nós já tem uma linguagem (…). Tem o hábito de usá-la e compreende os outros que a fazem. Com essa linguagem expressa as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc., e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim, ensinar-lhes o francês. Qual é o método mais simples e curto? Não seria expressando-nos na sua língua? Adotando a sua língua e fazendo com que ela se adapte a regras claras, não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos? (Carvalho, 2009, p. 34).

Interpretando esta citação, podemos perceber que, apesar de L'Epée utilizar e defender a Língua Gestual para o ensino dos Surdos, ele não lhe reconhece uma gramática, utilizando-a, assim, na ordem sintática da Língua Francesa, incluindo gestos inventados para palavras francesas, que não eram representadas em Língua Gestual (Carvalho, 2009). De qualquer forma, este método de ensino permitiu aos alunos Surdos ler e escrever corretamente em francês.

O Abade L'Epée ainda hoje é estimado e respeitado na Comunidade Surda, pelo facto de ter tido a humildade de aprender a Língua Gestual com os Surdos para poder desenvolver o seu método de ensino. Este método, que ele denominava de Sinais Metódicos esteve em vigor até 1830 mas foi duramente criticado por Jacob Rodrigues Pereira e Heinicke, que mantiveram uma discussão acesa com L'Epée durante décadas.

Jacob Rodrigues Pereira, francês, de origem portuguesa e educador de Surdos advogava uma metodologia diferente: a oralização. Segundo Carvalho (2009), nunca publicou os seus estudos, mas sabe-se que utilizava a dactilologia e alguns gestos apenas para ensinar a falar.

O seu método, que apenas se conhece devido ao testemunho de um dos seus alunos – Saboureux de Fontenay – e a alguns documentos que a família conseguiu conservar, consistia na ideia de que a configuração da mão designava, ao mesmo tempo, a posição e o movimento dos órgãos da fala adequado para a produção do som e também as letras que a escrita precisava para representar o som (Carvalho, 2009, p. 35).

Chegou a modificar o alfabeto manual de Bonet, fazendo corresponder a cada som, número e marca de pontuação, uma configuração manual.

O seu método de ensino obteve resultados bastante positivos, apesar de várias críticas e especulações terem surgido a par desses resultados. A mais frequente seria a de que o sucesso se devia ao facto de os seus alunos não serem Surdos profundos, tendo por isso algum ganho auditivo, o que lhes permitia ter mais sucesso na aprendizagem (Carvalho, 2009).

Outro professor que contrariou o método de Abade de L'Epée foi o alemão Samuel Heinicke (1727 – 1790) que ficou conhecido por ser um dos maiores defensores do método oralista de ensino de Surdos. Quando se alistou no exército, aos 21 anos, Heinicke teve oportunidade de dar continuidade à sua escolarização e melhorar substancialmente a sua educação e, devido ao seu empenho e dedicação aos estudos, muitos oficiais acabaram por encarregá-lo da educação dos seus próprios filhos (Carvalho, 2009), entre os quais se encontrava um surdo. Heinicke percebeu que esta criança, em particular, era bastante competente no domínio escrito da língua e também na matemática e, por isso mesmo deveria aprender a falar, em vez de comunicar apenas por gestos. Heinicke, aplicando o método oralista puro, conseguiu ensiná-lo, e foi a partir desta experiência que decidiu construir a sua carreira como professor de Surdos.

Em 1758, na escola de Eppendorf, uma cidade próxima de Hamburgo, teve a oportunidade de continuar a desenvolver o seu trabalho pedagógico. Inicialmente, o seu método consistia no ensino da escrita, mas com o convívio com os seus alunos, cedo percebeu que a escrita era insuficiente para suprir as suas necessidades. Foi a partir desta tomada de consciência que adotou o método a que chamou de oralista. Erikson (1993) afirma que Heinicke dizia que só a partir da aprendizagem do discurso é que a pessoa surda ganharia algum relevo na sociedade ouvinte. E, por estar convicto desta realidade, sentiu necessidade de diferenciar o seu método de ensino. Lane (1984) explica-nos que a forma inovadora de Heinicke era o uso de diferentes produtos para ensinar a pronunciar as letras e que:

> (…) he gave his students certain liquids to taste and told them to pronounce particular vowels after tasting each liquid. Pure water was used to say ie, sugar water for o, olive oil for ou, absinthe for e and vinegar for a (p. 103).

Esta metodologia ajudava a reforçar o movimento e a formação fisiológica destes sons, e em conjugação com a utilização de alguns gestos, facilitava a aprendizagem da fala, que era o seu objetivo principal. Além disto, incentivava os seus alunos a utilizar a língua oral, tanto em privado como em público, defendendo que esta modalidade era mais rápida e mais eficaz na expressão de pensamentos.

Em 1778, funda a primeira escola de Surdos na Alemanha, que dirige por 12 anos, onde, baseando-se no método descrito por Amman, aperfeiçoa o seu próprio método, designando-o de *Método Alemão*.

Foi com o desenvolvimento da metodologia de ensino de Heinicke que se iniciou a rivalidade entre os defensores dos métodos oralistas e os dos métodos gestuais. Por um lado, os defensores do oralismo pretendiam que os Surdos se parecessem o mais possível com os ouvintes. Para eles, a surdez não passava de um problema médico, de uma doença, que poderia ser resolvida através da técnica e da medicina. Por outro lado, os defensores dos métodos gestuais defendiam e reconheciam a existência de uma língua dessas comunidades – a Língua Gestual – que deveria ser utilizada, pelos educadores das crianças surdas, na sua educação.

3.1.1 – O Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris

O principal palco da rivalidade entre os métodos gestual e oralista acaba por ser o importante Instituto Nacional de Surdos – Mudos de Paris (INSMP), futuramente designado por INSMP. Foi L'Epée o idealizador e criador desta escola que foi a primeira de Surdos do mundo, o que possibilitou que a sua educação passasse de individual a coletiva. Neste Instituto sempre se defendeu a Língua Gestual e rejeitou, por completo, a ideia de ensinar os seus alunos a falar, uma vez que era raro o surdo que conseguia exprimir-se claramente pela via oral. Meserlian e Vitaliano (2009) afirmam que L'Epée criou uma arte metódica, fácil, que utilizava para transmitir ideias precisas aos seus alunos.

Roch-Ambroise Cucurron Sicard, abade francês escolhido pelo Arcebispo de Bordéus para receber formação de Abade L'Epée, foi um dos principais defensores do método gestual. Tendo-se debruçado aturadamente sobre a pedagogia das crianças surdas, escreveu duas obras importantes sobre este assunto – *A teoria dos gestos* e *curso de instrução de um surdo-mudo de nascença* e apoiou a criação de vários Institutos de Surdos em França. Em 1782, Sicard funda a escola de Surdos de Bordéus e como acreditava na importância do envolvimento dos Surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades, juntou-se a L'Epée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, em 1789 (Jannuzzi, 2004), sucedendo-lhe, inclusivamente na direção do mesmo. Um dos seus alunos na escola de Bordéus foi Jean Massieu que nasce surdo, em 1772, em França. Quando Sicard é transferido para Paris para substituir L'Epée na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, Massieu acompanha-o, tornando-se professor desta instituição, cargo que ocupa por 32 anos.

Bébian, neto de Sicard, também dedicado ao sistema educativo de Surdos e autor do *Ensaio sobre os Surdos-mudos e sobre a linguagem natural* e do *elogio histórico ao abade de L'epée*, publicados em 1817 e 1819 respetivamente, defende de igual forma o método gestual e o bilinguismo (Ferreira, 2006). Com o objetivo de divulgar o *gestualismo*, as razões que sustentam a sua aplicabilidade e eficácia e os princípios educacionais aplicados no Instituto dirigido por seu avô, publica, em 1822, *Mimografia,* que viria a ser considerada a primeira tentativa de transcrição da Língua Gestual (Guarinello, Massi & Berberian, 2007) e *Manual de Ensino de Surdos-Mudos.*

Neste Instituto, os Surdos após cinco ou seis anos de formação, "dominavam a Língua Gestual francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita (...) tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades física." (Silva, 2006, p. 23). A escola pautava-se também por possuir no "seu eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores Surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas" (Silva, 2006, p. 24).

Um dos alunos que beneficiou deste método de ensino - Laurent Clerc - viria mesmo a tornar-se numa referência na educação de Surdos. Um dos seus primeiros professores foi Jean Massieu, que reconheceu em Clerc um excelente aluno, ávido de conhecimento. Segundo Carvalho (2009), um dos seus professores tentou mesmo ensiná-lo a pronunciar algumas palavras, mas a sua dificuldade era tão grande que o professor lhe bateu no queixo, levando-o a morder gravemente a língua. Foi a partir deste incidente que Clerc se declarou contra o método oralista, passando a defender veementemente o método gestual para o ensino dos Surdos.

É com a morte de Sicard, em 1822, que se inicia o período de declínio do Instituto que durará até 1838. Neste mesmo ano, o Barão de Gérando, defensor convicto do método oralista, é nomeado administrador do Instituto. Assim que tomou posse do cargo, nomeou Désiré Ordinaire como diretor da escola, prescindindo dos serviços de Jean Massieu, que teria sido o sucessor natural de Sicard. "Gérando via os Surdos como selvagens e considerava que a Língua Gestual era uma espécie de mímica e que não deveria ser utilizada na educação das crianças surdas" (Carvalho, 2009, p. 46). Considerava ainda que os educadores Surdos deveriam ser substituídos por professores ouvintes e que a Língua Gestual deveria ser banida da educação dos Surdos, pelo que os métodos de ensino do Instituto sofreram alterações profundas, fundamentadas no livro de Jean-Marc Itard sobre o desenvolvimento da fala e da cura da surdez.

Itard não tinha qualquer formação pedagógica. O seu interesse pela surdez surgiu com o atendimento de um surdo dentro do Instituto de Paris, onde colaborava como médico residente (Moura, 2000), e defendia que aquela poderia ser tratada clinicamente. Carvalho (2009) afirma que Itard se especializa e chega mesmo a publicar trabalhos sobre a técnica especial de colocar cateteres nos ouvidos (sonda de Itard).

Iniciou também uma série de experiências em pessoas com problemas auditivos, aplicando cargas elétricas, sangramentos, perfuração de tímpanos, com o sentido de descobrir causas visíveis da surdez.

Em 1821, publica *Tratado das doenças do ouvido e da audição* onde retrata os Surdos como primitivos emocionais e intelectuais. Defendia ainda que só aumentando a capacidade auditiva, o Surdo poderia ter acesso ao conhecimento. Inicia-se, desta forma, o discurso médico que procurava a cura para a surdez, nem que isso custasse muitas vezes a vida dos seus pacientes. Precisamente por ter estas convicções, Itard nunca aceitou ou aprendeu Língua Gestual e várias vezes protagonizou discussões acesas com Massieu sobre este tema. Como se pode perceber, para Itard a única solução para o surdo era o desenvolvimento da fala, o que era possível através do treino da articulação e do restauro da audição. Para provar esta tese, reuniu um grupo de pessoas e dedicou-se intensivamente ao treino articulatório, conseguindo provar que os Surdos conseguiam falar, e que só não o faziam de forma natural e fluente por virtude da utilização da Língua Gestual. Sustentava que se a Língua Gestual não fosse utilizada, e se fossem forçados a falar, os Surdos conseguiriam desenvolver a fala, uma vez que não teriam outra forma de comunicar.

Desta forma e baseando-se nestas teorias, o objetivo de Gérando é eliminar o uso da Língua Gestual no ensino de Surdos no Instituto de Paris e, para o concretizar, nomeia sucessivos diretores desconhecedores das metodologias de ensino de Surdos. Desta forma, a qualidade de ensino deteriorava-se rapidamente. Os docentes Surdos foram afastados, expulsos ou despromovidos a assistentes dos professores ouvintes.

A nível pedagógico, os professores alteravam os seus métodos de ensino quase mensalmente (Carvalho, 2009). Em 1829, existiam apenas dois professores Surdos no Instituto, Berthier e Lenoir que, revoltados com esta situação, em conjunto com outros professores ouvintes, defensores do método gestual, iniciam uma oposição a esta tentativa de implementação do oralismo.

A reação a esses pequenos núcleos de oposição, por parte da administração do Instituto, não se fez esperar e são publicadas várias circulares entre 1827 e 1836 onde se evidencia o objetivo de acabar com a utilização da Língua Gestual no Instituto, assim como afastar os professores Surdos. E, cumprindo o que se anunciava nas referidas circulares, iniciou-se um sistema de rotatividade de professores. Assim, cada turma

deveria ser ensinada apenas por um professor desde que entrava até que concluía os seus estudos. Como a leitura labial e o ensino da articulação oral compunham quase na totalidade o plano curricular dos alunos, os professores Surdos eram automaticamente colocados em segundo plano. Mais uma vez, a implementação destas regras originou grande revolta nos professores Surdos que, liderados por Berthier, conseguiram suspender esta rotatividade por algum tempo. Mas, em 1829, numa segunda circular publicada pela administração é referido que a Língua Gestual iria, efetivamente, ser progressivamente eliminada, para que os alunos Surdos aprendessem o Francês na modalidade oral.

Esta segunda circular foi o motivo de outra tomada de posição contra o Instituto por parte de Berthier e da comunidade Surda. Desta vez, viram-se obrigados a enviar uma petição ao Rei Luís Filipe, solicitando a readmissão de Bébian na Direção do Instituto, o que foi negado, dando origem a uma rutura definitiva entre a administração e Bébian.

Por virtude desta instabilidade institucional, os alunos Surdos manifestam o seu apoio aos docentes Surdos, comunicando ao Ministro do Interior Francês a situação vivida no Instituto. Esta onda de revolta foi imediatamente eliminada pela administração através de uma terceira circular que, além de incluir a nomeação do novo diretor do Instituto - Désiré Ordinaire, ordenava a proibição total da utilização da Língua Gestual.

Entre 1832 e 1836, os professores Surdos perdem o seu estatuto no Instituto, passando a ser meros auxiliares dos professores oralistas, e a comunidade Surda foi realmente oprimida. No entanto, fora dos muros da escola, a luta e os protestos dos Surdos ganhavam cada vez mais força.

Ferdinand Berthier, em 1837, fez uma petição ao governo francês com o intuito de obter uma autorização para fundar a Sociedade Central dos Surdos Mudos para representar e defender os interesses da comunidade Surda. Com a criação desta associação, Berthier pretendia congregar Surdos isolados, independentemente da distância, da diferença linguística ou cultural, oferecendo-lhe ajuda para resolver os seus problemas e inclusivamente integrá-los em escolas de adultos.

Silva (2006) afirma que com o decorrer do tempo e através dos resultados dos alunos, ficou demonstrado que os métodos implementados fracassaram e Gérando

compreendeu que a Língua Gestual francesa era a principal forma de comunicação entre as pessoas surdas e acabou por aceitar a sua utilização. Moura (2000) afirma:

> O próprio Itard, após dezasseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da Língua Gestual. Ele continuaria a defender a tese de que alguns poderiam beneficiar do treinamento de fala, mas mesmo para estes ele passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a Língua Gestual (p. 27).

3.1.2 – O Método Gestual no Ensino Americano de Surdos: a influência do Instituto Parisiense

Apesar de todos os acontecimentos que acabaram por desvirtuar a referência pedagógica do INSMP, foi desta escola que saíram personalidades determinantes na implementação do método gestual noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América.

De acordo com Poor (2003), em 1806, Clerc, um dos melhores alunos de Massieu, foi contratado como professor do Instituto e, em 1815, acompanha o seu mentor e Sicard quando este último decidiu abandonar o território francês rumo a Inglaterra. Em Londres, os três professores difundiram os seus métodos de ensino a Surdos através de palestras. Numa delas, assistia um pastor americano – Thomas Hopkins Gallaudet, que tinha sido enviado à Europa por Mason Fitch Cogswell, pai de uma menina surda, Alice Cogswell[19], com o objetivo de recolher informações sobre métodos utilizados para o ensino de Surdos (Poor, 2003).

Foi em 1814 que Gallaudet conheceu Alice Cogswell. Reparava que estava constantemente isolada das outras crianças, o que o levou a aproximar-se, tentando por

[19] Alice Cogswell adoece com meningite aos 2 anos de idade, o que lhe provocou surdez e, em consequência, a perda da capacidade de se exprimir oralmente. Seu pai, reconhecido cirurgião de New England, em conjunto com outras personalidades influentes, ao tomarem consciência da existência de 84 surdos naquele Estado, que não recebiam qualquer tipo de educação escolar, enviaram Thomas Gallaudet à Europa, em busca de métodos específicos para o ensino de surdos, já que à data não existiam educadores de surdos nos E.U.A.. Uma dessas personalidades foi Amos Kendall que, além de ter financiado o projeto de Cogswell, também doou 8000 m^2 de uma propriedade sua a nordeste de Washington para fundar uma residência e uma escola para estas crianças. O Instituto de Columbia para Surdos e Cegos abriu com 12 crianças surdas e 6 crianças cegas.

todos os meios comunicar com ela. O convívio com esta criança visivelmente inteligente mas incapaz de comunicar, incentivou-o a dedicar-se ao ensino de Surdos.

Ao ver o interesse de Gallaudet, Clerc convida-o a visitar o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, convite que é imediatamente aceite. Gallaudet ficou bastante impressionado com o que viu em Paris e a visita foi suficiente para convidar Clerc a acompanhá-lo aos Estados Unidos para fundar, com ele, uma escola para Surdos. De acordo com Carvalho (2009), Clerc e Gallaudet viajaram a bordo do navio Mary Augusta durante 52 dias, aproveitados por ambos para trocar conhecimentos: "Clerc aproveitou para ensinar a Gallaudet o Método dos Gestos para as ideias abstratas e, em contrapartida, recebeu lições de língua inglesa de Thomas Gallaudet" (Carvalho, 2009, p. 50).

Chegados aos Estados Unidos, Clerc entrou imediatamente em contacto com Alice Cogswell, comunicando apenas por gestos. Rapidamente compreendeu que, como qualquer surdo sem linguagem incutida, também Alice era ávida de conhecimentos. Com o apoio de Gallaudet e do pai de Alice, Clerc apresentou o seu método de ensino em várias palestras, com o objetivo de angariar apoio financeiro e legislativo para levar a cabo a criação de uma escola para Surdos, o que conseguiu em 1816, quando a Assembleia Geral de Connecticut ofereceu um donativo de 5000 dólares. Em 1817, o *Asilo de Connecticut para a Instrução de pessoas Surdas e Mudas* foi, finalmente, inaugurado tendo Gallaudet como diretor e Clerc como principal professor. Antes do final do primeiro ano de funcionamento, contavam já com 31 alunos oriundos de 10 Estados Americanos. Todos os professores contratados por esta escola aprenderam Língua Gestual Francesa à qual acrescentavam os gestos trazidos pelos seus novos alunos, acabando por modificá-la e formando a Língua Gestual Americana (Poor, 2003). Aos poucos, também os gestos metódicos foram sendo abandonados e nas aulas passaram a ser utilizados o Inglês escrito, o alfabeto gestual e a Língua Gestual Americana.

Esta escola recebia alunos Surdos de todos os Estados e, quando estes alunos concluíam os seus estudos e regressavam à sua terra natal, levavam consigo a Língua Gestual Americana fundamental para a fundação das Comunidades de Surdos dos vários Estados.

As primeiras escolas de Surdos, criadas nos E.U.A., funcionavam em regime de internato uma vez que, segundo alguns autores, só este tipo de escolas podia fornecer uma educação completa à criança surda (Carvalho, 2009). Assim, a língua desenvolvia-se numa verdadeira comunidade que reunia Surdos de várias regiões e de várias gerações. Em 1830, quando Gallaudet se retirou do cargo de diretor, já existiam, nos E.U.A., cerca de 30 escolas inspiradas no modelo da escola fundada por Clerc e Gallaudet.

Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, cedo integrou também os quadros do Asilo Americano para Surdos, onde iniciou a sua carreira de professor, tornando-se num famoso educador de Surdos de Washington. Em 1857, Edward foi convidado por Amos Kendall para dirigir o seu Instituto de Columbia para Surdos cegos, onde ficou 40 anos. Em 1861, elevou esse mesmo Instituto a Colégio (Colégio de Gallaudet), com a autorização do presidente americano Abraham Lincoln. Foi este Colégio que deu origem ao que hoje em dia é a Universidade de Gallaudet (Poor, 2003).

Edward Galaudet teve um papel primordial na educação de Surdos. Na acesa rivalidade entre os dois métodos – oralista e gestos metódicos – e perante as dúvidas levantadas sobre qual dos métodos seria o melhor, Gallaudet viajou até à Europa, em 1867, tal como o seu pai tinha feito anos antes, com o objetivo de obter mais informações sobre o método oral. Visitou diferentes escolas, algumas oralistas, outras gestuais e outras ainda consideradas mistas em França e Inglaterra. Mas, foi na Alemanha que encontrou o método combinado. Ao regressar aos Estados Unidos, continuava ciente da importância da Língua Gestual no ensino de Surdos, contudo acreditava agora que poderia avaliar quais os alunos que necessitavam apenas do método gestual e aqueles que poderiam beneficiar de um ensino oralista. Assim, propôs e iniciou a implementação do método combinado, em que dirigia o ensino através da oralidade para os Surdos que dela pudessem beneficiar, utilizando com os outros Surdos a Língua Gestual. Mas além desta distinção metodológica, Edward pretendia também implementar escolas primárias para Surdos, melhorar a formação dos educadores e professores de Surdos, reduzir a utilização da Língua Gestual nos últimos anos escolares e incrementar o Inglês escrito.

3.1.3 – O Método Oralista no Ensino Americano de Surdos

Se para Sicard e Epée o método dos gestos era o indicado para o ensino dos Surdos, não o era para os seus discípulos, para quem, de forma gradual, ficou claro, que o esforço "para dialetizar a linguagem estava condenado ao fracasso e que se desperdiçava o precioso tempo de aulas a ensinar inglês gestual e francês gestual" (Lane, 1992, p. 108). Depois da morte de Sicard, os gestos metódicos foram sendo abandonados. Lane (1992) afirma mesmo que, em 1834, nos E.U.A., a mímica metódica estava *totalmente abandonada* e cita um instrutor de Surdos que, à mesma data, afirma o seguinte:

> A finalidade da escola não é ensinar sinais mas sim palavras e portanto o trabalho despendido a definir uma mímica [metódica] é o mesmo, e não outro, necessário para ensinar uma palavra… Sinceramente, o sistema de gestos metódicos é uma máquina pesada e difícil de manejar e um peso morto sobre o sistema de instrução em que está reconhecido (p. 108).

Havia, nos Estados Unidos, uma preocupação crescente com a escola pública, que era veementemente defendida por Horace Mann, que também pugnava pela acessibilidade, dos Surdos, dos ricos e dos pobres ao meio escolar, com o objetivo de incentivar a harmonia social. Em 1837, Mann assumiu o cargo de secretário da Direção da primeira escola de Surdos em Massachusetts. Contudo, após ter viajado pela Europa, onde visitou várias escolas de Surdos, ficou surpreendido com o desenvolvimento da leitura da fala e da utilização do discurso oral que encontrou nas escolas alemãs. Regressado aos E.U.A, o seu relatório sobre os métodos observados nas escolas europeias, despertou a atenção dos pais das crianças surdas, que começaram a exigir o ensino oral.

Mann, como Secretário de Estado da Educação, em 1839, presidiu à fundação da primeira escola pública normal nos E.U.A., em Lexington, onde existia um colégio de formação de professores Surdos.

Samuel Howe, a personalidade mais significativa da educação especial nos E.U.A, abriu também uma escola, em casa de seu pai, em Massachusetts, com apenas duas alunas – as irmãs Sophia e Abigail Carter. Num mês, a escola já tinha 6 cegos, entre os 6 e os 20 anos (Carvalho, 2009). Howe desenvolveu a sua própria filosofia de ensino,

evitando tratá-los com piedade, pois acreditava que podiam aprender, tal como as outras crianças (Carvalho, 2009). Fundou várias escolas e desenvolveu o primeiro sistema de leitura para cegos, que só viria a ser substituído pelo Braille. Tentou também, com o apoio de Gardiner Hubbard, através de uma petição efetuada ao Supremo Tribunal de Massachusetts, criar uma escola oralista para Surdos. Hubbard tinha uma filha que ensurdecera aos 4 anos, por ter contraído escarlatina. Estava a ser ensinada por um professor ouvinte através do método oralista. Apesar dos esforços de ambos, a petição não teve o sucesso desejado devido à oposição cerrada da Escola de Gallaudet. Mas nenhum desistiu das suas intenções: Howe conseguiu fundar uma escola para deficientes mentais e Hubbard apoiou financeiramente uma escola privada, cuja principal professora era Harriet Rogers. Mais tarde, em 1866, tentou de novo implementar uma escola pública oralista, mas, de novo, não teve sucesso. Mas, no ano seguinte, vários jovens Surdos foram convidados a demonstrar, perante representantes do Estado, o desenvolvimento adquirido através do ensino oralista e, após esta demonstração, agradados com o que viram e com a perspetiva de que o método oralista era, de facto, o mais vantajoso para os Surdos, foi-lhes concedida autorização para a abertura da escola.

Um dos principais opositores à Língua Gestual foi Alexander Graham Bell. “Filho de um destacado orador e de uma mulher que ouvia mal, marido de uma mulher que ensurdece já em adulta, Bell era um líder da fação oralista” (Lane, 1992, p. 118). Depois de deixar a Escócia rumo aos Estados Unidos, continuou o seu trabalho com Surdos, sempre numa perspetiva oralista tentando, inclusivamente, eliminar a Língua Gestual, mas sem sucesso. Ainda hoje, muitos dos seus argumentos são utilizados pelos defensores do método oralista (Carvalho, 2009). Bell era contra as comunidades surdas, considerando-as um perigo para a Sociedade, que desejava padronizada. Afirmava que os Surdos deveriam ser proibidos de casar entre si e deveriam frequentar escolas normais e não escolas residenciais.

De acordo com Carvalho (2009), em 1887, Bell e Edward Gallaudet participam num encontro organizado pela Comissão Real Britânica, em Inglaterra, onde apresentaram os seus diferentes pontos de vista sobre a Comunidade e as pessoas surdas. Bell via a surdez como um desvio da norma, acreditando que era um problema médico e uma incapacidade física, incluindo-a, portanto, numa classe deficiente. Como

já foi referido, via a Comunidade Surda como nociva e defendia que o papel dos ouvintes era ajudar os Surdos a negar a sua língua e a sua cultura. A educação dos Surdos serviria sobretudo para os integrar na sociedade, por isso, na sua ótica, os educadores Surdos eram inadequados. De acordo com Lane (1992), Bell afirmava, inclusivamente, que "aqueles que são, eles próprios incapazes de falar (…) não são os juízes indicados para avaliar o valor da fala para os Surdos" (p. 113). Defendia ainda o monolinguismo para todos e posicionava-se contra a Língua Gestual afirmando que os gestos excluíam o surdo da sociedade ouvinte e eram responsáveis pelo inglês fraco e pela dificuldade em transpor o seu pensamento dos gestos para o inglês. Dizia ainda que os gestos impediam o desenvolvimento da fala e que eram ideográficos, imprecisos e concretos, e por isso eram inferiores à linguagem falada que era a única língua perfeita e completa.

Outra perspetiva tinha Gallaudet que defendia a surdez como diferença e limitação social, insurgindo-se até contra Bell, no referido encontro de 1887, onde considerou que o congresso de Milão, realizado sete anos antes, não era representativo e que as suas grandes declarações eram um grande erro, reconhecendo, porém, que as decisões aí tomadas teriam sido citadas como se tivessem o peso de um veredicto do Supremo Tribunal (Lane, 1992, p. 114). Considerava que a comunidade Surda, apesar de ser uma minoria linguística, era natural, e neste sentido, esperava que a Língua Gestual e a cultura da comunidade Surda fossem aceites por todos. Esta Comunidade deveria ter o professor surdo como modelo desde que o seu ensino se baseasse no modelo bilingue (Língua Gestual e escrita) (Carvalho, 2009).

3.1.4 – O Congresso de Milão: a implementação mundial do Método Oralista

Durante os séculos XVIII e XIX, na Europa, desenvolveram-se duas tendências muito diferentes da educação de Surdos: o Método Francês representado pelo Abade L'Epée e o Método Alemão defendido por Samuel Heinicke. O primeiro defendia a educação de Surdos baseada na Língua Gestual e o seu objetivo era a preparação intelectual do aluno para a cidadania. O segundo afirmava que o objetivo das escolas de Surdos era ensinar a fala para que o aluno se integrasse plenamente na sociedade ouvinte.

Em 1872, realizou-se em Viena um Congresso de onde saíram três premissas:

1 – O principal meio de comunicação do pensamento humano é a linguagem oral;

2 – Os Surdos, desde que orientados, leem lábios e falam, o que lhes oferece vantagens significativas a nível moral e físico;

3 – Na sociedade, a linguagem oral é o meio mais conveniente para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, morais e linguísticas.

Estes princípios foram a base da organização do Congresso de Milão, convocado em 1878, em Paris, por um comité organizador, totalmente constituído por educadores ouvintes.

Decorria o ano de 1880, o mais sombrio na História dos Surdos e da sua Educação, quando se realizou o Congresso Internacional de Milão, em que participaram delegados ouvintes de nove países (França, Itália, Suíça, Suécia, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Áustria e E.U.A.). De acordo com Lane (1992), este encontro foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores à Língua Gestual e afirma que:

> O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audistas reasseguraram a conveniência das suas ações perante dificuldades embaraçosas. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos (p. 109).

Desde o início da organização deste Congresso, que o seu principal objetivo era excluir a utilização da Língua Gestual nas escolas para Surdos. Para que esta determinação fosse aprovada, os convites para a participação no Congresso foram endereçados, na sua maioria, a delegados adeptos do método oralista. O diretor da Royal School for Deaf Children, em Inglaterra declarou mesmo que o congresso:

> foi sobretudo uma assembleia partidária. A maquinação para elaborar os decretos segundo as linhas dos seus promotores evidentemente que tinha sido preparada antes e, quanto a mim, parecia que a principal característica era o entusiasmo [pela] “orale pure” em vez de uma deliberação calma sobre as vantagens e desvantagens dos métodos (Lane, 1992, p. 110).

Os membros italianos convidados eram mais de metade dos 164 delegados, 56 eram franceses e, em conjunto, constituíam sete oitavos dos participantes (Lane, 1992). O congresso de educadores de crianças surdas do qual educadores Surdos foram excluídos (apesar de alguns terem acabado por comparecer por iniciativa própria mas, por não terem sido convidados, foram impedidos de votar, não podendo, assim, fazer valer a sua opinião e a sua oposição ao que foi apresentado para votação) elegeu como presidente um opositor à Língua Gestual - Giulio Tarra. Este, diretor da escola de Surdos de Milão, é um dos primeiros a manifestar a sua posição dizendo que:

> (…) o gesto não é a verdadeira linguagem do homem, nem corresponde à dignidade da sua natureza.
>
> O gesto, em vez de se dirigir à mente, estimula a imaginação e os sentidos. Mas nunca será a linguagem da sociedade. Assim, para nós, é absolutamente necessário proibir essa linguagem e substituí-la pela fala viva, único instrumento do pensamento humano (…) a língua falada é o único poder que pode reanimar a luz com que Deus alentou o ser humano, quando lhe deu uma alma, um corpo físico, deu-lhe também um meio de compreensão e de expressão. Contudo, os gestos mímicos, por outro lado, estimulam e glorificam a fantasia e todas as faculdades dos sentidos e da imaginação (…) a fantasiosa Língua Gestual exalta os sentidos e fomenta as paixões, enquanto que a fala eleva a mente de modo muito mais natural, com calma e verdade e evita o perigo de exagerar o sentimento expresso e de provocar perigosas impressões mentais (Lane, 1984, pp. 393-394).

Augusto Zucchi, reitor da Instituição dirigida por Tarra, numa das suas comunicações, afirma também que se devia lembrar que o "discurso vivo é um privilégio do homem, o único e exato veículo do pensamento, uma dádiva de Deus, da qual se tem dito: o discurso é a expressão da alma, assim como a alma é a expressão do pensamento divino" (Lane, 1992, p. 110).

3.1.4.1 – As resoluções do Congresso. Depois da partilha de ideias, foram apresentadas e levadas a votação oito propostas que viriam a tornar-se as principais resoluções do Congresso de Milão, e das quais, apenas a terceira foi aprovada

por unanimidade. Todas as outras tiveram o voto contra dos delegados da Suécia e dos Estados Unidos. Vejamos então quais as resoluções que tanta contestação levantaram dentro da comunidade Surda.

A primeira resolução sustentava a superioridade da linguagem oral sobre os gestos e, portanto, o Congresso declarava que se deveria preferir o uso da língua falada em vez da Língua Gestual, no ensino e formação de Surdos.

A segunda resolução afirmava que o uso simultâneo da Língua Gestual e da Língua Oral afetava a fala, a leitura labial e a apreensão clara de conceitos. Assim a proposta do Congresso era dar primazia ao método de articulação puro.

Edward Miner Gallaudet, um dos delegados dos Estados Unidos, numa das suas infrutíferas intervenções afirmou não aceitar a exclusão da Língua Gestual das escolas de Surdos, embora reconhecesse os benefícios do treino da fala para aqueles que conseguissem obter proveito dela. Foi nesta perspetiva que votou a favor da terceira resolução do congresso. Esta afirmava que, como havia um grande número de Surdos que não estavam a receber os benefícios da instrução, situação que era uma consequência das impotências das famílias e instituições, os governos deveriam tomar as medidas necessárias para que todos os Surdos fossem educados.

A quarta resolução, muito próxima da primeira, especifica a metodologia a ser utilizada no ensino a Surdos. Assim, o congresso afirmava que

> o método mais apropriado para os Surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos Práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos Surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo (Baalbaki & Caldas, 2011, p. 1893).

Ressalva-se, no entanto, que todas estas atividades devem ser levadas a cabo com a maior sensibilidade e clareza possíveis.

A quinta resolução deste congresso focava a sua atenção na preparação de materiais pedagógicos, afirmando que, como os livros a utilizar pelos Surdos seriam bastante elementares para ajudar o desenvolvimento gradual e progressivo da linguagem, os educadores do sistema oralista deveriam aplicar-se na elaboração de obras especiais nesta matéria.

A sexta conclusão dizia respeito à eficácia comprovada do método oralista. Declara o congresso que "os Surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, (…), deviam (…) usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática" (Baalbaki & Caldas, 2011, p. 1893).

Considerando que a educação de Surdos, através do método oral, tinha requisitos especiais e considerando também a experiência dos educadores de Surdos, o Congresso decide, na sua sétima decisão, que a idade mais favorável para a admissão da criança na escola é entre os oito e os dez anos, sendo que o período de permanência na mesma deveria ser de oito anos e, nunca menos de sete. Além disso, as turmas nunca deveriam ser constituídas por mais de 10 alunos.

Finalmente, porque seria a partir das recomendações deste Congresso que se iria iniciar a implementação progressiva e gradual do método oral por todas as escolas, o Congresso aprova a oitava resolução, segundo a qual, as crianças recém-admitidas deveriam ser reunidas numa turma, onde se iniciasse a instrução através daquele método. Estas crianças seriam separadas daquelas que já se encontram num nível mais avançado do domínio da articulação oral, para começarem a receber uma educação exclusivamente oral e terminar com a educação efetuada por gestos. Além disso, determina o Congresso que se abra, anualmente, uma nova turma segundo os princípios do método oral, até que todos os alunos, ensinados pelo método gestual, tenham completado a sua escolaridade (Carvalho, 2009).

Giulio Tarra, no encerramento do congresso, demonstra o seu apoio às novas deliberações desejando "longa vida" ao Oralismo Puro. As conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos Surdos em dois períodos: o primeiro, desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua Gestual, e outro, a partir de 1880, de predomínio de uma única orientação, segundo a qual a educação dos Surdos se reduz à língua oral que o mesmo autor denomina de "ouvintismo", por consistir num conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o Surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte, assumindo-se, assim, como um deficiente (Skliar, 1997).

Lane (1992) afirma também que as conclusões de Milão corresponderam ao desejo de total controlo das salas de aula por parte dos educadores, o que não se

consegue alcançar se os alunos utilizarem a Língua Gestual sem que os professores a compreendam e utilizem também. Nesta situação, seria o professor a sentir-se ostracizado e incapacitado a nível linguístico.

Após o Congresso de Milão, as práticas educacionais vincularam-se ao Oralismo, mas os resultados não foram satisfatórios. A maioria dos Surdos teve grande dificuldade em desenvolver a aquisição da fala, quando conseguiam algum sucesso era parcial e, sobretudo, tardio em relação à fala do ouvinte, mesmo com o incremento do uso de um aparelho auditivo (Meserlian & Vitaliano, 2009).

Nesta filosofia são utilizados três elementos: o treino auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, auxiliada pelo aparelho auditivo individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno, possibilitando-lhe a comunicação oral. Mas, apesar da utilização dos referidos elementos, constata-se o fracasso académico sofrido pelo Surdo, através de resultados de pesquisas que, de acordo com Sacks (1990, p. 45) revelam que "o Oralismo e a supressão do gesto resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral". O oralismo contribuiu ainda para a diminuição da sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão (Dias, 2006). Há também evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveram uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (Lacerda, 1998).

Dez anos depois do Congresso de Milão, o número de professores Surdos desceu de metade para um quarto e, por altura da Segunda Guerra Mundial, para um quinto, ensinando a maioria deles apenas atividades manuais (Lane, 1992). Robert McGregor, diretor surdo da escola de Ohio, insurge-se contra a opressão da linguagem manual perguntando:

> que crime hediondo cometeram os Surdos para que a sua linguagem seja proscrita?(…) O maior extremo a que a tirania pode chegar quando as suas mãos descem sobre um povo conquistado é a proscrição da língua nacional do mesmo. Por quem são proscritos os gestos? Pelos educadores de Surdos que alegam não perceber os gestos e não estar interessados nisso (…) pelos pais que não percebem os requisitos para a

> felicidade dos seus filhos Surdos (…). Confessando não ter outro objetivo em vista a não ser o benefício do surdo, [os educadores] ostentam um total desprezo pelas opiniões, desejos, aspirações dos Surdos (Lane, 1992, p.112).

Um líder surdo incentivou inclusivamente as entidades a "parar de atar as mãos dos Surdos proibindo a linguagem colorida que é a única capaz de restaurar a sua vida moral e o seu lugar no seio da sociedade" (Lane, 1992, p. 113) e a realizar Congressos Internacionais de Surdos para resistir ao aniquilamento da sua língua. O primeiro teve lugar em Paris, em 1889, na comemoração do centenário da morte de L'Epée, onde o presidente da Associação Americana Nacional do Surdo declarou que "ao suprimir a Língua Gestual, o homem surdo será excluído de toda a sociedade, até mesmo da dos seus irmãos infortunados; estará mais isolado que nunca" (Lane, 1992, p. 113). Este congresso de líderes Surdos terminou com um conjunto de resoluções evidentemente diferentes das de Milão, visando sobretudo promover a assistência social dos Surdos. Proclamou também a Língua Gestual como sendo "o instrumento mais indicado para desenvolver o intelecto do surdo" (Lane, 1992, p. 113). Na realização deste congresso e, sobretudo na discussão do seu tema, os Surdos não tiveram oportunidade de fazer valer as suas propostas e opiniões, pelo que apenas os resultados da implementação do oralismo foram capazes de demonstrar que a adoção deste método de ensino não foi eficaz. É precisamente a divulgação e o reconhecimento destes dados que relança a discussão sobre as metodologias de ensino, discussão essa que subsistiu durante décadas.

3.2 - A Educação de Surdos em Portugal

A primeira referência conhecida à educação de Surdos em Portugal é apresentada por Rogério Fernandes (2004), quando afirma a existência, em Vila Real, de uma "mestra de moucos", em 1563, mas Carvalho (2011) sustenta que a educação dos Surdos em Portugal se iniciou no reinado de D. João VI (Rei de Portugal, de 1816 a 1826 e Regente desde 1792), por virtude do empenho de sua filha, D. Isabel Maria que, "ao ver várias crianças surdas a vaguear pelas ruas de Lisboa, intercedeu junto do pai, expondo-lhe a necessidade do reino se encarregar da educação destas crianças" (p. 56).

Desta forma, podemos afirmar que o ensino de Surdos em Portugal é tardio, relativamente ao que já acontecia na Europa. Em comparação com outros países, o atraso não será no seu início mas sim porque o nosso país não acompanhou os países mais avançados nesta caminhada (Baptista, 2008).

D. João VI, à semelhança do que havia feito Cogswell nos E.U.A, solicita a recolha de informação sobre metodologias de ensino de Surdos existentes na Europa e convida o professor sueco Per Aron Borg, fundador do primeiro instituto de Surdos na Suécia, para criar uma escola em Portugal, o que acontece em 1823.

Aron Borg não concordou com algumas diretrizes do Rei. É que, inicialmente, o Instituto funcionou sob a proteção e patrocínio do Rei, mas posteriormente foi integrado na Casa Pia de Lisboa, o que muito desagradou Per Aron Borg (Carvalho, 2011). O Rei, ao ver este medida reprovada por Borg, e com receio de que o ensino de Surdos ficasse *órfão*, retirou o Instituto da tutela da Casa Pia, tornando-o independente e atribuiu-lhe um orçamento anual para que pudesse manter-se em funcionamento.

Em 1828, Per Aron Borg regressa à Suécia e o seu irmão, Johan Borg, assume a direção do Instituto até 1833, ano da sua morte, deixando o ensino de Surdos entregue a Crispim da Cunha. Crispim já se tinha dedicado ao ensino de Surdos durante os primeiros anos do Instituto e, quando assumiu a sua direção, continuou a aplicar o método desenvolvido por Borg, baseado na utilização da Língua Gestual e na dactilologia. Segundo Carvalho (2011), apesar do empenho e da realização de um ótimo trabalho no Instituto, Crispim da Cunha é afastado por problemas políticos e a escola de Surdos acaba por regressar à tutela da Casa Pia, o que mais uma vez provoca uma onda de protesto, sobretudo do próprio Crispim levando-o inclusive a escrever o artigo *O Ensino de Surdos Mudos e Cegos em Portugal até à sua integração na Casa Pia.* Augusto de Castro e José da Costa sucedem a Crispim mas cedo são substituídos por um funcionário do Instituto que nada sabia sobre o ensino de Surdos, levando a escola à decadência financeira e educacional. De acordo com Carvalho (2011), em 1840, José Maria Pereira, surdo e ex-aluno do Instituto, assume a direção mas não consegue impedir a sua decadência e consequente extinção que ocorre no ano de 1860. Durante 10 anos e segundo o mesmo autor "não se encontram fontes que façam referência à existência de qualquer tipo de estabelecimento onde se ministrasse o ensino de Surdos. Efetivamente, só em 1870 surgem referências ao ressurgimento do ensino de Surdos em

Portugal por iniciativa do Padre Pedro Maria de Aguilar" (Carvalho, 2011, p. 57) que, no Liceu de Marvila, cria um curso gratuito para Surdos. Contudo, além deste curso, Aguilar queria também fundar uma escola de Surdos no norte do país e, através de um subsídio da Câmara Municipal do Porto, fundou o primeiro Instituto de Surdos naquela cidade. Mas, com a saída de Aguilar de Lisboa, deixou de haver qualquer escola de ensino de Surdos nesta cidade. Só em 1887, a Câmara Municipal funda o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa e, para o dirigir, é convidado Eliseu Aguilar, sobrinho de Pedro Aguilar, que estava, nesta altura, a dirigir o Instituto do Porto. Com a deslocação de Eliseu para Lisboa, encerra-se o Instituto da Cidade do Porto. Além de Diretor, Eliseu assumia também o cargo de professor, mas durante pouco tempo, já que acaba por ser suspenso em 1891. Assim, para professor foi convidado Miranda de Barros mas a direção do Instituto foi entregue ao diretor dos Asilos Municipais.

De acordo com Lourenço (1956), Miranda de Barros não tinha qualquer conhecimento sobre o ensino de Surdos e, para assumir o cargo para que fora convidado, apenas se inteirou dos métodos utilizados na Europa, pelo que terá sido o primeiro professor a implementar o ensino oral para Surdos em Portugal (Carvalho, 2011).

Durante vinte anos, entre 1880 e 1900, houve várias tentativas de implementação de escolas e institutos para Surdos:

- o Convento do Bom Sucesso, em Lisboa, onde a Madre Maria Petronilha ensinou alunos Surdos;

- escola para Surdos fundada por Emídio Vasconcelos, onde este ensinava caligrafia e vários ofícios;

- instituto em Benfica criado por Anicet Fusillier, ex-professor oralista dos Institutos de Paris e Chambery, em que este lecionava Surdos oriundos de famílias abastadas (Carvalho, 2011);

- instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, na cidade do Porto, viria a tornar-se uma referência de ensino. A sua fundação foi financiada pela fortuna de José Araújo Porto e, com o aumento de número de alunos, Luís António Rodrigues e Nicolau Pavão de Sousa foram enviados ao Instituto de Surdos de Paris para se especializarem neste tipo de ensino. Por esta altura, já o congresso de Milão tinha sido realizado, por isso o conhecimento adquirido em França baseava-se no método oralista;

- o ensino particular de Surdos na cidade do Porto, através de Cândido José Aires e Sebastião Leite de Vasconcelos (Carvalho, 2011).

Em 1905, os Asilos Municipais foram extintos por decreto-real e o instituto foi integrado na Casa Pia de Lisboa, passando a designar-se Secção de Surdos-Mudos, mas o ensino que aí se ministrava entrara já em decadência. Assim, o provedor da Casa Pia, Jaime da Costa Pinto, numa tentativa de recuperar a qualidade de ensino dos Surdos, contratou Nicolau Pavão de Sousa, professor do Instituto de Surdos Araújo Porto, para reorganizar e introduzir o método oralista.

3.2.1 – O Método Oralista em Portugal

De acordo com Carvalho (2011), podemos afirmar que foi com a reestruturação ocorrida na Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa que se deu a implementação do método oralista em Portugal, através do professor Nicolau Pavão Sousa, que inicia a sua atividade docente na Casa Pia em 1906. De acordo com o mesmo autor, este professor consegue excelentes resultados com os alunos Surdos, à semelhança do que já tinha acontecido no Instituto do Porto.

Estes bons resultados conduziram ao inevitável aumento de alunos Surdos na Casa Pia e o provedor, para manter o nível pedagógico, promoveu a criação de um curso de especialização de professores de Surdos, em 1913, colocando Pavão Sousa como coordenador desse mesmo curso que aprovou nove professores em 1915. Era notório o interesse do provedor pelo ensino de Surdos e, após a morte de Pavão Sousa, em 1913, envia dois professores – Eugénio Brito de Vasconcelos e José da Cruz Filipe - ao Instituto de Surdos de Paris para se especializarem.

Em 1922, já com a nomenclatura de Instituto de Surdos Mudos de Jacob Rodrigues Pereira e de várias mudanças de instalações, o corpo docente aumenta de novo, em 1947, com a contratação de Edmundo Pina e Carlos Pinto Ascensão. Mas é só em 1950, com a nomeação de Pedro Campos Tavares para novo provedor, que o ensino de Surdos se altera profundamente a nível nacional. Durante os anos de 1950 e 1951, aquele representou Portugal em vários congressos internacionais de ensino, o que lhe proporcionou o contacto com várias personalidades internacionais na Bélgica, França, Holanda, Inglaterra, Itália e Suíça. Todos os contactos estabelecidos acabaram por desenvolver o seu conhecimento sobre a educação de Surdos, o que o levou a

reformular as práticas portuguesas e, uma das suas primeiras deliberações foi o envio do professor António Gonçalves do Amaral a Inglaterra para que ele se especializasse no departamento de Educação da Universidade de Manchester. Cria a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, com sede no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e cria também a Revista Bianual *A Criança Surda* e um curso de especialização em ensino de Surdos. É igualmente responsável pela implementação de um modelo experimental de ensino e pela fundação de vários institutos a nível nacional, investindo bastante no ensino profissional, para proporcionar aos Surdos uma integração mais eficaz no mercado de trabalho. Não demorou muito até que o Instituto se tornasse a escola de Surdos de referência, servindo de modelo para a criação de outros institutos espalhados pelo país como é o exemplo do Instituto de Bencanta, da Fundação Bissaya Barreto, em Coimbra.

Além do empenho do provedor da Casa Pia, o ensino de Surdos em Portugal contou também com a dedicação dos diretores do Instituto Jacob Rodrigues Pereira – António Gonçalves Amaral e o seu sucessor Carlos Pinto Ascensão – que deram início à implementação do método oral puro, proibindo o uso de Língua Gestual no Instituto, baseando-se na mesma ideia de que era considerada nociva ao desenvolvimento da fala. Para levar a cabo a implementação deste método, Carlos Pinto convidou alguns técnicos do Centro Suvag de Zagreb para dar formação a alguns professores.

O Método Verbotonal (criado na década de 50, pelo jugoslavo Petar Guberina, linguista e professor de línguas estrangeiras) foi concebido para ensinar crianças surdas a falar, independentemente do grau de surdez. É um método de educação da audição e linguagem que, a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, principalmente do auditivo, pretende criar condições para que a expressão oral se faça através da fala de modo mais natural possível.

Petar Guberina percebeu que a audição e a articulação são indissociáveis, compreendendo, assim, a importância da estimulação do resíduo auditivo para a produção da fala. Compreendeu também que a estimulação da perceção dos valores da fala (ritmo, entonação, tempo, etc.) era fundamental para alcançar um nível de fala mais inteligível.

Guberina valorizou o corpo como recetor e emissor de linguagem, pois o corpo não só é capaz de "ouvir" (sensibilidade para captar informações vibro-táteis), como

também de produzir linguagem através de gestos e mímicas. O significado da fala é transmitido por elementos linguísticos, mas também através de informações auditivas e visuais presentes no ritmo, na entoação, na intensidade, no tempo, na pausa, na tensão e nos gestos de quem fala (Guberina, 1991).

Guberina, além de conceber um programa metodológico baseado em estudos sobre a audição e sobre a aquisição da linguagem, desenvolve aparelhos específicos para a aplicação deste método, denominados Aparelhos Suvag (Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina), por forma a estimular o resíduo auditivo e desenvolver a oralização das crianças surdas.

O Método Verbotonal propõe uma estimulação qualitativa das sensibilidades auditivas restantes, juntamente com uma proposta de desenvolvimento da linguagem dentro de uma visão ampla, pragmática e o mais próxima possível de uma comunicação natural, fazendo uso de técnicas específicas capazes de estimular os diversos aspetos relacionados com o processo de aquisição de linguagem. Essas técnicas são realizadas em pequenos grupos de crianças, três vezes por semana, podendo atingir uma carga horária de 30 horas/mês de estimulação. São elas: Conjunto, Audiovisual, Rítmica Corporal e Rítmica Musical. No atendimento individual, a criança é estimulada a partir de suas necessidades específicas (ARPEF – Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica).

A estes novos métodos e aos professores formados na sua aplicação se deve a afluência de alunos Surdos ao Instituto Jacob que continuava a aumentar.

De acordo com Estanqueiro (2006) a educação dos Surdos era vista e descrita aos familiares e a outros profissionais como um caminho árduo e intenso, diário e moroso. Os pais eram encorajados a “trabalhar” com os seus filhos, em casa, para dar continuidade ao trabalho de oralização iniciado na escola. Aí, as crianças com algum vestígio auditivo passavam grande parte das horas a desenvolver a oralidade e a fazer treino auditivo, quer com o terapeuta da fala, quer com o professor especializado. No ensino primário, quando liam textos, a ênfase era dada à leitura correta, e não à compreensão, uma vez que alguns professores consideravam que a uma boa leitura e à correta pronúncia das palavras correspondia uma integral compreensão.

A mesma autora refere também que:

> este sistema produziu alguns sucessos, pois, mesmo que poucos, alguns Surdos sentem-se realizados pessoal, social e profissionalmente. Contudo, outros, ainda que realizados profissionalmente, sentem-se isolados na vida adulta com uma baixa autoestima, e ainda outros que, apesar de terem tido sucesso enquanto estudantes, sentem dificuldade em adaptar-se à vida adulta ou por excessiva proteção dos pais ou por não se identificarem, nem se inserirem plenamente na comunidade ouvinte quer na comunidade Surda (p. 193).

A eficácia de um sistema educativo é comprovada pelo sucesso da maioria dos alunos e não por uma minoria, como é o caso do oralismo. Os alunos escolarizados com este método, apesar de transitarem de ano escolar, raramente atingem um desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social adequado à sua idade, ao concluírem o ensino básico e/ou secundário, como veremos no ponto que se segue.

3.2.1.1 – Os resultados do Método Oralista conhecidos em Portugal. Em 1980, o Oralismo viria a ser posto em causa pelos resultados dos primeiros estudos sobre a implementação deste método, realizados pela Faculdade de Letras de Lisboa.

O resultado mais expressivo evidencia que este método fica muito aquém do que se desejava. Em 1982, a Fundação Calouste Gulbenkian promoveu um estudo global sobre a situação educativa das crianças surdas em Portugal (Melo, Pinho, et al., 1986) (cf., também, Baptista, 2008), levado a cabo por uma equipa multidisciplinar, que dá conta de vários aspetos relacionados com o tema, desde uma perspetiva histórica aos principais métodos utilizados na educação destas crianças, passando pelos aspetos médicos e audiológicos. Este estudo realizou-se com um universo de 28 escolas portuguesas de Surdos, públicas e privadas, nas modalidades de integração no ensino regular ou de educação especial, com a participação de 874 alunos durante o ano letivo de 1982/1983.

As conclusões apresentadas são alarmantes no que diz respeito à utilização, por Surdos, de substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, artigos e pronomes: 41,2 % não utiliza verbos; 56,4% não utiliza adjetivos ou advérbios; 81,1 % não usa preposições; 43,8% não usa artigos e 53,7% não utiliza pronomes (Melo, Pinho, et al., 1986) (cf., também, Baptista, 2008). Do mesmo modo, os resultados em relação ao

domínio da sintaxe são preocupantes: 43,8% não utiliza frases estruturadas e 34, 2 % usa-as incorretamente, sendo o conteúdo do discurso incompreensível em 41,8 % dos casos.

Delgado-Martins (1984), num Estudo Linguístico mostra que o atraso escolar dos alunos do 2º ano, em regime integrado, é de dois anos, enquanto em regime segregado é de quatro. Mas este atraso pode ganhar maiores proporções em contextos específicos, como acontece numa instituição em que os alunos do 2.º ano têm idades entre os 14 e os 16 anos, ou seja, um atraso escolar de quatro a seis anos, o que leva a autora a questionar se, perante os resultados dos testes, que revelam ausência de linguagem, os objetivos educativos (falar e concluir a escolaridade básica com 15/16 anos) são os mais adequados. Delgado Martins põe mesmo em dúvida que uma criança possa adquirir qualquer tipo de linguagem verbal ao entrar para uma instituição. Delgado-Martins volta a referir nas suas conclusões gerais o que considera um paradoxo, que é o de se encontrarem crianças surdas com 14 e 15 anos no pré-escolar, do mesmo modo que se encontram adolescentes com 17 e 18 anos em internatos a frequentar o 4.º ano de escolaridade, sem que sejam profissionalizados e também sem a possibilidade de continuar o seu percurso escolar, por falta de linguagem ou por falta de estruturas educativas.

Baptista (2008) refere também que:

> este processo de infantilização dos adolescentes e jovens Surdos, que pude observar diretamente, já depois do ano 2000, numa das escolas incluídas neste estudo da Fundação Calouste de Gulbenkian, representa uma visão profundamente deformada da imagem dos Surdos, mas que prevalece nas convicções e nas práticas de uma grande parte dos profissionais da educação dos Surdos e das estruturas responsáveis pela sua gestão e orientação, para quem as crianças não são surdas mas deficientes auditivas, com toda a carga que a palavra deficiência transporta, consciente ou inconscientemente reportada a um atraso mental (p. 50).

Outro estudo relevante é o de Celeste Couto (2002) que, enquanto professora de apoio especializada no acompanhamento de crianças surdas, realizou um trabalho[20] sobre as práticas dos alunos que acompanhava, revelando dados interessantes sobre o seu desempenho linguístico e escolar. Por um lado, o seu estudo demonstra a importância da aprendizagem precoce da Língua Materna pela exposição natural no seio familiar e social e não pela via do ensino formal, e o reconhecimento da Língua Gestual como língua natural dos Surdos, a consciência de que estes educados na sua língua natural no tempo próprio não sofreriam atrasos em relação aos ouvintes. Por outro lado, as práticas descritas no estudo inserem-se no quadro do método oralista uma vez que, como a própria autora afirma, "nos nossos concelhos de intervenção, os alunos Surdos não têm o suporte da Língua Gestual pois não há técnicos disponíveis aí[21] colocados" (p. 30). Ao longo do seu estudo observa seis crianças e adolescentes do nível pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico. Em relação ao pré-escolar, a autora apresenta-nos uma criança que recebeu um implante coclear aos três anos e seis meses, o que revela que só nesta idade recebeu *input* linguístico, numa língua que não é a sua, porque se perceciona através do único órgão dos sentidos que a criança não possui. A este propósito, tal como Baptista (2008, p. 53), podemos afirmar que "a Língua Gestual, defendida no plano teórico, e que poderia atenuar as perdas visíveis do vazio da língua falada, não passa ainda de uma pura miragem".

Couto (2002) refere ainda que, devido à ausência de Língua Gestual e ao investimento no desenvolvimento da língua falada, uma das seis crianças, após ter transitado, aos 10 anos, para o quarto ano de escolaridade, ficou em franca desigualdade em relação às demais, chegando mesmo a necessitar de adaptações curriculares e de um processo de avaliação adaptado às suas visíveis limitações. "Irritando-se porque os seus colegas não a entendem" (Couto, 2002), aos seis anos ainda não compreende *ontem, hoje e amanhã*; *cedo e tarde; manhã, tarde e noite.* Aos sete anos ainda não reconhece o seu nome, não diz o nome dos seus familiares e continua a não distinguir *antes e depois, ontem, hoje e amanhã.* Outras dificuldades são

[20] *Integração/Inclusão de Crianças Surdas Deficientes Auditivas.* Trabalho disciplinar realizado no Âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, organizado pelo Centro Regional das Beiras (Viseu), da Universidade Católica Portuguesa, no biénio 2002-2004

[21] Refere-se aos Concelhos de Moimenta da Beira, Penedono, Sernancelhe, S. João da Pesqueira e Vila Nova de Foz Côa.

identificadas, prolongando-se ao longo do primeiro ciclo: dificuldades de linguagem, como frases incorretas, pronúncia incompreensível e parco vocabulário. No relatório final do terceiro período do segundo ano revela grandes dificuldades de compreensão, vocabulário muito pobre, dificuldade na organização de ideias e na construção sintática, incapacidade de interpretação de pequenos textos e desconcentração (aliás este aparece como um termo recorrente ligado ao desempenho dos alunos Surdos em geral). Podemos colocar a mesma pergunta de Baptista (2008): "De facto, quando uma pessoa não compreende os interlocutores, não consegue fazer-se entender, não se apercebe do que se está a passar, em que é que poderá concentrar-se a não ser na tristeza do seu isolamento e da sua revolta?" (p. 54). Esta aluna ficou retida no segundo ano e no relatório do ano de repetência pode ler-se:

> No trabalho diário com a turma e com a professora regular, acompanha os trabalhos realizados, *embora apareçam situações em que não se aperceba bem do que se está a passar.* Por exemplo, na leitura e interpretação de um texto, ele pode responder acertadamente a um questionário oral ou escrito mas isso não é indicador fiel de que tenha compreendido o texto ou a sua mensagem. O aluno tem, isso sim, o processador de respostas de tal forma mecanizado que responde corretamente mesmo sem ter chegado à ideia chave da mensagem (Couto, 2002: Anexo 1).

A análise do desempenho dos três alunos do terceiro ciclo (8.º e 9.º anos), feita pela mesma investigadora, não nos mostra nada de diferente em relação aos alunos dos outros ciclos, a não ser a ideia de que os problemas dos alunos Surdos persistem ao longo da escolaridade. De facto, pode observar-se que continuam a comunicar sem correção gramatical, revelam falta de autonomia e de autoconfiança, persistindo as dificuldades na expressão oral e escrita.

A autora do estudo observa que o vazio inicial da língua materna implica sempre uma perda irreparável no desenvolvimento e um desfasamento de praticamente quatro anos no percurso escolar, mas também o uso incorreto da Língua Portuguesa falada e escrita.

3.2.1.2 – Desvantagens e Desníveis das crianças Surdas em relação às crianças ouvintes. Em 2002, Maria Augusta Amaral coloca em relevo a desvantagem e, sobretudo, o desnível dos Surdos em relação aos ouvintes, num estudo cujo principal objetivo foi a avaliação do desenvolvimento de competências em leitura, adquiridas durante o ano letivo de 1999/2000, por um grupo de 48 crianças e jovens Surdos profundos (Amaral, 2002). A autora refere investigação desenvolvida em vários países e em diferentes contextos para marcar o facto de a maior parte das crianças e jovens Surdos se apresentarem como analfabetos funcionais, sendo que menos de 25% desta população atinge apenas o nível de leitura equivalente ao 4.º ano de escolaridade. Mas se o nível atingido por Surdos e ouvintes revela diferenças tão significativas, o tempo de progressão constitui um indicador não menos valioso: os Surdos precisam entre três a cinco anos para conseguir o nível que os ouvintes atingem em apenas um ano. Em relação aos Surdos adultos, a investigadora crê que o seu nível de leitura raramente atinge aquele que os ouvintes atingem no 3.º ano de escolaridade e raramente atingem este nível antes dos 14 anos de idade (Amaral, 2002).

Maria Augusta Amaral regista também situações de desfasamento de alunos a frequentar o ensino secundário mas com níveis de leitura equivalentes ao 3.º ano de escolaridade. A investigadora explica que "a criança surda não tem capacidade de adquirir, de forma natural como os ouvintes, a língua oral" (p. 72), o que põe em causa o objetivo de ensinar a modalidade oral a estas crianças, a pretexto da sua integração na sociedade ouvinte (Amaral, 2002). No entanto, tal como refere Baptista (2008, p. 59)

> Isto não impede que a criança surda mantenha intacta a capacidade para a linguagem e a comunicação, desde que o constituinte físico da língua não seja o som, mas a imagem visual. A Língua Gestual, uma língua visuo-espacial, está perfeitamente ao alcance da criança surda. A Língua Gestual deverá ser a língua materna das crianças surdas e, quando adquirida no tempo próprio, assegura níveis de desenvolvimento iguais às dos ouvintes.

Também de acordo com Maria Augusta Amaral (2002), a aprendizagem da Língua Gestual como língua materna deve ser a base para todas as aprendizagens, nomeadamente a Língua Portuguesa como segunda língua. O seu estudo empírico mostra que os bons níveis na aprendizagem da leitura só serão alcançados se a aquisição

e o desenvolvimento linguístico das crianças surdas for em Língua Gestual Portuguesa, como a das crianças ouvintes em Língua Portuguesa. Esta é a estratégia a adotar se pretendemos prevenir que a criança surda, privada da linguagem, seja afetada no seu desenvolvimento cognitivo (Amaral, 2002; Baptista, 2008). É que, e tornamos a reforçar esta ideia que nos parece bastante relevante, o vazio linguístico no período ótimo para a aquisição da linguagem poderá impedir a criança de ultrapassar o nível elementar das operações mentais, como afirma Lane (1992): "O fracasso educativo da maioria das crianças surdas assenta no facto de chegarem à escola – altura de aprendizagens formais – sem o domínio de uma língua (…), sem o instrumento indispensável para qualquer aprendizagem" (p. 162). É o facto de as crianças surdas serem privadas de linguagem até muito tarde que está na base do seu subdesenvolvimento cognitivo, na entrada tardia para a escola e no insucesso escolar em massa (Baptista, 2008).

Um outro estudo, elaborado por Célia Serra (2003)[22], incidiu no que durante muitos anos foi tido como verdade – a associação da surdez à deficiência mental. Serra (2003) acompanha um menino de seis anos, a quem foi identificado um atraso global de desenvolvimento. Mas, ao ser analisado a fundo, descobriu-se que era apenas surdo profundo. Esta confusão parece que só foi superada com o desenvolvimento dos estudos sobre as Línguas Gestuais. Célia Serra (2003) defende a incorporação da Língua Gestual desde o diagnóstico da surdez e, consequentemente, a adoção de uma abordagem educativa bilingue e continua a afirmar que não se pode confundir surdez com dificuldade de aprendizagem já que, se à criança surda for facultada uma forma de comunicação alternativa – a Língua Gestual –, esta acaba por se desenvolver naturalmente.

Precisamente, é o desenvolvimento da criança surda que está em causa quando não existem condições para aprender Língua Gestual, já que esta oferece todas as possibilidades de um normal e total desenvolvimento, além de favorecer a aprendizagem da língua oral. A aprendizagem da língua escrita é muito difícil para as crianças que não aprendem a língua oral, mas seria muito mais simples aprendê-la se as

[22] *Entre o Oral e o Gestual. Como escolher o melhor dos dois mundos.* Coimbra: Centro de Estudos e Formação, Fundação Bissaya Barreto. A autora, educadora de infância, com vasta experiência na área de educação de crianças surdas, realizou este estudo, no âmbito do curso "Formação em Educação Especial na área da Surdez".

crianças entrassem na escola com seis anos de Língua Gestual, podendo associar a escrita ao gesto (Baptista, 2008; Serra, 2003).

Também Madalena Baptista, na sua investigação de Doutoramento, destaca as desvantagens, os desníveis e os atrasos dos alunos Surdos. Neste trabalho, mais uma vez, encontramos indicadores que nos mostram o atraso escolar das crianças surdas, além do seu limitado desempenho linguístico. Ao analisar as implicações da surdez ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem, Baptista (2004) reconhece às crianças surdas o mesmo potencial das crianças ouvintes, desde que sejam educadas na sua língua natural. Baseando-se em Lynas (1994) e Sim-Sim (1999), reconhece que:

> Toda a criança surda, como acontece com as crianças ouvintes, tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação através da mediatização cultural com outros seres humanos. Para que isso aconteça, basta que a informação linguística usada seja visuo-manual, como acontece com qualquer Língua Gestual (Baptista, 2004, p. 30).

Como já referimos, a linguagem oral é um objetivo impossível de atingir para qualquer criança surda profunda, mas se esta "crescer e se desenvolver num ambiente em que a sua língua natural – a Língua Gestual – seja privilegiada, irá inevitavelmente adquirir espontaneamente competências linguísticas gestuais com a mesma facilidade que as crianças ouvintes, seguindo fases paralelas de desenvolvimento de linguagem" (Baptista, 2004, p.30).

Referiremos, por último um texto de Luísa Lourenço (2005) sobre a aprendizagem da compreensão da leitura que, mais uma vez, revela as desvantagens dos alunos Surdos em relação aos ouvintes. Demonstra as dificuldades sentidas ao nível da correção da estrutura sintática, da compreensão da forma passiva, do complemento indireto e das orações relativas. Da mesma forma, também as conjunções, os artigos e os pronomes são elementos de difícil compreensão, assim como o vocabulário que se mantém pobre, constituído maioritariamente por substantivos e verbos, com carências significativas no domínio de advérbios, pronomes ou preposições.

Assim que os primeiros resultados do estudo da Fundação Calouste Gulbenkian são tornados públicos, todas as instituições que se dedicavam ao ensino de Surdos iniciam a campanha de valorização da Língua Gestual Portuguesa. Pretendem

abandonar um método que não alcançou os resultados esperados e iniciar um outro que pudesse melhorar os resultados relativos ao sucesso escolar dos alunos Surdos. Iniciam-se, assim, as primeiras tentativas de implementação do ensino bilingue em Portugal.

3.2.2 – A Educação Bilingue

A compreensão do conceito de Educação exige antes de tudo a perceção de que é um fenómeno humano, com várias vertentes extremamente complexas, sendo que uma das mais importantes corresponde ao processo de transformação que ocorre no educando e na sua própria vida. Mas e Educação é também um conjunto de práticas e processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser mais completo e "melhor" – com vista a um desenvolvimento que se pretende integral (Boavida & Amado, 2008). É, portanto, um processo que varia consoante o indivíduo e as situações sócio históricas e socioeconómicas que o sustentam.

Pela resenha histórica apresentada anteriormente, pudemos compreender que a Educação de Surdos alternou entre duas metodologias ideologicamente distintas. Mas, esta variabilidade, ao invés de beneficiar os educandos, acabou por prejudicar, de forma sistemática, gerações de pessoas surdas que não alcançaram em pleno as suas capacidades devido a metodologias pouco adequadas à transformação dos educandos. Estanqueiro (2006) afirma que

> As escolas de Surdos e os professores especializados assumiam a oralidade como o fator primordial na educação dos alunos Surdos. (…) Ensiná-los a falar de forma inteligível era o objetivo máximo a atingir e, quando algumas crianças correspondiam em certo grau a essas expectativas, os professores sentiam-se realizados. Quando os resultados eram mínimos, depois de anos de esforço e labuta por parte dos profissionais e da própria criança, eram celebrados com sucesso, mesmo que, em boa verdade, essa oralidade mínima não servisse de muito ao aluno quando adulto, na sua vida social e profissional. Era uma visão muito redutora da educação para as crianças surdas (Estanqueiro, 2006, p. 191).

Por ser redutora e também por se ter concluído, através dos estudos referidos, que o método utilizado estava aquém das expectativas, os educadores consideraram a adoção de uma nova metodologia: o bilinguismo.

Segundo a UNESCO (1954) a educação bilingue é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. Já Butler e Hakuta (2004) afirmam que o bilinguismo pode ser definido como o estado psicológico e social de indivíduos ou grupos de pessoas que resulta das interações via língua(gem) no qual dois ou mais códigos linguísticos (incluindo dialetos) são utilizados para a comunicação. De acordo com Hagège (1996) bilinguismo corresponde à utilização efetiva de duas línguas na pluralidade dos seus parâmetros linguísticos, comunicacionais e situacionais. Integrando os mesmos comportamentos socioculturais nos mais variados contextos dos falantes natos, o indivíduo bilingue deverá ter a mesma capacidade de autorrealização e identificação com as duas línguas e com as duas culturas. Um perfil ideal de bilinguismo seria aquele que, quer do ponto de vista do indivíduo, quer do ponto de vista da sociedade, ofereceria uma possibilidade ótima de realização do *eu* e da competência como membro pleno da sociedade (Hagège, 1996).

De uma forma geral, uma pessoa bilingue exprime-se, com facilidade, em duas línguas, mantendo, no entanto uma maior competência e performance na sua língua materna. Góes (1999) define uma pessoa bilingue como aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando aptidão para usar pelo menos uma das competências de funcionamento linguístico, ou seja, falar, compreender, ler ou escrever. Butler e Hakuta (2004) caracterizam os bilingues como indivíduos ou grupos de pessoas que obtém habilidades comunicativas em diversos níveis de proficiência, nas formas oral e escrita, com o propósito de interagir com falantes de uma ou mais línguas numa determinada sociedade.

O bilinguismo, no campo da surdez, significa considerar a Língua Gestual e a Língua Oral, com diferentes estratégias e tendências na apresentação das duas línguas. Uma dessas estratégias tem um propósito educativo ao advogar o acesso, pela criança, o mais precocemente possível, às duas línguas (Finau, 2004). O acesso à Língua Gestual efetua-se na comunidade Surda. A língua oral é apresentada pelo ouvinte e, teoricamente, baseia-se nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela Língua Gestual (Finau, 2004). O problema desta posição, que defende um bilinguismo em que

a língua oral é adquirida depois da Língua Gestual, é a rejeição por parte da própria comunidade Surda. De acordo com Massone (1993), ainda que Surdos tenham defendido o sistema bilingue, muitos deles são eminentemente anti-oralistas. A maioria usa a linguagem escrita da modalidade oral e aceita as condições de segregação ao postularem a inutilidade da língua oral.

Por todas essas questões, o que pesquisadores como Ferreira-Brito (1989) e Felipe (1989) propõem é enfatizar o bilinguismo diglóssico para o surdo, no qual se utiliza a Língua Gestual como língua materna e o uso da modalidade escrita da segunda língua oral. Mais recentemente, Quadros (1997) propõe que a aprendizagem da escrita da Língua Gestual também ocorra, uma vez que o conhecimento da organização estrutural de um sistema escrito da língua materna pode ancorar a aprendizagem dessa modalidade na segunda língua.

Assim, o bilinguismo diglóssico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver as suas potencialidades e não apenas integrar-se socialmente de forma parcial, visto que, com essa proposta, as duas linguagens terão diferentes papéis: algumas crianças serão dominantes na Língua Gestual, outras serão dominantes na língua oral e algumas terão um equilíbrio entre as duas linguagens (Finau, 2004). Desta forma, na comunidade Surda portuguesa, o bilinguismo assenta no pressuposto básico de que o Surdo deve adquirir a LGP como língua materna, já que é a sua língua natural e a Língua Portuguesa como Língua Segunda, com especial enfoque na modalidade escrita, mantendo o uso separado das duas línguas para evitar deformações por uso simultâneo. Sim-Sim (2005) defende que

> O grande objetivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e no uso da informação, ou seja, desenvolver-lhe as capacidades literácitas que lhes permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social (p. 20).

A mesma autora afirma igualmente que a não coincidência entre a LGP e a Língua Portuguesa levanta problemas específicos na medida em que os textos escolares, em qualquer disciplina, estão escritos em Português, toda a informação escrita é disponibilizada em Português, e até as avaliações escolares ocorrem em Português. O

não domínio ou um domínio limitado da modalidade escrita da Língua Portuguesa compromete o acesso ao conhecimento curricular e ao sucesso escolar.

Ferreira (1993) ao referir-se aos diferentes tipos de bilinguismo afirma que poder-se-ia concretizar esta situação pensando que a criança surda filha de pais Surdos, é um bilingue composto[23] e mistura a LGP e a LP sem o saber, enquanto a criança surda filha de pais ouvintes pode ser um bilingue paralelo, utilizando a LGP com os cidadãos da comunidade Surda e a LP com os cidadãos ouvintes.

Sanvisens (1987; cf. também Boavida & Amado, 2008, p. 117) considera que a Educação é "um facto e realidade" por esta se constituir por factos e dados objetivos e por aquilo que ela é num determinado lugar ou época. Defende o autor que a Educação se «manifesta como transmissão comunicativa de umas pessoas para as outras, proporcionando ideias, saberes, habilidades, normas e pautas de conhecimento e de conduta». Em relação à Educação de Surdos, é isto mesmo que se pretende, mas não foi o que se verificou durante séculos. Como já referimos, o objetivo era ensiná-los a falar corretamente, o que leva Estanqueiro (2006) a afirmar que:

> educar os Surdos é muito mais do que tratar um órgão que não funciona. Educar é ensinar as crianças a realizar todo o seu potencial, a tirar partido das suas capacidades, dos seus "pontos fortes", para que consiga ir mais além (p.195).

Não parece pedagogicamente correto, nem sensato, fazer depender de um sentido que a criança não possui ou possui parcialmente, a transmissão de saberes e toda a aquisição e desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Sendo a Educação um facto humano, social e contextualizado a nível histórico, e considerando que o conceito mais importante da filosofia bilingue é a de que os Surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, a noção de que o surdo deve aprender a modalidade oral da língua do seu país para se aproximar do padrão de normalidade, é rejeitada por muitos defensores desta filosofia. Goldfeld (2002) acredita ser necessário ao surdo, a aprendizagem da Língua Gestual e a língua oficial do seu país, mas apenas na modalidade escrita e não oral. É que, como afirma Brito (1993), se a

[23] Fernandes (1994) distingue dois tipos de bilinguismo: o composto e o paralelo. O primeiro corresponde à aprendizagem da segunda língua em situação formal e no qual prevaleceria o sistema de significados da língua materna. O segundo corresponderia à aquisição de ambas as línguas em situações informais diferentes, produzindo, desta forma, dois sistemas conceptuais paralelos e independentes.

criança surda não for exposta à Língua Gestual desde os seus primeiros anos de vida sofrerá várias consequências, como:

- a perda de oportunidade de usar a linguagem – o mais importante instrumento para a resolução de tarefas que se apresentarão no desenvolvimento da ação inteligente;

- a falta de possibilidade de recorrer ao planeamento para a solução de problemas;

- a falta de adequada socialização.

Grosjean (2004) defende que a criança surda, independentemente do grau de surdez, tem o direito de crescer bilingue para poder atingir plenamente as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, por isso, Leite (2004) defende que o ensino bilingue constitui a alternativa mais ética e eficaz para otimizar o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo, psicológico e, consequentemente o potencial académico de crianças surdas.

A educação pode, também, identificar-se como um processo de apropriação, pelo educando, da cultura em que está inserido, apreendendo e adquirindo objetos, práticas, ideias, valores e esquemas sociais, configurando a sua subjetividade. Contudo, a complexidade da educação aumenta se considerarmos que outro dos seus objetivos é a criação de capacidades, no educando, de modo a que ele não só interiorize a cultura mas a transforme e desenvolva, e "assim, pela Educação, cada ser humano é produto e produtor de cultura, inscrevendo-se num desenvolvimento que é simultaneamente ontogenético (ao longo da vida do indivíduo) e filogenético (ao longo da evolução humana)" (Boavida & Amado, 2008, p. 157). Também, neste ponto, a educação de Surdos se torna especial. As crianças privadas de audição vivem simultaneamente em duas comunidades com traços culturais significativamente distintos, e, efetivamente, o facto de ser Surdo não pode ser impeditivo da aprendizagem. A escola deve ter uma função indispensável no desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social do homem e deve ter a responsabilidade de garantir o direito à diferença, criando percursos escolares que respeitem a diversidade e as características dos diferentes grupos sociais e culturais (Duarte, 2006).

A abordagem bilingue pressupõe a utilização da Língua Gestual como língua de ensino, em todas as disciplinas, para os alunos Surdos, pressupondo também que a

língua escrita e oral sejam ensinadas como estrangeiras, baseando-se na aquisição da Língua Gestual. A proficiência na sua língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste entre os sistemas linguísticos, pelo qual o surdo poderá desenvolver habilidade linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e gestual (Goldfeld, 2002).

Vários Investigadores, nomeadamente, Bernardino (1999); Costa (2001); Felipe (1989,1990); Fernandes (1999); Fernandes (2003); Ferreira Brito (1993,1995); Gesueli (1988, 1998); Góes (1994, 1996); Quadros (2004); Santos (1994); Souza (1998, 2000) "têm ressaltado a importância das línguas de sinais para aquisição da linguagem do surdo e como mediadora na aprendizagem da língua oral, na modalidade escrita" (Dechandt, 2006, p. 285). Estes autores preocupam-se também com a

> melhor forma de a pessoa surda adquirir o domínio da modalidade escrita da língua oral, como segunda língua. A partir dos anos 80, no Brasil, os estudos referentes à surdez e à língua de sinais vêm adquirindo um espaço bastante significativo, especialmente, no contexto escolar, reafirmando o papel dessa língua no processo de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo, bem como da aprendizagem da escrita da língua oral, como segunda língua (Dechandt, 2006, p. 285).

Saville-Troike (1991; cf. também Leite, 2004) defende que a aquisição e o desenvolvimento da competência na Língua Materna (L1) facilita o processo de aquisição da L2 pelo facto de equipar a criança com uma variedade de roteiros ou esquemas que lhe permitem interpretar os significados de eventos similares numa L2, mesmo que essa língua seja ainda desconhecida.

A abordagem bilinguista deve compreender também a noção de biculturalismo, já que os Surdos participam em duas culturas - surda e a ouvinte. E, será, porventura, pela comunicação que se transmite e se interioriza o conceito de cultura de cada um e de cada comunidade, uma vez que a perceção da realidade é adquirida através dos conceitos que foram transmitidos a cada indivíduo. Aliás, são as representações mentais que cada grupo faz da realidade que levam as sociedades a decretar as suas próprias finalidades e formas de estar no mundo, como que definindo as normas de convivência

e sobrevivência dos seus diversos membros. A Língua é simultaneamente a base e o resultado da cultura (Ricou, 2000).

Goldfeld (2002) apresenta três pressupostos que garantiriam a existência do indivíduo bicultural – viver em duas ou mais culturas, adaptar-se, mesmo que em parte, a essas culturas e atuar no mundo misturando essas culturas. A autora valoriza esta mistura pois, ao contrário do indivíduo bilingue que pode optar por uma ou outra língua, o indivíduo bicultural é constituído enquanto tal, ele é, age e pensa sempre, em todas as situações, como um indivíduo bicultural, que percebe o mundo e a si próprio na mistura que essas culturas fazem. A criança surda, que se desenvolve na convivência das culturas surda e ouvinte, será inevitavelmente um indivíduo bicultural, resultando da ação de todos os outros seres humanos (enquanto ser integrado numa determinada sociedade e cultura) e a sua Educação, apesar de muitas vezes lenta, deve ser rica e variada, integrando, num sentido mais geral, as significações implícitas de todas as situações. Deve ser a harmonização de determinados símbolos e significados com vista à construção de um mundo de relações psicoafectivas e psicossociais.

Mas, em relação a esta questão da biculturalidade, Harlan Lane (1992) tem outra opinião:

> Enquanto que a necessidade de um ensino bilingue para as crianças que utilizam Língua Gestual é evidente, a necessidade de uma componente bicultural na sua educação é talvez menos clara. Porém, a introdução de matérias versadas na surdez como parte do curriculum tem mais a oferecer à criança surda. Ao aprender a vida de figuras histórias surdas, os El Mudos e Laurent Clerc do nosso mundo, a criança surda ganha ideias de possíveis vidas que pode levar e encontra uma base para a autoestima numa sociedade que insiste na sua inferioridade. Ter-se um conhecimento da herança faz parte de um adulto bem informado, e tal conhecimento proporciona igualmente uma base útil para a organização de outros conhecimentos (p. 159).

Os docentes deveriam, portanto, tomar consciência que a Educação de Surdos deve ser individualizada, tendo em atenção as características específicas desta Comunidade. Duarte (2006) acredita que

> a escola e a sociedade em geral necessitam de adaptar os seus recursos de forma a serem capazes de responder a uma ampla variedade de necessidades inerentes a cada criança, no sentido de lhes proporcionar um melhor desenvolvimento biopsicossocial levando-a a alcançar a completa independência na maturidade (p. 264).

Assim, e em prol deste desenvolvimento, um dos aspetos mais relevantes para a melhoria da educação de Surdos seria, sem dúvida, a adoção da Língua Gestual como língua de ensino da comunidade Surda. Estanqueiro (2006) afirma que a

> LGP, enquanto língua de instrução na sala de aula e veículo de transmissão dos conhecimentos nas várias áreas curriculares, deve ser um fator a tomar em conta na formação inicial e contínua dos docentes de alunos Surdos, bem como nos critérios para a sua colocação. Ao docente deve ser exigido o ensino competente dos conteúdos curriculares através da LGP (p. 220).

A mesma autora afirma também que existem poucos professores com um bom domínio da Língua Gestual devido à formação orientada exclusivamente para o ensino oralista. Considera, portanto, ser necessário um investimento considerável na criação de materiais didáticos e outros em LGP de apoio à educação, na formação de professores e na criação de espaços onde os profissionais Surdos e ouvintes, famílias e adultos Surdos possam trocar experiências, debater ideias e práticas concretas para uma adequada educação, que garanta às crianças surdas uma verdadeira e plena igualdade de oportunidades.

Desta forma, seria importante que a sociedade em geral e a comunidade escolar, onde os Surdos estão inseridos, dominassem por completo a Língua Gestual como segunda Língua. A obrigatoriedade de aprendizagem desta Língua deveria ser uma das metas das políticas educacionais, pelo menos nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos (EREBAS). Assim, a Educação seria para esta comunidade uma realidade social e cultural indiscutível, um dado concreto e inevitável.

3.2.2.1 – O Bilinguismo no Sistema de Ensino Português

Foram, sobretudo, os resultados educativos dos alunos que vivenciaram o oralismo e por nós já referidos, que no ano de 1981, contribuíram para que o Secretariado Nacional de Reabilitação aprovasse a formação de dois formadores Surdos, José Bettencourt e João Alberto Ferreira, na Universidade de Gallaudet nos E.U.A., que deveriam ministrar os primeiros cursos em LGP para ouvintes, formando técnicos e professores de Surdos, logo que regressassem a Portugal. Em 1983, assiste-se à primeira tentativa de implementação do ensino bilingue na escola A-de-Beja, num projeto liderado pelo professor Sérgio Niza auxiliado pelo formador surdo José Bettencourt.

Quando a implementação do bilinguismo se iniciou, em Portugal, os professores privilegiavam a utilização da LGP como primeira língua das crianças e jovens Surdos e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Mas só no ano letivo de 1993/1994, é que o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, sob nova direção, delineia as orientações para a implementação do bilinguismo. Esta pronuncia-se primeiramente em relação ao processo de reabilitação, evidenciando a sua sequencialidade desde o diagnóstico à integração socioprofissional, e também a necessária intervenção de uma equipa de médicos especialistas, de técnicos de reabilitação, dos pais e de toda a comunidade Surda e suas organizações. A nova direção defende também que este processo de reabilitação deve assentar no reconhecimento da Língua Gestual como língua materna da criança surda profunda, o que implica, naturalmente, um projeto educativo individual baseado no bilinguismo como estrutura fundamental.

Para além destas primeiras orientações, o Instituto desenvolve várias medidas consideradas indispensáveis ao sucesso educativo dos alunos Surdos. Primeiramente, reconhece efetivamente a LGP como a língua natural e primeira dos alunos Surdos e procede à sua introdução não só na escola, como meio de comunicação, mas também nos currículos escolares. Incentiva a aprendizagem da LGP pelos pais, professores e todos os que integram a educação das crianças surdas e o contacto com Surdos e associações de Surdos que conduzam à interiorização de modelos e condutas da cultura e da comunidade Surda. Apela ao estudo profundo da LGP pelos adultos Surdos e pelos professores ouvintes, o que iria auxiliar a implementação do método bilingue que, nos primeiros 10 anos, incidiu no 1º Ciclo do Ensino Básico, assente em três pilares fundamentais – o desenvolvimento da LGP como Língua Materna, o ensino de Língua

Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e a formação em LGP de professores e técnicos do Instituto.

Decorridos 10 anos da adoção do bilinguismo, Maria Augusta Amaral no seu estudo realizado no âmbito do Doutoramento defendido em 2002 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que já abordámos, afirma que o desenvolvimento dos alunos Surdos a nível comunicativo e do conhecimento do mundo era muito superior aos resultados encontrados relativos ao método oralista. Contudo, reconhece que os desempenhos a nível da leitura e da escrita da Língua Portuguesa não eram os desejados, propondo o seguinte:

1 – Intervenção precoce junto das crianças surdas;

2 – Formação em LGP dos docentes;

3 – Maior investimento no ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa;

4 – Inclusão da LGP como disciplina curricular para os alunos Surdos.

Se os alunos Surdos adquirirem a sua primeira língua tardiamente, dificilmente serão proficientes em segunda língua. Do mesmo modo, se os docentes não dominarem a primeira língua dos seus alunos, não conseguirão comunicar com eles, muito menos ensinar-lhes qualquer conteúdo curricular. Desta forma, se a intervenção precoce e se a formação dos docentes fossem eficazes, o ensino da leitura e da escrita melhoraria consideravelmente.

Com resultados que demonstravam algumas melhorias mas também algumas fragilidades, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, numa tentativa de melhorar os resultados e o desenvolvimento linguístico dos seus alunos, iniciou, em 2005, relações protocolares com diversos hospitais, criando equipas[24] (compostas por formadores de LGP, terapeutas da fala, educadores de infância especializados na área da surdez, psicólogos e técnicos de serviço social) capazes de encaminhar, o mais precocemente possível as crianças surdas para a escola, proporcionando-lhes o contacto com a LGP e com outras crianças surdas, desde os primeiros anos de vida. Estas equipas teriam o seu

[24] Estas equipas adotaram três modelos de intervenção precoce:
- O Modelo Domiciliário, em que a equipa se desloca ao domicílio da criança;
- O Modelo Institucional, em que a criança se desloca à escola diariamente;
- O Modelo Misto, em que a criança é intervencionada em casa mas também nas suas deslocações à escola, onde interage com outras crianças surdas, formadores surdos e educadores de infância bilingues.

foco em crianças com surdez profunda ou severa, com ou sem implantes cocleares, entre os zero e os seis anos.

Mas, para além da criação destas equipas multidisciplinares, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira duplicou também o número de cursos de formação de LGP para os professores, técnicos e familiares de alunos Surdos e elaborou um programa provisório para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos com a intenção de o aplicar a todas as escolas do país.

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira detém, ainda hoje, grande influência na educação de Surdos e contribuiu de forma decisiva para a evolução da educação dos Surdos que se vem observando há já algum tempo. Surgem, todavia, ainda muitas dúvidas e interrogações sobre como esta deve ser conduzida e implementada.

Em Janeiro de 2008, para substituir as Unidades de Apoio a Alunos Surdos, foi decretada a criação de Escolas de Referência para Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) com projetos pedagógicos bilingues para estes alunos, apesar das enormes dificuldades na sua implementação.

Ao apostar-se num projeto pedagógico bilingue, deve considerar-se a educação como resultado de um processo e, nesta perspetiva, a Educação deve traduzir-se em saberes – saber ser, saber fazer, saber estar. Subjacente ao bilinguismo deveria estar sempre a ideia de que se pode "preparar com rigor o processo educativo" (…) e que "a tarefa educativa deverá definir as competências necessárias aos alunos, em cada fase da sua evolução, planeando e racionalizando o processo, para que o obtido venha a corresponder o mais possível ao desejável" (Boavida, 2008, p. 179). É neste sentido que Estanqueiro (2006) defende que o ensino de crianças surdas deve realizar-se de forma articulada, desde a deteção da surdez até ao fim da escolaridade. As EREBAS deveriam, assim, otimizar os recursos humanos e materiais para as crianças surdas, de várias idades e níveis de ensino, desenvolverem a Língua Gestual, a Língua Portuguesa e outras, assim como conhecimentos gerais e curriculares de forma a desenvolverem-se cognitiva e socio-emocionalmente, num espaço que não lhes imporia barreiras, tanto na comunicação como na informação e aprendizagem. Estanqueiro afirma ainda que o ensino só de Surdos não deve constituir uma desculpa para se diminuir a qualidade de ensino e baixar as expectativas, pelo contrário, a exigência e a qualidade devem ser as mesmas ou maiores do que nas turmas de ouvintes. E, sendo assim, a educação de

Surdos deverá consistir na motivação para o saber, incentivando a atividade intelectual do sujeito para apreender conhecimentos (palavras, ideias, teorias, formas de interação), mas também na mobilização ou ativação dos conhecimentos prévios do aluno (Boavida & Amado, 2008).

Muitos líderes da comunidade Surda, a propósito do ensino bilingue e do papel das EREBAS, defendem que toda e qualquer criança surda deve ser preparada para viver na sociedade que a rodeia e, para tal não pode focar-se apenas na aprendizagem da LGP. Defendem ainda que as escolas de referência devem apostar no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para que tenham acesso ao conhecimento sem o apoio constante da LGP.

Mas, se realçamos esta motivação para o saber, para a descoberta, para a interligação de conhecimentos e para a autonomia, não podemos esperar que a presença, na escola, de Professores e de Intérpretes de Língua Gestual, de Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala e de Intervenção Precoce seja, por si só, o suficiente para que o bilinguismo seja implementado com sucesso e que dê resultados positivos (Estanqueiro, 2006). Primeiramente, há que reconhecer que nem todas as crianças surdas chegam à escola com um bom domínio da Língua Gestual, nem todos os professores e educadores ouvintes têm o domínio necessário da Língua Gestual para poder ensinar o Português escrito às crianças surdas numa base contrastiva (Sim-Sim, 2005).

Para além da presença de todos estes profissionais, seria indispensável o envolvimento do restante pessoal docente e não docente, para que não aconteçam situações como esta, descrita por Baptista (2008):

> **O diálogo impossível[25]**
>
> O novo diretor da Escola entrou em funções e não tardou o dia em que os alunos pediram para ser recebidos por ele. Era um grupo de cinco, em que se destacavam a Clara, 20 anos, e o Tomé, 17, que desde logo se assumiram como os verdadeiros líderes, tacitamente aceites por todos os outros. (…) A Clara, mais velha, tomou a iniciativa, gestualizando com vigor e emitindo sons estridentes, tão impercetíveis quanto

[25] Situação de (in)comunicação ocorrida em Junho de 2002 numa escola de surdos e citada por José Afonso Baptista (2008).

> incontroláveis. (…) O diretor, de olhos esbugalhados, era o espelho da incapacidade para compreender fosse o que fosse.
>
> O Tomé, sentindo o embaraço, veio em auxílio da Clara, (…) mais calmo, não gritava, apenas gestualizava, com o mesmo vigor e com um olhar expressivo e penetrante, mas a eficácia da sua comunicação, para o seu destinatário, foi a mesma da Clara: zero. A situação foi-se tornando verdadeiramente melindrosa e o diretor, em desespero (…), foi buscar papel e lápis para que escrevessem o que queriam transmitir. A solução não lhes agradou, talvez porque o seu desempenho na língua escrita não seria muito melhor do que na língua falada. (…)
>
> (…) levantaram-se e saíram frustrados, tanto quanto ficou o diretor perante uma situação de total incomunicabilidade (p. 25).

Neste episódio real, saltam à vista alguns factos relevantes:

- Os alunos Surdos, apesar da idade e do tempo de escolaridade, não dominam a Língua Portuguesa falada, porventura nem a escrita;

- Os profissionais de educação, mesmo quando trabalham diretamente com Surdos, raramente aprendem Língua Gestual Portuguesa;

- Os objetivos prioritários da escola – linguagem, comunicação, socialização -, não são atingidos.

A comunidade Surda, famílias e profissionais, em trabalho conjunto, tirando partido das diferentes experiências de cada um e mantendo expectativas elevadas na Educação das crianças surdas, poderão garantir o desenvolvimento ilimitado desse potencial, tornando-os, assim, cidadãos Surdos possuidores de ampla cultura geral, autónomos e participativos na sociedade (Estanqueiro, 2004).

3.2.2.2 – Legislação Portuguesa em prol do bilinguismo. Em Janeiro de 2008, foi aprovado o Decreto-Lei 3/2008 que visa regulamentar modalidades específicas de educação, como a educação bilingue para alunos Surdos, a educação de alunos cegos e com baixa visão e o ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo. Tem como objetivos gerais definir apoios especializados para a educação pré-escolar, para os ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, no sentido de adequar o processo educativo às necessidades

educativas especiais dos alunos e proceder à inclusão educativa e social, favorecendo o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a preparação para a vida profissional.

Este decreto é um passo gigantesco na educação dos Surdos e, por isso mesmo, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre o artigo 23.º do Decreto-Lei 3/2008. Focaremos o nosso olhar sobre alguns pontos deste artigo, aqueles que nos parecem mais relevantes para o assunto tratado neste capítulo. Começamos por reiterar a ideia de que o ambiente bilingue se define pela envolvência escolar que possa desenvolver e viabilizar a LGP e a cultura da comunidade Surda.

O ponto 5 do artigo 23.º aborda o corpo docente que deve constituir uma escola de referência. Diz a legislação que deve haver a) docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes Surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos Surdos; b) Docentes de LGP; c) Intérpretes de LGP; d) Terapeutas da fala.

Mas, o parecer do Conselho Nacional de Educação (2014) identifica deficiências na formação dos docentes de Educação Especial, e afirma que a formação destes docentes e a qualidade de formação especializada são uma fragilidade, não tendo "registado melhorias significativas", o que "indicia, na atualidade, riscos de degradação e de maior ineficiência" devido a "carência de uma intervenção especializada de docentes e outros profissionais que reúnam competências e conhecimentos adequados, nomeadamente para a conceção e desenvolvimento de estratégias, metodologias e a mobilização de instrumentos de apoio educativo" (p. 6).

O mesmo parecer declara também que

> A inclusão de alunos com NEE implica uma preparação ao nível da organização e da gestão da escola, bem como ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores em contexto de sala de aula. (…) Assim, pressupõe-se que os/as docentes sejam detentores/as dos conhecimentos específicos que lhes permitam desenvolver processos educativos promotores de aprendizagens em todos os seus alunos e alunas. No entanto, a par da implementação da política de inclusão não

> têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ensino regular que ajudem a responder à diversidade com que os professores se veem confrontados na sala de aula. A formação inicial dos/as docentes não prevê a existência de módulos obrigatórios e específicos para conceção e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/ áreas disciplinares, nem de enquadramento dos procedimentos legais de resposta, o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE (2014, p. 6).

Mas, para além desta falta de formação dos profissionais que afeta a implementação plena do bilinguismo, há que refletir também sobre um outro grave problema. Como sabemos, nestes últimos anos, os concursos de professores têm sofrido profundas alterações, na sua estrutura e, sobretudo, no seu *timing* (tomemos o exemplo do Concurso Nacional de Professores para o ano letivo de 2014/2015, que deveria ter-se iniciado em meados de Fevereiro, e só ocorreu em princípios de Junho). Este desfasamento entre processos administrativos e as reais necessidades dos alunos, contraria o que é proposto pelo Dec. Lei 3/2008, sobretudo quando tomamos consciência de que o concurso para os Professores e Intérpretes de LGP se inicia em finais de Setembro, concluindo-se em meados de Novembro, muitas vezes ainda com colocações por efetuar. Ora, se "as escolas de referência para a educação bilingue de alunos Surdos constituem uma resposta educativa especializada" (Dec. Lei /2008, p. 159), e se se considera a educação inclusiva como aquela que "visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados" (Dec. Lei /2008, p. 154), a colocação tardia de professores não permite que os alunos tenham, em tempo útil, os recursos e profissionais para a implementação do modelo bilingue. "Estas situações, observadas praticamente em todos os anos letivos, representam um desperdício de recursos, mas sobretudo de tempo, essencial e irrecuperável num processo de aprendizagem" (Conselho Nacional de Educação, 2014, p. 5). Assim, a

Comunidade Educativa das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) deve exigir a

> existência destas respostas, nomeadamente no que concerne aos meios e profissionais que servem na e com a escola, em toda a extensão do ano letivo, já que esta é uma condição fundamental, sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica (Conselho Nacional de Educação, 2014, p. 5).

Carvalho (2011) analisa também o diploma legal e sugere algumas modificações. Diz o historiador que

> as escolas de referência devem aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar adequadas a alunos Surdos:
>
> - Lecionação dos conteúdos curriculares em LGP;[26]
>
> – Separação de alunos Surdos e ouvintes nas aulas onde os conteúdos lecionados são de carácter expositivo;[27]
>
> - Inclusão dos alunos Surdos em turmas de alunos ouvintes onde os conteúdos das disciplinas não são de carácter expositivo;
>
> - Utilização da Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos alunos Surdos e que deverá ser utilizada transversalmente em todas as disciplinas curriculares (p. 77).

Os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, na sua essência, com a mera inclusão da LGP na sala de aula,

[26] Esta deverá ser uma das metas mais importantes do bilinguismo, defendida também por Liddel e Johnson e a antropóloga Carol Erting da Universidade de Gallaudet num artigo intitulado *Unlocking the Curriculum* e referido por Lane (1992). Neste artigo, pode ler-se que, no ensino bilingue, as crianças surdas deviam, desde cedo, aprender Língua Gestual a partir dos adultos. Essa linguagem, na qual são mais fluentes, devia ser usada como a primeira língua de instrução. A língua oficial do país deveria ser ensinada como uma segunda língua, usando a Língua Gestual e textos escritos para a instrução. E continuam dizendo que, não se deveria pedir às crianças para compreenderem o discurso e simultaneamente aprenderem através dele.
Em Portugal, para que tal aconteça, será necessário, em primeiro lugar alterar a formação dos docentes das EREBAS, para que paulatinamente deixem de se apoiar nas intérpretes e passem a ser os próprios a conduzir as suas aulas em LGP. Em segundo lugar, como já referimos, é urgente uma alteração profunda nos concursos de professores (criar, inclusivamente, um grupo de recrutamento para os docentes de LGP), intérpretes e técnicos proficientes em LGP, para que a aprendizagem destes alunos inicie em simultâneo com as restantes crianças.

[27] De facto, esta é uma das preocupações de quem tem alunos surdos integrados numa turma de ouvintes. Não são necessárias muitas aulas para que um professor, seja de que disciplina for, chegue à conclusão de que necessita de metodologias e estratégias diferenciadas para alunos surdos.

ao lado da Língua Portuguesa, ou da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para LGP (Fernandes, 2003).

CAPÍTULO 4

O ensino da Língua Gestual como Segunda Língua

4.1 – A importância da aprendizagem da LG por parte dos ouvintes

4.2 – Teorias de aprendizagem de L2: o Modelo Inatista, os
Modelos Cognitivos e o Modelo Socio-Construtivista

4.3 – Princípios metodológicos de ensino de L2

- 4.3.1 – Métodos de ensino de Língua Gestual como L2

4.4 – Aprendizagem da Língua Gestual como L2

- 4.4.1 – Variabilidade produtiva em alunos ouvintes de LG como L2

4.5 – O professor de LGP como L2

- 4.5.1 – Do monitor / formador de LGP ao Professor de LGP em Portugal
- 4.5.2 – Perfil do professor de LGP como L2
- 4.5.3 – Princípios Cognitivos
- 4.5.4 – Princípios Afetivos
- 4.5.5 – Princípios Linguísticos
- 4.5.6 – As crenças educacionais dos professores de LG como L2
- 4.5.7 – Estratégias utilizadas no ensino de LGP como L2

"Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo"
Ludwig Wittgenstein

"... Der innre geheimnisvoll wunderbare Zusammenhang aller Sprachen, aber vor allem hohe Genuss, mit jeder neuen Spache inein neues Gedanken und Empfindungssystem einzugehen, ziehen mich unendlich an"
(... a relação íntima, magnífica, envolta em mistério, de todas a línguas mas, sobretudo o elevado prazer de descobrir em cada nova língua um novo sistema de pensamento e sentimento, exercem em mim uma atração sem limites)
Wilhelm von Humboldt

4.1 – A importância da aprendizagem da LG por parte dos ouvintes

Evidenciámos anteriormente a importância da aquisição da Língua Gestual Portuguesa como língua materna, nas crianças surdas. No presente capítulo, observamo-la com os olhos de quem já ouve uma primeira língua e aprende LGP como Segunda língua.

Spinassé (2006) defende que "aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL) se dá, quando o indivíduo já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna" (p. 5), portanto, seria de esperar que, ao abordarmos o ensino/aprendizagem de LGP como Segunda Língua (L2), nos referíssemos apenas aos ouvintes. Todavia, não podemos dissociar a aprendizagem da LGP como L2 da Comunidade Surda por três razões fundamentais:

- primeiramente, porque nem todos os Surdos adquirem a Língua Gestual como língua materna. É o caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes que, muitas vezes, só entram em contacto com esta Língua quando ingressam no Jardim de Infância ou mesmo no primeiro ano da escolaridade básica e, portanto, aprendem a LGP como L2;

- em segundo lugar, porque a aprendizagem da LGP como L2 conduzir-nos-á obrigatoriamente à comunicação com a comunidade Surda;

- em terceiro lugar, porque o conhecimento da LGP, sobretudo nos ambientes familiar e escolar, onde estão integradas crianças surdas, será fundamental para a educação social destas crianças.

É já largamente reconhecido que as interações que ocorrem durante a primeira infância desempenham um papel determinante na competência social do indivíduo (Santos, 2005). Os cuidados e as relações consistentes e responsivas dos interlocutores conduzem as crianças ao desenvolvimento individual equilibrado e ao estabelecimento

de relações saudáveis com os outros. Já as poucas interações afetivas e os escassos contactos físicos, durante o crescimento, resultam em grandes atrasos no desenvolvimento do sujeito:

> Se uma criança surda tiver dificuldades na interação com os adultos mais significativos, é previsível que venha a ter dificuldades em ajustar o seu comportamento ao longo da infância, da adolescência e mesmo da idade adulta. A vivência de situações sociais atípicas na infância reflete-se no desenvolvimento das competências sociais do indivíduo (Santos, 2005, p. 67).

As crianças ouvintes reagem a estímulos auditivos e avaliam as interações dos adultos através das vocalizações, enquanto as crianças surdas reagem a estímulos tácteis e visuais e usam o gesto para avaliar a reação do adulto (cf. Santos, 2005). As mais recentes investigações sugerem que a vocalização pode ser compensada por sorrisos, posturas, carícias, etc., desde que se apresentem num padrão rítmico. No entanto, antes da implementação do rastreio auditivo nas maternidades, a maioria dos pais desconhecia a surdez dos seus filhos nos primeiros tempos de vida e, portanto, não estava sensibilizada para a adoção de estratégias compensatórias.

As crianças surdas filhas de pais ouvintes têm, como já referimos, problemas acrescidos, dada a dificuldade da situação comunicativa com que os pais se confrontam. Estudos de Schlesinger e Meadow (1972) e Meadow (1980) demonstram a prevalência de dificuldades emocionais e desajustamento social na população surda numa taxa significativamente maior comparativamente à população ouvinte. A explicação apresentada, para justificar esta maior incidência de problemas emocionais, baseia-se nos problemas de comunicação que dificultam o acesso à informação social e ao desenvolvimento de capacidades de mediação verbal, envolvida na regulação de emoções e controlo de comportamentos, de empatia e resolução de problemas sociais. A surdez, por si só, não influi sobre o desenvolvimento sócio emocional. No entanto, perdas de capacidade de perceção de sons têm implicações no acesso à informação auditiva e, a partir do momento em que a linguagem assume relevância na relação entre o cuidador e a criança, a surdez pode tornar-se um fator condicionador de desenvolvimento.

Meadow (1980), Sacks, (1990), Marschark (1993) e Lane (1992) referem dificuldades de adaptação dos pais à situação dos seus filhos, no caso de famílias ouvintes, contrastando com as famílias em que um ou ambos os pais são Surdos. O modelo que se refere com mais frequência para explicar a reação parental ao diagnóstico da surdez é o modelo crise/adaptação em que se esperam sentimentos de perda por parte dos pais (Schlesinger & Meadow, 1972). De acordo com Marschark (1993), a interação entre mãe ouvinte e filho surdo apresenta, muitas vezes, características de insegurança, de falta de confiança e de inconsistência. Neste contexto, a relação tende a ser mais dominadora e, consequentemente, menos harmoniosa, devido às diferenças e dificuldades comunicacionais. Os bebés Surdos interagem menos tempo com os cuidadores ouvintes, terminam frequentemente a comunicação por não perceberem a interação oral e acabam por demonstrar menos iniciativa social, menos condescendência, criatividade e satisfação na interação (Santos, 2005). O mesmo autor defende que as mães ouvintes que não se integram com os seus filhos em programas de intervenção precoce, e que não iniciam a aprendizagem da Língua Gestual, são mais controladoras do comportamento dos seus filhos do que as mães ouvintes que beneficiam deste tipo de programa.

De todos os fatores que influenciam os sucessos e os insucessos das crianças, nos seus relacionamentos sociais, os que ocupam um lugar de destaque são o desenvolvimento da linguagem (independentemente da modalidade da língua materna), as oportunidades de comunicação proporcionadas à criança e as competências sociais que ela pode desenvolver e que possui. A linguagem desempenha, assim, um papel facilitador do controlo emocional e do comportamento que, de acordo com Silva (2005) pode ser descrito em três pontos:

a) “Serve para comunicar o estado emocional interno aos outros e perceber os estados emocionais dos outros” (p. 83).

As crianças surdas com pais ouvintes terão muito poucas possibilidades de estabelecer explicações verbais em relação a experiências emocionais dada a ineficácia da comunicação. Esta limitação comunicativa com os outros conduzirá a criança a um limitado conhecimento e compreensão dos seus estados emocionais e das dinâmicas sociais em que está envolvido. Consequentemente a criança surda terá limitadas

oportunidades de aprendizagem de papéis e estratégias de ajustamento social com os pais, com os seus pares e, sobretudo com outros adultos (Silva, 2005).

b) "tem uma função mediadora entre os impulsos e os comportamentos"(p. 84).

À medida que se desenvolvem a nível linguístico, as crianças aprendem a dominar novas formas de lidar com as emoções, agradáveis e desagradáveis e descobrem que os seus estados psicológicos internos podem ser monitorizados e regulados através da linguagem dirigida a si próprias (Silva, 2005). Todavia, estas transformações apenas ocorrem caso a criança desenvolva capacidades de mediatização verbal e seja exposta a um ambiente social em que as emoções e os sentimentos sejam expressos verbalmente com outros.

c) "Linguagem e, possivelmente outras formas de representação simbólica permitem à criança tomar consciência dos seus sentimentos e ganhar compreensão de si própria"(p. 85),

Esta compreensão está relacionada com a definição da personalidade, dos gostos e preferências, das competências. Durante os primeiros anos de vida, são os adultos que orientam as crianças na compreensão e interpretação das suas emoções e sentimentos. São também os adultos que "guiam" (Silva, 2005, p. 85) a compreensão das causas e consequências das emoções, enquadrando-as nos comportamentos socialmente aceitáveis. Ora, esta compreensão depende do que é absorvido da conversação com os pais ou cuidadores sobre as emoções vivenciadas e observadas nos outros (Silva, 2005). Por isso se compreende que em idade escolar, as crianças surdas tendam a interagir socialmente mais com os professores e outros adultos do que com os seus pares ouvintes, em virtude do nível de comunicação que conseguem estabelecer. Santos (2005) refere que estas crianças "procuram atividades comuns que dependam menos da interação linguística, recaindo a escolha em pares com um nível linguístico próximo do seu" (p. 68). Schum (2001) destaca que durante esta fase do desenvolvimento, as crianças surdas poderão demonstrar alguns problemas de interação social e, por isso, os pais e os educadores preocupam-se com um eventual isolamento social da criança e com o aparecimento de comportamentos imaturos, que muitas vezes são interpretados como "faltas de educação". Algumas crianças, contudo, revelam grandes competências sociais e são capazes de estabelecer amizades facilmente.

As consequências das limitações comunicativas no desenvolvimento sócio-emocional são apresentadas num estudo de Susan Gregory (1976). A investigadora entrevistou 122 famílias com crianças surdas com o objetivo de identificar as dificuldades vivenciadas e os estilos de educação. Concluiu que 75% das mães identificaram os problemas de comunicação como a principal dificuldade e 89% delas referem esta mesma dificuldade quando questionadas sobre os problemas do ponto de vista das crianças. 18 anos depois, Gregory recuperou o mesmo grupo de estudo e concluiu que a maioria dos pais continuava preocupada com a comunicação com os seus filhos e com alguma razão, uma vez que 10% dos jovens adultos dispunham de capacidades comunicativas muito limitadas, "tendo mesmo sido eliminados do estudo pelo facto de o entrevistador surdo não conseguir conversar com eles" (Silva, 2005, p. 87). Dos que conseguiram responder às questões, 42% afirmaram sentir muita pena de si próprios e 64% declaram que gostariam de mudar a sua condição se fosse possível. Foram ainda identificadas como áreas de preocupação para o bem-estar pessoal e social, o desenvolvimento de capacidades comunicativas e o sentido de identidade.

As dificuldades comunicacionais vivenciadas pelos Surdos, nos ambientes familiar e escolar, estão intimamente ligadas ao atraso no desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas. Este atraso prende-se com o diagnóstico tardio da surdez, devido à ausência de intervenção precoce que facilite contacto com a Língua Gestual.

Compreende-se assim a importância do ensino/aprendizagem da LGP como L2 no ambiente familiar. Se os pais ouvintes iniciassem a aprendizagem desta língua assim que a surdez do seu filho/a é diagnosticada, muitos dos problemas identificados anteriormente seriam evitados. Além disso, mais do que aprenderem a LGP, as famílias destas crianças deveriam integrar-se de imediato na comunidade Surda uma vez que estas crianças necessitam perceber com clareza que, apesar de serem diferentes no seu meio familiar, são iguais a tantos outros Surdos. A poesia, o humor, a arte Surdos são exemplos de construção cultural da Comunidade Surda (Vieira-Machado, 2008) que, surgem muitas vezes nos encontros associativos e as crianças surdas devem conhecê-los, o mais precocemente possível.

Contudo, as crianças surdas não comunicam só com as suas famílias. O ambiente escolar em que estão inseridas (e de acordo com a legislação em vigor) deveria ser

bilingue e, assim, todos os professores, funcionários e alunos ouvintes das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) deveriam aprender LGP como L2. O contacto com os alunos "sem deficiência" (Marques, 2007, p. 137) fluentes em LGP proporcionaria um espaço de socialização, onde poderiam ocorrer amizades e trabalhos de grupo nas mais diversas disciplinas, auxiliando também a aprendizagem de outras matérias lecionadas em Língua Portuguesa. O contacto com o professor ouvinte proficiente em LGP permitiria uma maior interação criando uma "normalização" das "pessoas diferentes" (Marques, 2007, p. 137) na sala de aula, possibilitando também uma melhor transmissão e aprendizagem de conteúdos escolares.

Armstrong (1988), no entanto, tem algumas dúvidas em relação à aprendizagem da Língua Gestual pela comunidade ouvinte, chegando mesmo a questionar-se se a crescente comunidade ouvinte conhecedora de Língua Gestual seria uma ameaça à integridade da comunidade Surda por adquirirem força e influência na evolução da língua. Questiona-se, de igual forma, sobre a posição da comunidade Surda e dos nativos de Língua Gestual perante a hipótese da comunidade ouvinte assumir o controlo da Língua Gestual. Devido às questões levantadas, defende que, antes de alargar o ensino da Língua Gestual como língua estrangeira, dever-se-ia saber se a comunidade Surda aceita o aumento de utilizadores de Língua Gestual. Ainda que os Surdos beneficiassem do facto de haver mais pessoas conhecedoras da sua língua, o autor afirma que seria provável que a certa altura surgissem mecanismos de defesa para que a comunidade ouvinte não se apropriasse da Língua Gestual.

Apesar destas reservas, há fortes argumentos que podem ser evocados em defesa do ensino/aprendizagem da LG a ouvintes. As pessoas ouvintes que aprendem Língua Gestual, seja em que país for, fazem-no, como já referimos anteriormente, para estar em contacto com a comunidade Surda. Sabem, portanto, que, apesar de a língua não ser exclusiva dessa comunidade, devem respeitá-la enquanto aspeto cultural e identitário da mesma. Além disso, seria difícil que a comunidade ouvinte se tornasse a força dominante na evolução de uma língua de modalidade visuo-manual. Mas, evidentemente qualquer língua "pertence" aos seus falantes/gestuantes e evolui, naturalmente, dentro das comunidades. Se as Comunidades surda e ouvinte estão em contacto e se há temas, assuntos e discussões em comum, será natural que as Línguas

Gestuais evoluam como qualquer outra língua, não por virtude dos seus gestuantes ouvintes, mas sim pela própria evolução da comunidade Surda.

4.2 – Teorias de aprendizagem de L2: o Modelo Inatista, os Modelos Cognitivos e o Modelo Socio-Construtivista

Refletindo sobre a aprendizagem de uma Segunda Língua entendemos a grande complexidade do saber linguístico e do quão variado e abstrato é esse processo. De acordo com Ellis (1997), estamos no domínio da forma como as pessoas aprendem uma língua que não é a materna, dentro ou fora de uma sala de aula. O processo de aprendizagem de uma Segunda Língua foi objeto de exploração de disciplinas que aplicaram diferentes princípios teóricos numa tentativa de oferecer uma resposta fundamentada ao conjunto de questões que o mesmo coloca. Desta forma, o fenómeno da aprendizagem de segundas línguas revestiu-se de um caráter multidisciplinar, sendo visível a convergência de apoios científicos disponibilizados por diversas áreas do saber (a Linguística, a Antropologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Didática e a Filosofia), manifestando-se consideravelmente complexo e dependente de fatores de vária ordem como a idade, o interesse, a aptidão, a motivação, a personalidade, a atitude, o estilo cognitivo, etc. (Gesser, 2010).

A necessidade do Ser Humano comunicar numa língua diferente da sua língua materna foi e continua a ser uma particularidade do contexto social onde se movimenta. A realidade sociocultural ensina-nos, precocemente, que a competência linguística e o seu aperfeiçoamento ocupam um lugar primordial na vida do Homem, revelando-se indispensáveis à comunicação entre falantes e ao consequente enriquecimento linguístico, cultural e social.

Quando consideramos a aprendizagem de uma L2, por exemplo a LGP, assistimos a um processo geograficamente localizado (no país e nas suas diferentes zonas, uma vez que encontramos variações linguísticas no território nacional), consciente, alvo de instrução formalizada, que implica um conhecimento explícito da língua como sistema. Embora o aluno/formando tenha mais ou menos predisposição para interiorizar as diversas estruturas da língua, a sua motivação constituirá um fator determinante na consolidação dos aspetos pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico, em suma, do conhecimento linguístico.

Stephen Krashen distingue claramente aquisição informal, subconsciente e implícita da linguagem e a aprendizagem formal, consciente e explícita. A primeira corresponde à aquisição da Língua sem que seja necessário qualquer tipo de instrução, o que acontece no processo de aquisição da Língua Materna. A segunda diz respeito ao processo de aprendizagem de uma língua quando há um ensino formal da mesma. Segundo o autor, no caso da L2 a aquisição é mais importante do que a aprendizagem, já que esta se adquiriria, essencialmente, através do contacto, da interação e da comunicação com os outros que usam a mesma língua. A aprendizagem da gramática serviria sobretudo uma função de monitorização da planificação, produção e correção do discurso. Segundo Krashen:

> (…) the best language lessons may be those in which real communication takes place, in which an acquirer understands what the speaker is trying to say. Similarly, a reading passage is appropriate for a student if he or she understands the message. Finally, the teacher talk that surrounds the exercises may be far more valuable then the exercise itself. We teach language best when we use it for what it was designed for: communication (Krashen, 1981, pp. 10-11).

O autor defende, ainda, que a Língua Materna interfere significativamente na aprendizagem da L2 ou LE e considera as variáveis afetivas do aluno como determinantes no domínio de uma L2.

O modelo defendido por Krashen – o *Monitor Model* - é constituído por cinco hipóteses:

- Hipótese da aquisição-aprendizagem – diz respeito à distinção acima referida entre aquisição, feita em ambiente natural de comunicação e contacto, e aprendizagem que decorre em situações formais de ensino. Tal como vimos, Krashen considera que numa segunda língua a aquisição deve ser predominante.

- Hipótese da ordem natural - O processo de aprendizagem de uma segunda língua, à semelhança do da LM, constrói-se em sequências previsíveis, ou seja, determinadas regras são aprendidas antes de outras, numa ordem mais ou menos variável de indivíduo para indivíduo, e passa por estádios ordenados, comuns a todos os que aprendem essa língua.

– Hipótese do monitor (*monitor hypothesis*) – afirma-se que o conhecimento consciente, aprendido, como o da gramática pode funcionar como um monitor das produções espontâneas, promovendo pequenas mudanças ou corrigindo a produção linguística. Para que o monitor possa funcionar, Krashen estabeleceu três condições básicas: dispor do tempo suficiente; focalizar a atenção na forma, dando menos ênfase à transmissão do significado, e conhecer as regras da língua alvo. Para Krashen, os alunos usariam o monitor apenas quando a preocupação com a correção fosse maior do que com a mensagem a ser transmitida; a escrita seria, então, mais propensa à ação de monitorização do que a fala.

- Hipótese do *Input* – trata-se de uma hipótese que diz respeito apenas à aquisição e não à aprendizagem. Segundo a mesma, para que haja progresso na aquisição de uma língua, os inputs a que o sujeito está exposto devem ter uma dificuldade acima da sua competência linguística, num dado momento. Pressupõe-se que, embora o sujeito seja incapaz de produzir esse input, consegue, no entanto, compreendê-lo.

- Hipótese do filtro afetivo - explica o papel dos fatores afetivos no processo de aprendizagem. O filtro afetivo corresponderia a uma barreira imaginária que impediria o aluno de usar os inputs/entradas de forma adequada. O termo 'Afetivo', neste caso, designa a motivação, as atitudes, as necessidades e o estado emocional do aluno perante o estudo de uma segunda língua. Para o autor, o estado emocional e mental do aluno podem limitar a aprendizagem.

Apesar de apresentar aspetos relevantes, a teoria de Krashen recebeu severas críticas de outros estudiosos (Gesser, 2010). Woods (1996), por exemplo, afirma que a generalidade da sua teoria e o facto de não haver evidências empíricas que a comprovassem, dificulta bastante a sua comprovação, além de falhar na especificação dos mecanismos psicolinguísticos que permitiriam aos alunos de uma língua segunda analisar e integrar o input compreensível. Outro ponto criticado é a forma como o autor usa os termos 'subconsciente' e 'consciente' ao referir-se à aquisição e aprendizagem, respetivamente, já que são termos de difícil definição. Outra ainda refere-se ao facto de Krashen, pelos pressupostos que advoga, poder conduzir à anulação da ideia de ensino explícito de regras gramaticais (Gesser, 2010). Ideia contrária tem Brown (2000) que afirma que a instrução da forma pode desencadear competência comunicativa em L2.

Apesar das críticas, as ideias de Krashen foram bastante influentes na formação da chamada abordagem comunicativa [communicative language teaching (CLT)].

O modelo de McLaughlin opõe-se às teorias de Krashen e os seus teorizadores desvinculam-se dos termos 'subconsciente/consciente', uma vez que a sua definição não é linear. McLaughlin (1987, 1990), Rossman e McLeod (1983), McLeod e McLaughlin (1986), apresentam o *Modelo de Processamento de Atenção* que aproxima mecanismos de processamento (controlados e automáticos) e categorias de atenção.

Os processos controlados são capacidades limitadas e temporárias e os automáticos são permanentes. Assim, na aprendizagem de uma L2, seriam consideradas controladas as capacidades novas, e automáticas aquelas mais praticadas e exercitadas. Consideremos o exemplo de aprendizagem da condução de uma bicicleta. Inicialmente, a nossa atenção centra-se no equilíbrio, no movimento de pedalar, na travagem e na imobilização da bicicleta sem que tenhamos que cair. Contudo, à medida que processamos controladamente esses mecanismos, evoluímos para outras etapas que nos permitem andar de bicicleta de forma automática. O mesmo se passa na aprendizagem de uma segunda língua, nomeadamente da Língua Gestual Portuguesa. Inicialmente, a atenção foca-se no desenvolvimento da destreza manual, na tentativa de executar todas as configurações que são apresentadas, sendo esta aprendizagem inicial fundamental para o domínio da LGP. Quando aprendemos ou adquirimos uma língua segunda oral, já dominamos o aparelho articulador. Na aprendizagem da LGP, isto não se verifica. Entende-se, por isso, que os processos controlados correspondam à aprendizagem inicial do domínio do aparelho articulador (as mãos), e os automáticos corresponderiam ao desenvolvimento linguístico.

A automatização da aprendizagem é levada a cabo pelo processo de reestruturação (McLaughlin, 1987, 1990; Mcleod & McLaughlin, 1986) que coordena, integra ou reorganiza os componentes de uma tarefa em novas unidades, permitindo que os mais antigos sejam substituídos por procedimentos mais eficazes.

Este processo de automatização do conhecimento ocorre com a atenção focal e periférica. Nos exemplos apresentados, podemos dizer que no início da aprendizagem a nossa atenção é mais focal, ou seja, depositamos uma atenção intencional, ao passo que depois de automatizada a nossa atenção torna-se mais periférica. Ocorrem também através da abordagem *top-down* que usa os esquemas internos ou através da

abordagem *bottom-up* que utiliza *input* externo. Em qualquer um dos casos, a cognição é ativada, mas o grau de ativação depende da interação entre a tarefa, o conhecimento e os processos mentais usados pelo aluno (McLaughlin et al., 1983).

Outro conjunto de constructos para a conceptualização de processos de aprendizagem de segunda língua encontra-se nos modelos que distinguem conhecimento explícito e implícito da linguagem. O primeiro corresponde ao que os alunos sabem sobre a língua e à capacidade de se referir a esse conhecimento. O conhecimento implícito corresponde à informação que é usada automática e espontaneamente durante a produção linguística sem que haja a necessidade de saber explicar as suas regras.

Entre os investigadores que defenderam esta distinção estão Ellen Bialystok (1978, 1982, 1990), Rod Ellis (1994, 1997) e Nick Ellis (1994). A conceção da aprendizagem de L2 de Bialystok (1978), em que os conhecimentos explícito e implícito são considerados centrais na aprendizagem da L2 é esquematizada no fluxograma que a seguir reproduzimos:

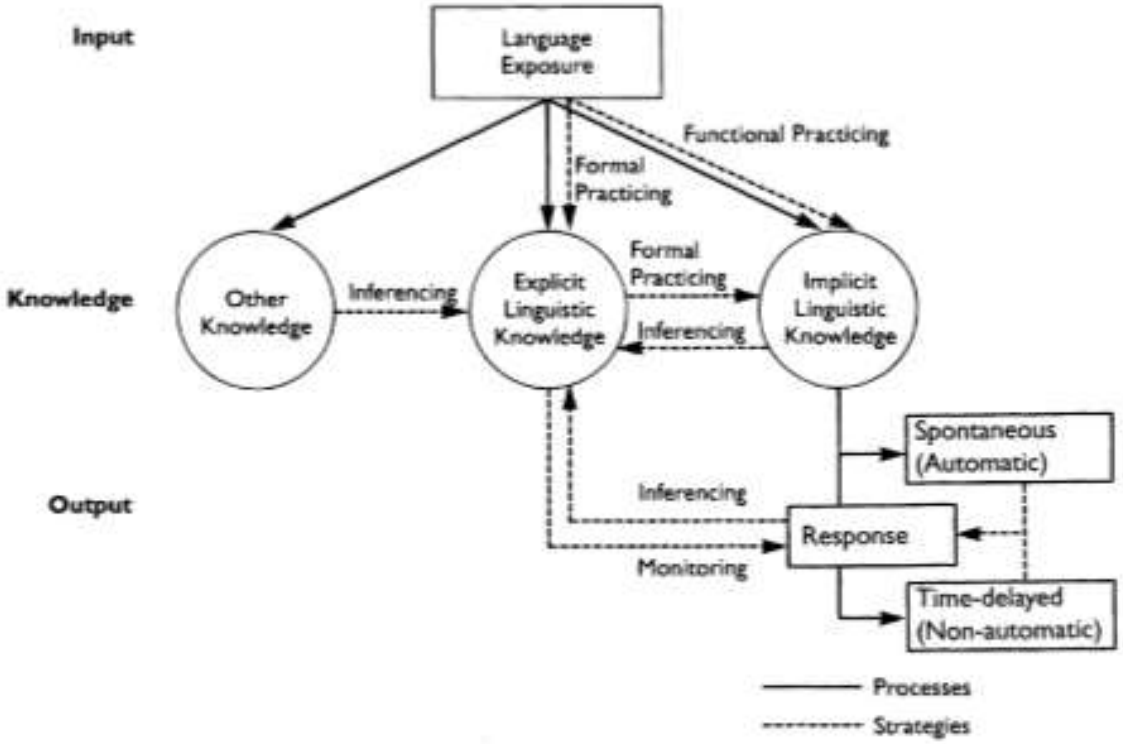


Figura 16: Modelo de aprendizagem de L2 (adaptado de Bialystok (1978, p. 71)
Fonte: Brown (2000, p. 285)

Mais tarde, a autora considerou que os termos unanalyzed e analyzed como sinónimos dos constructos anteriores, isto é, o conhecimento unanalyzed corresponde ao conhecimento implícito, aquele que possuímos sem, no entanto, termos consciência da sua estrutura, ao contrário do que se passa com o conhecimento analyzed, correspondente ao explícito, uma vez que os alunos compreendem perfeitamente a estrutura que o sustenta.

Na perspetiva construtivista social enfatiza-se a relação entre os alunos, os seus pares e os seus professores e outros com quem possam interagir. O contexto interpessoal em que o aluno está inserido tem grande importância e, por isso, a interação entre os alunos e os outros é o foco de atenção.

Uma das posições construtivistas mais discutidas é a de Michael Long (1985, 1996) que, contrapondo-se a Krashen, defende a hipótese de interação. Nela, o autor considera que o *input* compreensível é o resultado da interação modificada que se define como as várias modificações que os falantes nativos e outros interlocutores criam com o propósito de tornar o seu *input* compreensível para os outros.

Na visão de Long, a interação e o *input* são os elementos fundamentais no processo de aprendizagem de uma L2 e, da mesma forma, a conversação e a comunicação interativa são as bases para o desenvolvimento das regras linguísticas (Brown, 2000).

4.3 – Princípios metodológicos de ensino de L2

Jacobs (1996) destaca uma enorme carência de pesquisas que considerem a aprendizagem da língua de Sinais americana (ASL) como segunda língua e não se conhecem estudos onde sejam referidos métodos específicos de ensino de línguas gestuais. Assim, os métodos que, a seguir, abordamos, são ou foram utilizados para o ensino das línguas orais e, ao referi-los pretendemos perceber e encontrar possíveis relações no contexto de ensino de Língua Gestual como L2. Descreveremos, ainda que de forma breve, os métodos mais utilizados. Contudo, focalizaremos a abordagem comunicativa com mais precisão, uma vez que o nosso trabalho empírico se baseia nesta metodologia para o ensino de LGP como L2.

Durante o século XX o ensino das línguas modernas desenvolveu-se ao longo de três grandes períodos:

1 – Método Direto

Este método surgiu de uma reforma educativa e foi o mais utilizado nos primeiros quarenta anos do século, chegando mesmo a ser o único aprovado oficialmente, pelo decreto do Ministro do Ensino Público, para o ensino de línguas estrangeiras, em França, mas foi rapidamente adotado por outros países europeus (Pentcheva & Shopov, 2001).

Com este método, o ensino é realizado através da língua alvo, "making a direct connection in the mind of the learner between what he thinks and what he says" (Pentcheva e Shopov, 2001, p. 41) e, por isso, os professores devem ser nativos ou proficientes nessa língua. Este acabou por ser um dos pontos mais frágeis deste método, pois era difícil recrutar professores competentes (Pentcheva & Shopov, 2001). A gramática é aprendida de forma indutiva; o vocabulário é ensinado através de imagens ou associação de ideias, sem que haja traduções para a língua materna. A aquisição de competências linguísticas segue a "ordem natural" (Pentcheva & Shopov, 2001, p. 41): ouvir, falar, dando primazia à correta pronunciação das palavras, ler e escrever.

A partir dos anos 40, este método entra em declínio, quando os seus princípios começam a ser questionados e criticados, especialmente por se entender que a língua praticada pelos alunos era a da sala de aula e não a linguagem que os alunos deveriam usar no quotidiano.

2 – O método áudio-lingual e os novos métodos dos anos 70

Este segundo período inicia-se com as décadas 40 e 50 estendendo-se até à década de 70. Os professores de línguas estavam bastante descontentes com a conceção metodológica da era anterior, pois constatavam que, ao fim de dois, três ou quatro anos de ensino e estudo da língua, os alunos não conseguiam fazer um uso efetivo dela (Bloomfield, 1942).

Com o início da Segunda Guerra Mundial, o exército americano necessitou rapidamente de soldados que fossem fluentes noutras línguas e, por isso, inicia um "Programa de Treino Especializado do Exército", também conhecido como "Método do Exército" com o objetivo de ensinar línguas de forma intensiva, focando principalmente a competência comunicativa. A "revolução" no ensino de línguas, neste período, criou uma nova ideologia metodológica que ficou conhecida, nos anos 50, como o método audio-lingual.

Este método baseou-se no estruturalismo linguístico (Bloomfield, 1933) e no neo-behaviorismo (Skinner, 1957) e os seus defensores acreditavam que a aprendizagem de uma língua constituía um processo de formação de hábitos em que o aluno aprendia uma lista de enunciados básicos. Os alunos deviam aprender a língua de forma automática, tentando até raciocinar na língua que estavam a aprender. Os conteúdos lecionados apresentavam-se sob a forma de diálogos que deveriam ser memorizados, imitados e repetidos. A partir destes diálogos realizavam-se também exercícios de consolidação de vocabulário e a aprendizagem das regras gramaticais.

Em 1961, William Moulton especificou os princípios regentes deste método afirmando que "language is speech, not writing (…) a language is a set of habits (…) teach the language, not about the language (…) a language is what native speakers say, not what someone thinks they ought to say (…) languages are different" (cf.: Pentcheva & Shopov, 2001, p. 42). Assim, a compreensão da língua advém do diálogo e de atividades letivas baseadas em mímica, memorização. A estrutura da língua é ensinada através de exercícios padronizados e o vocabulário é aprendido em contexto, com a ajuda de projeção de slides, gravações e laboratórios de língua.

Scherer e Wertheimer (1964) citado por Reich (1986) acompanharam, durante dois anos, estudantes americanos que iniciavam a sua aprendizagem da língua alemã, comparando a implementação dos métodos de Gramática e Tradução (método utilizado para o ensino das línguas clássicas, em que se dá primazia ao ensino formal da gramática e do vocabulário e à tradução de textos e materiais literários, sem relevar a comunicação oral) e Áudio-Lingual e concluíram que os dois métodos apresentavam os mesmos resultados na compreensão oral, na leitura e tradução de Inglês para Alemão. O método Áudio-Lingual era muito superior ao método tradicional na produção oral mas o tradicional era melhor na escrita e muito superior na tradução de Alemão para Inglês. Por conseguinte, nenhum dos métodos é claramente superior.

Nos anos 60, o método Áudio-Lingual foi criticado e a sua popularidade diminuiu consideravelmente. "Controlled studies of the effectiveness of the language laboratories as actually used in schools in the 1960s found that they were either a not particularly effective teaching aid or they were actually detrimental to language learning" (Pentcheva e Shopov, 2001, p. 43).

Em 1970, algumas abordagens inovadoras tentaram conciliar metodologia e desenvolvimentos científicos modernos, com o intuito de descobrir novas orientações para o ensino de línguas.

A base teórica do método de Caleb Gattegno (1972), citado por Gesser (2010) o Método Silencioso, é a resolução de problemas, ou seja, o aprendiz era motivado a criar novas produções, sem ser ensinado, sem repetições ou imitações e, por isso, os processos indutivos de ensino eram estimulados pelo professor. Este método pretendia promover a independência, a autonomia e a responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem da língua alvo, trabalhando a leitura, a escrita, a compreensão e a produção desde o início.

Os professores, por sua vez, ficam em silêncio e, por isso, ocupam um lugar distante na relação de ensino-aprendizagem, dando origem a uma atmosfera menos interativa e comunicativa, o que constitui a base para uma das principais críticas a este método (Gesser, 2010).

A Sugestopedia de Georgi Lozanov pretendia ajudar os estudantes a eliminar barreiras psicológicas na aprendizagem. Assim, o ambiente de ensino era confortável, com pouca luz e com música ambiente. Os estudantes poderiam estar descontraídos mas concentrados ao ouvirem a leitura de diálogos em voz alta. Os estudantes deveriam ler os textos em casa antes de irem para a cama e, outra vez, antes de se levantarem (Lozanov, 1978).

O método Comunitário de Aprendizagem de Línguas, de Charles Curran, tem em conta a natureza afetiva e interpessoal da aprendizagem da L2. Os alunos e o professor formavam uma comunidade e o processo de aprendizagem resultava da interação dessa comunidade, num ambiente afetivo e sem ameaças para o aprendiz. O professor deve encarar o aluno como "Whole person" (Pentcheva & Shopov, 2001, p. 44), com sentimentos, instinto e, sobretudo, vontade de aprender, por isso são os alunos que escolhem o que querem aprender a dizer na língua alvo.

Outro método proeminente na década de 70 é o método da Resposta Física Total de James Asher. As crianças, ao adquirirem a sua primeira língua, ouvem muito mais do que falam, por isso, este método "places primary importance on listening comprehension, emulating the early stages on native language acquisition, and then moving to speaking, reading and writing" (cf.: Pentcheva & Shopov, 2001, p. 45), pois o

cérebro e o sistema nervoso estão programados biologicamente para adquirir linguagem numa sequência particular – ouvir antes de falar.

3 – Ensino Comunicativo.

Foi no ano de 1975 que se publicou o *Threshold Level* do *Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe* (Van Ek, 1975). Este documento marca o início de uma nova etapa no ensino de línguas – o Ensino Comunicativo ou Abordagem Comunicativa que

> "com o interesse maior de procurar (…) abarcar o fenómeno linguístico em toda a sua complexidade representativa e comunicativa, retomando, com consequências fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, uma nova noção que começa entretanto a surgir e a ser progressivamente definida: trata-se da noção de competência de comunicação, que sintetiza e integra (…) a diferença que existe entre o que se inclui na competência linguística do falante e aquilo que está para além dela e que hoje se designa (…) por competência de comunicação" (Andrade & Sá, 1992, p. 41).

Esta competência mais geral abarca várias componentes indissociáveis:

- a competência linguística – conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintático do sistema da língua;

- a competência discursiva – apropriação de várias organizações discursivas de acordo com as situações e os contextos;

- a competência referencial – conhecimento do mundo, seus objetos e relações;

- a competência pragmática – conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas;

- a competência sociocultural – conhecimento das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e das suas crenças e valores (artísticos e morais), leis, hábitos que constituem o património civilizacional e cultural de um povo.

Canale e Swain (1980) determinam três componentes para a competência comunicativa. A primeira é a competência gramatical, que inclui vocabulário e pronunciação, assim como estrutura gramatical e morfologia. A segunda corresponde à competência sociolinguística, constituída por regras socioculturais que determinam o uso correto da língua, e por regras discursivas que permitem a formulação de

enunciados coerentes e coesos. A terceira é a competência estratégica que corresponde à capacidade que o falante tem, em situação comunicativa, de compensar algumas falhas sentidas nas componentes anteriores, escolhendo assim a melhor forma de alcançar os seus objetivos comunicativos.

Vários estudiosos, como Michael Halliday e David Wilkins, contribuíram para o desenvolvimento deste novo método de ensino que começava a dar um tom mais interativo ao ensino de línguas, pois o processo comunicativo impõe uma estruturação simultânea de várias componentes ligadas a microssistemas de linguagem. Desta forma, as aulas deixam de ser constituídas por descrições de conceitos gramaticais ou lexicais e passam a trabalhar-se sistemas de significados necessários para o uso comunicativo (cf. Gesser, 2010) devendo, para tal, abarcar um conjunto de elementos linguísticos que preencham determinadas funções ou intenções comunicativas. Isto significa que as dimensões linguística, funcional, sociocultural e discursiva devem ser introduzidas na aula de L2 ou LE como conteúdo para que o ensino corresponda ao que é a linguagem verbal em funcionamento. Halliday (1985) afirma mesmo que "(…) everything that is said or written unfolds in some context of use (…) Language has evolved to satisfy human needs(…) (p. xiii).

A dimensão Linguística tem sido a mais trabalhada nas aulas de línguas, quer através do estudo das regras que organizam as unidades (processos da gramática explícita) quer através da sua transformação, repetição, etc (processos de gramática implícita). Os elementos constituintes destes processos, quando utilizados em trocas comunicativas, assumem funções específicas, ou seja, "intenções comunicativas do falante numa perspetiva pragmática da linguagem" (Andrade e Sá, 1992, p. 43).

A abordagem comunicativa pretende desenvolver no aluno de L2 a capacidade de codificar e descodificar expressões mas também a capacidade de as interpretar de forma apropriada.

Halliday destaca seis funções desempenhadas pelo locutor através da linguagem durante o processo de aprendizagem:

- a função instrumental – uso da linguagem para suprir necessidades materiais;

- a função reguladora – uso da linguagem para controlar o comportamento do outro;

- a função internacional – uso da linguagem para interagir com o outro;

- a função heurística – uso da linguagem para falar dela própria;

- a função imaginativa – uso da linguagem para criar novos "mundos";

- a função pessoal – uso da linguagem para levar a cabo a expressão do "eu".

Na gramática adulta, o mesmo autor condensa estas 6 funções em três apenas:

- ideacional – linguagem como meio de falar do mundo;

- interpessoal – linguagem como meio de o locutor participar numa situação de interação social;

- textual – linguagem como meio de produção de textos.

Apesar do movimento comunicativo ter as suas origens na tradição de estudos de significação (semântica) na Europa, há também uma expansão nos Estados Unidos, através do trabalho de Dell Hymes (1972) e nos valores que enfatizam a educação como instrumento de mudanças sociais. O seu artigo *On Communicative Competence* tornou-se uma das principais bandeiras dos defensores de novos paradigmas para o ensino de L2, pois estes encontraram na proposta teórica de Hymes as bases da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Para Hymes (1972), o conceito de competência deveria ser expandido a partir do que foi proposto por Chomsky, na sua distinção entre competência e desempenho. Introduz, assim o conceito de "competência comunicativa", procurando evidenciar que os falantes de qualquer língua, além de se expressarem bem no seio de uma comunidade, deveriam ter não só o conhecimento da língua, mas também do uso adequado em contextos específicos. Para o autor, a competência comunicativa integra uma matriz de desenvolvimento da competência gramatical, o que significa que as crianças aprendem as regras gramaticais e as de uso de forma simultânea.

Hymes propõe quatro pilares sobre os quais a competência de um falante é constituída:

- "whether (and to what degree) something is formally possible" (Hymes, 1972, p. 284) – corresponde ao conceito de competência de Chomsky, ou seja, o que é possível num idioma;

-" whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available" (Hymes, 1972, p. 285) – este conceito é associado ao que Chomsky classifica como desempenho, dependendo de fatores psicolinguísticos (memória, recursos percetuais, etc.)

- “whether (and to what degree) something is appropriate” (Hymes, 1972, p. 285) – Hymes tenta explorar qual a influência que o contexto social (onde se aprende determinada língua) tem na competência linguística:

> a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech event, and to evaluate their accomplishment by others (p. 269).

Hymes define competência comunicativa como “Knowledge of sentences, not only as grammatical but also as appropriate” (p. 277), dizendo que ela é adquirida pela experiência social, necessidade e motivação. Esta noção de “frase apropriada”, ou seja, correta num determinado contexto, remete para a adequação dos atos locutórios em situação de comunicação. Esta, apesar de se tratar de um elemento extralinguístico, é determinante nas opções verbais e pode ser considerada pluridimensional por incluir as componentes sociocultural, pragmática e psicolinguística (Andrade e Sá, 1992, p. 46).

-“ whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what it’s doing entails” (Hymes, 1972, p. 286) – segundo o autor, o estudo de competência comunicativa não se pode restringir a ocorrências , mas também não pode ignorá-las e justifica “something may be possible, feasible, and appropriate and not occur” (p. 286).

Hymes sugere também que os quatro constructos sejam vistos como círculos sobrepostos e não como subgrupos sucessivos de regras. O autor afirma que uma frase pode ser gramatical mas inadequada, elegante mas rara, ou seja, pode ser formalmente possível mas pouco acessível, indicando que não seriam utilizadas por falantes nativos em situações normais. Almeida (2011) apresenta uma possível interpretação dos circuitos sobrepostos sugerido por Hymes para ilustrar os constructos apresentados:

Figura 17 – Representação gráfica dos constructos de competência comunicativa de Hymes

Andrade e Sá (1992) afirmam que "para que a aula de línguas tenha em conta a dimensão sociocultural é fundamental que as formas linguísticas significantes sejam integradas em situações de comunicação cujos parâmetros sejam bem explícitos para os locutores e que sejam ainda os da comunidade em que a língua é utilizada" (p. 46).

A dimensão discursiva considera o discurso como unidade de comunicação, ou seja, o discurso seriam todos os enunciados superiores à frase que se manifesta enquanto realização individual para a concretização de atos sociais. Assim a produção do significado discursivo é, constantemente, negociada: trata-se de um processo de construção e compreensão de sentido entre os interlocutores.

Brown (2000) acredita que a questão metodológica tem outra dimensão e complexidade, ultrapassando mesmo a competência gramatical e discursiva. Pretende-se que os alunos desenvolvam a fluência linguística, para que autonomamente sejam capazes de produzir enunciados originais e espontâneos, em contextos sociais reais, ou seja, fora da sala de aula. O mesmo autor afirma ainda que:

> We are concerned with how to facilitate lifelong language learning among our students, not just with the immediate classroom task. We are looking at learners as partners in a cooperative adventure. And our classrooms practices seek to draw on whatever intrinsically sparks learners to reach their fullest potential (p. 42-43).

Brown (2000) afirma que o ensino comunicativo pode ser segmentado:

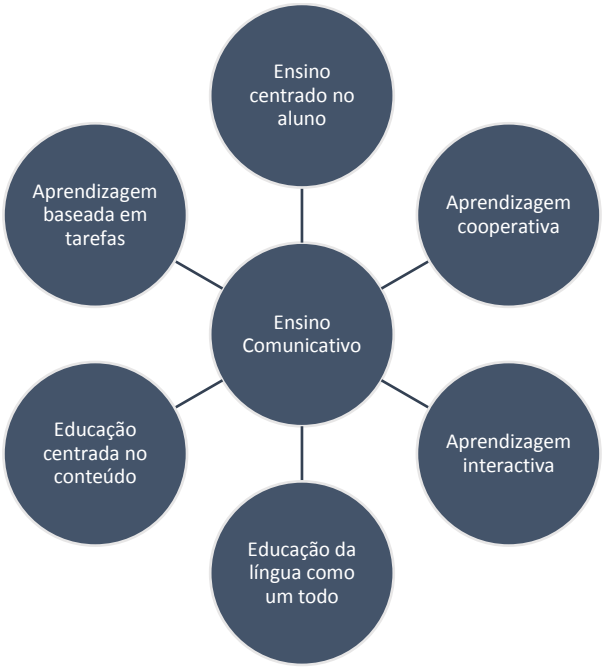


Figura 18 – Conceitos associados ao ensino comunicativo
Fonte: Gesser, 2010, p. 29

1. Ensino centrado no aluno, tal como o nome indica centra-se nas necessidades, estilos e objetivos dos alunos, motivando-os e emancipando-os no processo de aprendizagem. Os alunos são incentivados a desenvolverem a criatividade, o que os conduz a um sentimento positivo sobre a sua competência.
2. Aprendizagem cooperativa pressupõe uma aprendizagem que não é competitiva e envolve as características do ensino centrado no aluno. Os alunos trabalham em pares ou em grupo, partilham informação e auxiliam-se como se fossem uma "equipa" coesa, trabalhando também em conjunto com o professor para atingir os seus objetivos com sucesso.
3. Aprendizagem interativa é considerada como o "coração" (Brown, 2000, p. 48) das teorias da competência comunicativa e, neste sentido, proporciona momentos de interação genuína, com o objetivo de estabelecer negociações de

sentidos no uso da linguagem. Para tal, são incentivadas atividades em pares e em grupos para promover espaços de enunciados linguísticos espontâneos, que remetam para conversas quotidianas. As fundações teóricas da aprendizagem interativa assentam no que Michael Long (1996, 1985) descreveu como *Hipótese interativa* na aprendizagem de L2. Ultrapassando o conceito de *comprehensible input* de Krashen (1997, 1985), Long destaca a importância do *input* e do *output* no desenvolvimento da linguagem. À medida que os alunos interagem uns com os outros através da oralidade e da escrita, as suas competências comunicativas aprimoram-se.

4. Educação da língua como um todo "Whole language education" foi um conceito diversificadamente interpretado e, por isso mesmo, corre o risco de perder o impacto que teve outrora (Rigg, 1991). Inicialmente, o conceito opunha-se à fragmentação da língua em elementos menores como os fonemas, grafemas, morfemas e palavras, defendia a relação entre a oralidade (ouvir e falar) e a escrita (ler e escrever), uma vez que o código oral e escrito teriam o mesmo grau de importância.
5. Educação centrada no conteúdo é "the integration of content learning with language teaching aims" (cf.: Brown, 2000, p. 49), ou seja, as necessidades dos alunos dariam origem à escolha de um determinado conteúdo e, através deste, proceder-se-ia ao ensino da língua.
6. Aprendizagem baseada em tarefas não é um método novo, mas coloca a tarefa no centro do ensino comunicativo. O processo de aprendizagem é encarado como um conjunto de tarefas comunicativas que estão diretamente ligadas aos objetivos curriculares. As situações que solicitem obter ou dar informações ou instruções, contar uma história ou relatar um acontecimento são as mais utilizadas, na medida em que visam a comunicação (Gesser, 2010).

Richards (2001) afirma que o objetivo principal da abordagem comunicativa contemporânea é ensinar competência comunicativa, ou a habilidade de usar a língua para comunicações significativas. A competência comunicativa incluiria os seguintes aspetos:

1. Saber como usar a língua para uma variedade de propósitos e situações diferentes;

2. Saber como variar o uso da língua de acordo com as circunstâncias e os participantes;
3. Saber como entender e produzir diferentes tipos de textos;
4. Saber como manter a comunicação, apesar de limitações no conhecimento linguístico através de diferentes estratégias comunicativas.

Ferrão (1992) considera, no entanto, que esta metodologia não está a ser corretamente aplicada em contexto letivo de L2/LE, uma vez que os professores referem, com frequência, que os alunos não sabem escrever. Afirma também que o termo de competência de comunicação poderá dar origem a outra confusão mais grave: "resume-se muitas vezes a uma adição de atos de fala" (p. 254). Desta forma, em alguns manuais, em vez de exercícios a partir de estruturas, encontram-se baterias de exercícios de apresentação pessoal ou de outra pessoa, convites, etc. Outra interpretação que parece redutora a Ferrão consiste na oposição entre competência linguística e competência de comunicação, perdendo-se, assim, os exercícios da gramática.

4.3.1 – Métodos de ensino de Língua Gestual como L2

Vistas as principais características dos métodos de ensino de L2, tentaremos agora perceber quais as que mais se adequam ao ensino da LGP.

Salientamos, primeiramente, que nem todas são utilizáveis na primeira fase do ensino da LGP, como o caso do método de leitura. Apesar de haver um sistema de registo do gesto, ao qual se dá o nome de *Signwritting*, e apesar de este sistema registar o gesto por completo, estamos convictos de que, pela sua complexidade, deve ser introduzido numa fase posterior da aprendizagem. Assim, os professores que desejarem utilizar aquele método, devem iniciar o seu processo de ensino aprendizagem pelo método *Visuo-gestual* para depois prosseguirem para o método de leitura uma vez que o *Signwritting* pode ser usado para ensinar gestos e a gramática das línguas gestuais, podendo ser também aplicado ao ensino de modo geral (Stumpf, sem data).

Apesar de haver poucos estudos a respeito das metodologias de ensino de Língua Gestual como L2 (Gesser, 2010), podemos constatar que nos Estados Unidos tem havido um grande interesse pela investigação e discussão deste tema em relação à ASL, assim como em relação à criação de materiais pedagógicos para o aluno e para o professor de

LG, o que, paulatinamente, tem vindo a dar alguns resultados. Wilcox e Wilcox (2005) relatam que, inicialmente, os formadores de ASL tinham à disposição dois livros didáticos, orientados por princípios cognitivistas. O primeiro, *Um curso básico em comunicação manual*, seguia o método audiolingual e era composto por várias figuras para se promover a prática da língua alvo. O que o veio substituir, *Um curso básico em ASL,* dava primazia ao conhecimento gramatical, e a língua alvo era apresentada através de atividades de repetição do exemplo dado pelo professor e de atividades de perguntas e respostas (Ingram, 1972).

A segunda opção é *American Sign Language*, uma série de livros e vídeos, cuja perspetiva é interativa, apresentando um conjunto de tarefas que exigiam conhecimentos cada vez mais aprofundados (Baker-Shenk & Cokely, 1980). Contudo, Ingram (1982) nota que a técnica (uma análise linha por linha dos diálogos) pode ser excessiva, uma vez que o domínio da língua alvo se torna mais mecânico do que espontâneo, isto é, o conhecimento sobre a língua alvo não permitia aos alunos "conversar naturalmente em ASL" por não se sentirem "confortáveis em interações interculturais com os Surdos" (WIlcox & Wilcox, 2005, p. 84). A competência gramatical de uma língua é apenas uma parte do processo de aprendizagem, pois a interação intercultural deve também ser enfatizada para desenvolver o desempenho linguístico (Gesser, 2010).

Neste cenário, foi iniciado, nos EUA, o projeto curricular *Signing Naturally*, desenvolvido dentro de uma abordagem comunicativa. Este projeto baseia-se nos *Standards for Foreign Language Learning* do *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* que defende que

> all the linguistic and social knowledge required for effective human-to-human interaction is encompassed in those ten words '*Knowing how, when, and why to say what to whom.'* Formerly, most teaching in foreign language classrooms concentrated on the how (grammar) to say what (vocabulary). While these components of language are indeed crucial, the current organizing principle for foreign language study is communication, which also highlights the why, the whom, and the when. So, while grammar and vocabulary are essential tools for communication, it is the acquisition of the ability to

> communicate in meaningful and appropriate ways with users of other languages that is the ultimate goal of today's foreign language classroom". This is the true for the design of the *Signing Naturally* curriculum (Smith, Lenz & Mikos, 2008, p. xi).

Os autores do projeto *Signing Naturally* afirmam ainda que estudaram diferentes abordagens para compor o currículo de L2. Procuravam uma abordagem que enfatizasse a comunicação interpessoal e que ajudasse os alunos a alcançar a competência comunicativa. Acabaram por optar por uma abordagem "functional-notional" (Smith, Lenz & Mikos, 2008, p. xii) que se foca nos objetivos comunicativos das interações diárias e selecionaram funções que ajudariam os estudantes a estabelecer e a manter relações sociais. As estruturas gramaticais introduzidas são determinadas por essas funções, isto é, os alunos aprendem a gramática no contexto das atividades comunicativas. Defendem também que as atividades, nas aulas, devem ser diversificadas, de forma a permitir que os alunos usem diferentes estratégias de aprendizagem e pratiquem o que aprenderam. Com estas atividades, os estudantes desenvolvem a consciência e as competências culturais. Os autores deste projeto conceberam as suas aulas da seguinte forma:

- O professor usa a ASL (língua alvo) de forma fluente durante todo o período letivo;
- O objetivo do ensino é permitir que o aluno comunique na língua alvo;
- Os conteúdos dos cursos de ASL incluem noções semânticas e funções sociais e não apenas estruturas gramaticais;
- Os alunos trabalham regularmente em pares ou grupos para negociar significados em situações em que uma pessoa possui uma informação que outra pessoa necessita;
- Comportamentos culturais apropriados são enfatizados ao longo do curso (Smith, Lenz & Mikos, 2008).

No Brasil, a discussão é incipiente, mas destaca-se um primeiro projeto coordenado por Tânia Filipe (1993) intitulado *Metodologia de Ensino de LIBRAS para ouvintes*, que resulta na publicação de *LIBRAS em Contexto*.

4.4 – Aprendizagem da Língua Gestual como L2

Já referimos anteriormente que tanto os Surdos como os ouvintes podem aprender uma Língua Gestual como L2 e o facto haver cada vez mais interesse na aprendizagem da LG, conduziu a que vários investigadores se debruçassem sobre as diferenças e as semelhanças entre a aprendizagem das línguas orais e gestuais como L2.

Apesar de haver ainda poucos estudos na área da aprendizagem da LG como L2 (Bailey, 2013), começam já a surgir alguns que, no entanto, incidem sobre diferentes aspetos do processo de aprendizagem desta língua, nomeadamente a modalidade, os aspetos linguísticos que dificultam a aprendizagem, a variabilidade da produção gestual, a produção de erros nos parâmetros gestuais, a produção de erros na configuração manual e a precisão gestual na configuração manual, no movimento e na localização. O grau de dificuldade de aprendizagem de uma determinada língua é um dos aspetos relevantes na estruturação do seu ensino. Para o determinar, no entanto, há que identificar quais as caraterísticas que poderão oferecer maior dificuldade de compreensão/ aprendizagem nos alunos.

Sendo as LG línguas naturais, tal como as línguas orais, as diferenças basear-se-ão apenas na modalidade visuo-espacial da LG, o que obriga os investigadores a reconhecer dois tipos de aprendizagem de L2: unimodal (L1 (M1) – L2 (M1) – em que a L2 aprendida é da mesma modalidade da LM ou L1 – e a bimodal – em que a modalidade difere (L1 (M1) – L2 (M2) (Emmorey, Borinstein, Thompson, & Gollan, 2008). Nos alunos Surdos, a aprendizagem de uma L2 unimodal ocorre quando aprendem uma outra Língua Gestual, num processo bilingue comparável à aquisição de duas línguas orais. O bilinguismo bimodal ocorre, no caso dos Surdos, quando estes são proficientes numa língua oral como L1 (domínio da leitura e da leitura labial) e aprendem uma LG como L2. No entanto, o contexto bilingue bimodal mais comum ocorre quando os adultos aprendem uma LG como L2.

Wilcox e Wilcox (2005) identificam a modalidade como a diferença mais óbvia entre o inglês e a ASL o que cria dificuldades de produção e de receção para o aluno adulto ouvinte. Além disso, identificam os traços gramaticais não-manuais, o fato de a ASL ser uma língua polissintética, que depende em grande parte da flexão morfológica, e o uso dos classificadores como os elementos mais difíceis de aprender.

Os professores estudados pelos autores detetavam também grandes dificuldades em aspetos que os alunos afirmavam compreendidos e assimilados. Alguns desses aspetos eram a adaptação à modalidade visuo-gestual, isto é, sentir-se à vontade para usar o corpo, a destreza e coordenação na produção e combinação dos gestos, a expressão facial e outros elementos não-manuais. A datilologia também foi classificada como altamente problemática.

Jacobs (1996) refletiu sobre a sua aprendizagem formal e informal da ASL, ao longo de 10 anos, e defende que a ASL deveria ser incluída no mesmo nível de dificuldade das línguas orais gramaticalmente mais distantes do Inglês. A partir de discussões e reflexões com professores de ASL e de interpretação ASL/Inglês, a autora sugere que seja necessário um período de 6 a 15 anos para um falante de língua Inglesa adquirir uma alta proficiência na LG. Esta afirmação tem implicações profundas na estrutura e extensão dos cursos de línguas de Gestual para ouvintes, aos níveis de proficiência esperados nos requisitos de entrada nos cursos de interpretação/lecionação de línguas de Gestuais/línguas orais. Apesar disso, como a própria autora reconhece, "uma avaliação objetiva mais fundamentada sobre o grau de dificuldade de aprendizagem da ASL por ouvintes ainda carece de subsídios básicos. Tal limitação decorre do fato de não haver uma base de dados de onde tirar [informações], tampouco um público e um programa de língua rigorosamente estruturado" (Leite, 2002, p. 247). Segundo Leite, a reflexão de Jacobs é fundamental para se perceberem as dificuldades de aprendizagem de línguas Gestuais por ouvintes – e, em particular, de aprendizagem da LIBRAS por ouvintes brasileiros, cuja condição social e linguística é bastante similar à de ouvintes americanos que aprendem ASL.

Entre os aspetos linguísticos mais difíceis na aprendizagem da ASL, Jacobs (1996) destaca: a modalidade da língua, a datilologia ou soletração manual, os classificadores e os gestos não-manuais. Além desses fatores, Leite (2002) demonstrou a relevância de outros aspetos: a morfossintaxe, o uso gramatical do espaço e a semântica lexical. Uma das grandes dificuldades na aprendizagem de Línguas Gestuais por ouvintes relaciona-se com a diferença de modalidades, uma vez que as línguas gestuais parecem exigir um "refinamento da visão" (p. 249) que os ouvintes precisam desenvolver. O investigador confessa que a sua tendência, nos primeiros anos de aprendizagem, era a de focalizar a atenção nas mãos do gestuante em detrimento do rosto, o que o fazia perder uma série

de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal. À medida que se foi familiarizando com a comunidade Surda, observou que os Surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto, desviando o olhar para as mãos apenas em algumas ocasiões (e.g., em alguns casos de uso de datilologia). Uma das suas grandes dificuldades era acompanhar a gestualização em contextos informais, nos quais dois ou mais Surdos interagiam ao mesmo tempo. A sua impressão era a de que os Surdos participavam na conversa sem a necessidade de redirecionar a cabeça e o olhar de forma tão frequente e/ou intensa quanto a sua. Se esse refinamento visual de facto existe, como Swisher et al., (1989) defendem, seria fundamental que os cursos de LG como L2 procurassem desenvolver essa habilidade nos alunos ouvintes. O plano morfossintático constituiu-se como um dos conteúdos de maior dificuldade na aprendizagem da Língua Gestual, uma vez que, os professores, lecionavam primeiro uma lista de gestos isolados para depois partir para o ensino da estrutura sintática, em interação. Esta prática acabou por desenvolver hábitos prejudiciais nos alunos ouvintes, que, para conseguirem comunicar em LG, não tinham outra alternativa que não empregar os gestos já aprendidos na estrutura básica do português, que difere significativamente da estrutura mais espacial da Língua Gestual (Leite, 2002; Morgado, 2012).

Rosen (2004) realizou um estudo sobre a produção de gestos e sobre os erros cometidos, durante o primeiro semestre de aprendizagem, por um grupo de ouvintes (L2-M2) e procura explica-los através do *Cognitive Phonology Model* (CPM) que define como "a cognitive processing paradigm that involves the psycholinguistic use of the body as a means for perceiving, recalling, producing, and communicating phonologies. For effective production of phonology, individuals need cognitive imposition of linguistic features on their psychomotor skills" (p. 36). Assim, os alunos devem aprender a aplicar componentes linguísticas na articulação do movimento em vez da articulação do som e esta alteração na modalidade linguística pode sobrecarregar os alunos a nível cognitivo.

Há duas áreas de processamento cognitivo nesta modalidade: a compreensão e a produção gestuais. A compreensão gestual corresponde à forma como os alunos ouvintes veem os gestos produzidos pelos professores ou por gestuantes nativos. Ocasionalmente, podem ocorrer o espelhamento e a paralelização dos gestos percebidos. O primeiro acontece quando o aluno, após a observação de um gesto, o

perceciona na localização ou direção oposta (direita em vez de esquerda), o que pode ser observado em vários graus nas áreas da localização, movimento, orientação e nos parâmetros não manuais (Rosen, 2004).

A paralelização refere-se à orientação da palma da mão e ocorre "if a learner sees a teacher's palms (palms facing out) during the production of a sign, the learner produces the sign such that they continue to see palms (palms facing in) during sign production" (Bailey, 2013, p. 6).

A produção e destreza gestuais referem-se à "anatomical ability to align fingers, hands, and faces. It is a function of cognitive control of the psychomotor processing of linguistic information that shapes the use of the body to produce signs," (Rosen, 2004, p. 37). No caso da produção, o aluno perceciona o gesto integralmente, mas não o articula corretamente durante a produção gestual. Isto é uma questão cognitiva que se deve à imaturidade cerebral na articulação de elementos fonológicos manuais, apesar de existir uma completa maturidade motora para o fazer (Bailey, 2013). Pichler (2011) defende que quando os adultos iniciam a aprendizagem de uma nova função motora (não só a aprendizagem da LG mas também a aprendizagem de um instrumento musical ou uma modalidade desportiva) podem ter um desempenho mais fraco, existindo por isso, a necessidade de treinar para desenvolver essa nova competência.

O desenvolvimento da destreza manual e das competências motoras, em conjunto com a iconicidade, a fonologia, a expressão facial, a gramática, os gestos e as questões sociais constituem os diferentes fatores a ter em conta na aprendizagem de uma LG como L2 (Woll, 2012).

Em relação à iconicidade, já tivemos oportunidade de referir que as Línguas Gestuais possuem uma minoria de gestos icónicos, isto é, gestos que mantêm uma relação visual com o referente. Contudo, muitos alunos iniciam a sua formação de LG com a ideia contrária, isto é, acreditando que a Língua Gestual é constituída maioritariamente por gestos icónicos, o que os leva a considerar a sua aprendizagem como acessível. Mas, na realidade, esta crença coloca-os perante uma falsa consciência de domínio linguístico. Além disso, e de acordo com Woll (2012) os estudos sobre a aquisição da Língua Gestual com L1, nas crianças, indicam que a iconicidade desempenha um papel limitado na aquisição de vocabulário gestual.

Do mesmo modo, Kemp (1998) afirma que a LG pode apresentar sérios desafios relativamente à atitude e domínio social dos alunos ouvintes, à transferência gramatical da L1 para a L2, ao choque linguístico e cultural.

Contrariamente, os adultos por terem experiência na interpretação de representações gestuais, o que lhes facilita a mobilização de conhecimentos e a aprendizagem de gestos icónicos, na primeira etapa de aprendizagem da LG como L2 depositam uma maior confiança nas características icónicas dos gestos, e usam a iconicidade como forma de recordar vocabulário novo (Campbell, Martin, & White, 1992; Hoemann & Kreske, 1995). Os alunos adultos ouvintes utilizam ainda a pantomima na memorização de gestos, numa estratégia idêntica à que os alunos de línguas orais usam, quando utilizam padrões sonoros da sua língua materna para identificar e memorizar novo vocabulário de L2 (Woll, 2012).

Morgado (2012) defende que a memorização dos gestos pode ser dificultada quando:

- um gesto é relacionável com mais de um sentido na língua oral, dependendo, por exemplo, de padrões labiais para o distinguir;

- uma única palavra corresponde a vários gestos;

- os gestos não possuem nenhum equivalente imediato na língua oral, devendo ser interpretado através de frases ou expressões (p. 12).

Em relação aos parâmetros fonológicos, os adultos ouvintes que aprendem LG como L2 não apresentam dificuldades na sua perceção. No entanto, necessitam de desenvolver novas competências motoras e focalizar a sua atenção na compreensão de todas as caraterísticas gestuais (Woll, 2012).

Outro aspeto problemático relacionado com a morfossintaxe é o ensino/aprendizagem dos categorizadores[28] (Leite, 2002), – um aspeto das Línguas Gestuais que é de difícil assimilação pelos ouvintes. Embora o termo categorizador seja corrente entre os professores de LG, Leite considera que ele era utilizado, nas aulas, como um "termo guarda-chuva" (p. 251) para uma série de fenómenos. Sem uma base

[28]Nas línguas gestuais, os categorizadores são usados com verbos para indicar propriedades do tema, incluindo características visuo-geométricas, categoria semântica abstrata e função instrumental (Bernardino, 2013). Por exemplo, um verbo como ABRIR, não tem um gesto único ou autónomo, dependendo do seu complemento. Assim, abrir a porta será um gesto diferente de abrir um livro ou um armário.

linguística e teórica sólida, os professores não explicavam claramente o conceito e as atividades que deveriam trabalhar este conteúdo foram pouco esclarecedoras. Morgado (2012) destaca também que os alunos ouvintes apresentam dificuldades na coordenação dos vários parâmetros que compõem o gesto: configuração, localização, movimento, orientação e expressão facial.

A aprendizagem dos elementos não-manuais (movimentos do olhar, gestos bucais, acenos e movimentos de cabeça, direcionamento do tronco, entre outros) constituíram outra dificuldade na aprendizagem de Leite, por duas razões: ”em primeiro lugar, o já mencionado vício de focalizar o olhar nas mãos do interlocutor, o que resultava na perda das informações faciais e corporais potencialmente relevantes; em segundo lugar, a pouca ênfase com a qual esses sinais não manuais eram explorados nos cursos frequentados, excetuando as marcas faciais de negação, interrogação e as mudanças na orientação do tronco para a representação de diálogos” (p. 251).

Morgado (2012) afirma que, além da dificuldade na perceção dos parâmetros não-gestuais, os ouvintes sentem também muita inibição na produção das expressões faciais, não interiorizando, desta forma, o seu valor semântico, pragmático e morfológico.

Outro conteúdo gramatical de difícil aprendizagem é a exploração e o domínio do espaço do gestuante que é utilizado para referir pessoas ou objetos no discurso, e para relacionar elementos sintáticos, suprimindo assim o uso de artigos e preposições para estabelecer as relações gramaticais da coesão discursiva. Leite afirma que apesar de ser capaz de compreender o uso desse recurso pelos professores, não costumava empregá-lo na sua própria produção gestual. Em relação à semântica, foram as “noções confusas dos professores sobre a relação entre as palavras da libras e as palavras do português” (p. 252) que desencadearam as maiores dificuldades de aprendizagem:

> de um lado, a forma descontextualizada por meio da qual o vocabulário era ensinado nos cursos básicos sugeria a ideia equivocada de que para cada palavra em português haveria um sinal em libras de conteúdo equivalente. De outro lado, a forma como esse mesmo vocabulário era expandido no curso intermediário – através de exercícios em que, para cada verbo do português, o professor apresentava uma enorme variedade de sinais como tradução, de acordo com cada contexto

> frasal particular – sugeria outra ideia, igualmente equivocada, de que para uma única palavra em português haveria uma enorme multiplicidade de sinais possíveis em libras.

Considera o autor que ambas as formas de tratar a semântica o conduziam a um entendimento erróneo destes aspetos.

O autor considera ainda que a ausência de um sistema de registo gestual resulta em dificuldades adicionais para os alunos ouvintes. Sem ele, a reflexão, revisão e compreensão das aulas só podia ser realizadas de duas formas: não efetuar qualquer tipo de registo, confiando apenas na memória para rever e estudar os conteúdos ensinados na aula; ou então fazer registos escritos, em Língua Portuguesa, o que pode originar anotações pouco claras e imprecisas e incompreensíveis num momento posterior à aula. O seu estudo demonstrou que qualquer tipo de registo em contexto de aula, incluindo o Signwriting, era desencorajado e, muitas vezes até reprovado pelos professores. Em relação aos fatores socioculturais que afetaram a sua aprendizagem da LG como segunda língua, Leite (2002) destaca vários pontos. Aqui evidenciamos o que nos parece mais relevante:

- a vantagem da proximidade geográfica da comunidade Surda, apesar de a entrada de um ouvinte nesta comunidade nem sempre ser fácil, pelos antepassados de discriminação linguística e social, já referidas anteriormente neste trabalho. Esta dificuldade, referida também por Jacobs no artigo que serviu de base à investigação de Leite, "coloca-se como problemática não só na relação surdo-ouvinte, mas na de qualquer estudante de segunda língua que busca aproximar-se de uma comunidade-alvo cujos conhecimentos, experiências, crenças e valores podem ser diferenciados e desconhecidos" (p. 255).

Sob o ponto de vista pedagógico, Leite destaca alguns aspetos como relevantes e facilitadores e outros como dificultadores. Apresentamos, seguidamente, um quadro que os resume:

Quadro 2: Aspetos facilitadores e dificultadores de aprendizagem de LSB como L2 (adaptado de Leite, 2002)

Aspetos facilitadores	Aspetos Dificultadores
ótima comunicabilidade dos professores	a ausência de materiais didáticos de ensino
agradável ambiente promovido pelos professores nas aulas	pouca diversificação de atividades em sala de aula
treinos particulares dos alunos com a libras	falta de estruturação nos exercícios de diálogo

A ausência de materiais didáticos para orientação dos professores e acompanhamento dos alunos é um problema vivenciado no Brasil, em Portugal e noutros países, onde o ensino de línguas Gestuais só foi reconhecido como ensino de segunda língua nas últimas décadas (Wilcox & Wilcox, 2005). Os professores de Língua Gestual "têm permanecido (…) alheios às discussões teórico-metodológicas no campo do ensino de segunda língua" (p. 258), apesar de hoje em dia, já se encontrarem alguns livros didáticos sobre ensino de Línguas Gestuais como segunda língua (e.g. Felipe, 2001; Smith, Lenz, & Mikos, 2008).

Gesser (2010) apresenta um conjunto de princípios para que o aluno alcance um nível razoável de desempenho comunicativo, suprindo, assim, algumas das dificuldades apresentadas. Primeiramente, aconselha o aluno para que evite falar durante as aulas. Muitos alunos ouvintes falam na sua língua enquanto tentam formular uma palavra ou frase em Língua Gestual. Esta atitude pode causar interferência de códigos, o que prejudica o processo de aprendizagem. A autora desafia os alunos a "esquecerem" (p. 26) a sua língua oral quando formulam frases em LG.

Solicita também ao aluno que use a escrita ou expressões corporais para se expressar: no início da formação e porque ainda não tem domínio da língua, o aluno é tentado a usar a sua língua para colocar questões ao professor ou aos seus colegas. Uma alternativa, para evitar esta interferência, é a comunicação através da datilologia, da escrita, ou tentar a utilização da expressão corporal e facial a partir do contexto, recursos utilizados pelos próprios Surdos quando comunicam com ouvintes, que não conseguem compreendê-los, quando se expressam oralmente, ou não sabem a Língua Gestual. Naturalmente que ao tentar expressar-se com o que já sabe ou através de

expressão corporal, surgirá o receio de errar. Gesser (2010) explica que o aluno não deve ter esse receio uma vez que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Além disso, o erro estará sempre presente nos primeiros anos de aprendizagem da língua, podendo ser minimizado se o aluno pensar sobre o contexto e a intenção comunicativa, na mensagem que se quer transmitir e não nas palavras isoladamente.

A atenção e a memória visuais devem ser trabalhadas: os alunos ouvintes têm mais atenção e memória auditivas e, por isso é necessário um esforço para o desenvolvimento da perceção visual, já que um olhar, uma expressão subtil, ligeiras mudanças na configuração das mãos são traços que podem alterar o sentido da mensagem.

O aluno deve também habituar-se a olhar descontraidamente para o seu interlocutor, ou seja, não deve estar preocupado em focar-se apenas nas mãos, pois vai perder a informação transmitida pela expressão facial, nem focar-se exclusivamente na face, pois perderá a mensagem transmitida pelos gestos.

Mesmo no final das suas aulas, os alunos devem tentar comunicar entre si em LG e devem conviver com as comunidades surdas: o envolvimento com a cultura e com os falantes nativos é importantíssimo para alcançar um melhor desempenho linguístico.

4.4.1 – Variabilidade produtiva em alunos ouvintes de LG como L2

Hilger et al (2015) realizaram um estudo sobre a variabilidade produtiva, concentrando-se apenas na coordenação do movimento das mãos. No entanto, reconhecem que a produção fluente depende da coordenação do movimento das mãos, braços e corpo, que tem também de estar sincronizada com os movimentos da cabeça e com a expressão facial.

Os autores previam que os alunos ouvintes, no nível inicial da aprendizagem, tivessem um nível maior de variabilidade na produção gestual, comparativamente à produção de nativos de ASL, por isso comparam alunos ouvintes em três níveis de proficiência diferentes com Surdos nativos de ASL. Tal como os autores previram, a variabilidade na produção gestual dos alunos ouvintes foi maior do que os Surdos nativos apesar de se ter verificado também uma pequena redução da variabilidade nos três níveis de proficiência, o que sugere que o aumento da experiência na produção gestual pode resultar numa articulação gestual como L2 mais consistente. Foi também

observado que os alunos ouvintes mais proficientes (em contato com a ASL há 36-42 semanas) eram menos consistentes que os gestuantes nativos (ao longo de 19-60 anos).

O nível de produção de um gestuante nativo assemelha-se a um falante adulto de uma língua oral (Kleinow, Smith, 2000; Maner et al., 2000; Smith et al., 1995; Smith, Goffman, 1998), enquanto que os alunos de LG como L2 têm um nível de produção comparável a uma criança de sete anos adquirindo a sua língua materna (Maner et al., 2000; Smith & Goffman, 1998), o que suporta a teoria da imaturidade do sistema articulatório/motor na articulação gestual em L2.

Hilger et al (2015) defendem que o desenvolvimento da experiência na produção gestual poderá conduzir a produções com menor variabilidade. Contudo, não implica que haja também um desenvolvimento da proficiência linguística, é o que sugerem algumas produções gestuais de alunos ouvintes que apesar de respeitarem e serem consistentes na articulação gestual, divergiam da gestualização dos gestuantes nativos.

Os investigadores verificaram ainda que um aluno ouvinte (Nível 1) e dois (nível três) apresentaram valores de variabilidade semelhantes aos gestuantes nativos, o que poderá sugerir que os alunos que têm alguma experiência de gestualização terão mais facilidade no desenvolvimento da destreza motora requerida na produção gestual, ou poderão ocorrer casos em que haja diferenças inatas na capacidade de a adquirir.

O processo de aprendizagem da Língua Gestual será facilitado e beneficiado se os alunos conseguirem estabilizar a destreza motora. Esta estabilização conduzirá a uma aprendizagem mais profunda dos aspetos morfológicos permitindo uma produção gestual consistente e estável e auxiliará também os professores na identificação dos erros linguísticos de uma forma mais rápida.

4.5 – O professor de LGP como L2

4.5.1 - Do monitor / formador de LGP ao Professor de LGP em Portugal

Em Portugal há duas grandes Associações de Surdos: a Associação de Surdos do Porto e a Associação Portuguesa de Surdos. Foram estas que, certamente, inspiraram a criação de várias outras associações que se espalharam por todo o país, pois, na verdade, para além de se constituírem como centro de reunião e convívio da comunidade Surda, foram elas que se encarregaram, primeiramente da formação

pedagógica dos monitores de LGP. Continuaram, no entanto, a ser estas Associações a ser responsáveis pela formação dos formadores de LGP. Aqui, aprendiam os monitores e, mais tarde, os aspirantes a formadores as primeiras noções pedagógicas. Além de formação em Língua Gestual, tinham formação em didática da LGP como Língua Primeira e como Segunda Língua. Contudo, esta formação pouco era reconhecida e respeitada, sobretudo no meio escolar, onde estes profissionais eram considerados apenas como formadores e não como verdadeiros docentes de Língua Gestual Portuguesa.

Se considerarmos a existência de 150.000 Surdos em Portugal e se nos basearmos no reconhecimento do dever de "proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades" consagrada na Constituição Portuguesa [alínea h) do artigo 74º] verificamos uma exigência social e a premência em dar resposta a necessidades que têm vindo progressivamente a ser afirmadas. Assim, em 2004, criou a Escola Superior de Educação de Coimbra uma Licenciatura pioneira em Portugal – a Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa com ramo de Lecionação de LGP, cujo grande objetivo é formar profissionais que ensinam a LGP como 1ª ou 2ª Língua, difundem os valores e a cultura da comunidade Surda e contribuem para a garantia da igualdade de oportunidades, integração social e acesso à educação da pessoa surda.

Direcionada para a integração dos seus diplomados nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, esta Licenciatura, (baseada no Curso de Língua Gestual Holandesa (NGT – Nederlandse Gebarentaat, ministrado pela Faculdade Holandesa Hogeschool of Utrecht desde o ano letivo de 1997/1998) promove a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos nas Áreas de Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa, indispensáveis no ensino bilingue, onde é fundamental a proficiência das duas línguas. Desta forma, o currículo contempla unidades curriculares direcionadas para a Linguística da Língua Portuguesa e da Língua Gestual mas também para a Sociedade, Cultura e Identidade Surda. Incide-se também nas áreas de Surdez e Comunicação, assim como na Intervenção Precoce e problemas de Comunicação e nas Necessidades Educativas Especiais. Evidentemente que esta Licenciatura tem um grande enfoque na formação inicial dos futuros professores de LGP. Assim, ministra também disciplinas psicopedagógicas onde se enquadram a Psicologia Educacional e os dois

níveis de Didática do Ensino de Língua Gestual Portuguesa. Para a finalização deste curso, os estudantes frequentam um estágio pedagógico que consiste na lecionação de LGP nas Escolas de Referência, mais uma vez sob a orientação de docentes Surdos e Ouvintes.

Estima-se, portanto, que os futuros docentes de LGP manifestem conhecimento da filosofia educativa inerente à educação do surdo; promovam o processo de ensino/aprendizagem da LGP como 1ª e 2ª Língua desenvolvendo conteúdos e suportes didáticos adequados; estabeleçam com a equipa educativa uma relação de colaboração durante o processo educativo, promovam a cultura Surda, garantindo a igualdade de oportunidades, a convivência social e a inclusão numa sociedade pluralista; promovam a autonomia das crianças e jovens; elaborem o programa curricular, definindo objetivos, conteúdos e estratégias de acordo com as competências a atingir e com a população alvo; desenvolvam métodos e produzam recursos adequados ao ensino da LGP. Pretende-se sobretudo que estes profissionais desenvolvam competências sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais.

Objetiva-se também que desenvolvam competências para lidar com a diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Assim, através da sua formação transversal, os diplomados desta licenciatura devem demonstrar uma atitude científica perante os problemas sociais; compreender as principais perspetivas de estudo dos problemas sociais e revelar uma perspetiva crítica em relação aos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas. Imprescindível é que conheçam e entendam o papel do Estado em relação aos problemas Sociais para que possam tomar decisões frente aos problemas das sociedade no exercício da sua profissão e sobretudo é essencial que respeitem a diversidade cultural e saibam interagir com as pessoas independentemente dos seus padrões culturais.

4.5.2 – Perfil do professor de LGP como L2

O professor de Língua Gestual deve dominar saberes e competências específicas e deve considerar três níveis de atuação – informação, peri-execução e execução - que decorrem do próprio conceito de didática.

No caso da Língua Gestual, com o Dec. Lei 3/2008, advogando o ensino bilingue nas Escolas de Referência, o professor terá de ter a capacidade de "filtrar" (p. 30) as informações apresentadas por esse modelo, adequando-as à sua prática real. Esta filtragem e as decisões que toma a partir dela devem conciliar-se com outros aspetos, como o sistema educativo, a escola, a sua personalidade enquanto professor e as suas práticas pedagógicas com alunos Surdos ou ouvintes, sendo estes crianças ou adultos, devendo ainda conciliar-se com inclusão na comunidade Surda (independentemente de ser um professor Surdo ou ouvinte).

Andrade, Araújo e Sá (1989) destacam quatro teorias que se revelarão relevantes para a pedagogia da LGP como L2: ciências da linguagem, ciências da sociedade, ciências da educação e ciências psicológicas.

As primeiras ajudam o professor a compreender o funcionamento da linguagem verbal e o conteúdo da aula de L2. Assim, o professor deve ter conhecimento do funcionamento da LGP como L2; conhecimentos sociolinguísticos; semânticos; de linguística contrastiva, histórica; de geografia linguística e dialetologia; psicolinguística; bilinguismo e pragmática.

As referidas autoras consideram que todos os indivíduos são seres sociais, vivendo de acordo com uma cultura que é produto da sociedade. Consideram também que a própria língua é um produto social, o que justifica a importância das ciências da sociedade no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo na abordagem comunicativa. Assim, o professor de L2 deve possuir conhecimentos de etnografia da comunicação[29] para compreender os acontecimentos linguísticos na sua relação com as regras e códigos sociais, em sociologia e antropologia cultural. No caso da LGP, esta questão é bastante importante. "A Cultura Surda refere-se à soma dos padrões de comportamento, valores, língua e tradições partilhados pelas pessoas surdas (…)" (Andersson, 2009) e os professores de LGP devem conhecer e assumir estes padrões enquanto profissionais integrados na comunidade Surda.

As ciências da educação serão, porventura, as mais importantes, pois permitem ao professor especificar as suas finalidades educativas, instituindo-se como um conjunto

[29] Corrente da linguística social que se desenvolveu na década de 60 e que se enquadra entre a etnologia, a linguística e a sociologia. Esta corrente privilegia o conhecimento da língua como um meio de conhecimento da vida de um povo, não só porque é uma das mais importantes manifestações da sua cultura, mas também porque permite o acesso às organizações cognitivas (Formosinho Simões, 1990).

de reflexões sobre o que é o aluno, o professor, a instituição, a sociedade em que estão inseridos e as inter-relações entre todos estes elementos. Estas reflexões orientarão o professor na sua ação dentro da sala de aula. As autoras apresentam uma vasta lista de conhecimentos que o professor deve dominar dentro destas ciências. Destacamos apenas os que nos parecem mais relevantes no contexto de ensino de LGP como L2 que, muitas vezes, conjuga crianças surdas com crianças com outras deficiências, exigindo ao professor conhecimentos especializados no tratamento pedagógico destas situações. Assim, o professor deverá conhecer as filosofias de educação, a sociologia da educação, pedagogia e psicopedagogia, didática e docimologia.

As ciências Psicológicas assumem uma elevada importância pois informam sobre os processos de aprendizagem que as práticas da sala de aula devem favorecer. Assim, os professores deverão dominar conhecimentos em psicologia da aprendizagem, psicologia social e aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O nível de atuação da peri-execução apresenta uma intervenção efetiva do professor, ainda que seja um período anterior à lecionação, centrando-se, por isso, na preparação das atividades de ensino/aprendizagem. É neste nível de atuação que o professor articula a teoria e a prática, ou seja, o professor analisa o que se passa na sala de aula, prevendo episódios interativos que visem a aprendizagem eficaz e, para isso, seleciona modelos de ensino/aprendizagem, estratégias, materiais, planificando e avaliando todo o processo. "Tudo isto é feito em função quer do conhecimento que já tem da realidade concreta, quer do conhecimento que tem do nível anterior, e é nesta dualidade de informações que a síntese teoria/prática se realiza" (Andrade & Sá, 1992, p. 34).

É ainda aqui que o professor é confrontado com discursos mais reflexivos e teóricos (livros e revistas de especialidade) e de aplicabilidade mais imediata (manuais, fichas pedagógico-didáticas, livros de exercícios, etc.), o que conduzirá a assumir uma perspetiva ligada ao saber fazer com o objetivo de desenvolver competências que lhe permitam

> caraterizar os alunos, identificando necessidades e motivações para a aprendizagem de L2, analisar criticamente os manuais, programas e materiais de ensino e programar unidades didáticas em todas as suas fases, definindo objetivos, selecionando conteúdos, concebendo

estratégias, produzindo instrumentos de avaliação, descrevendo didaticamente a L2 (Andrade & Sá, 1992, p. 34).

De acordo com Alarcão (1989) é também neste nível que o professor, através da reflexão, deve fundamentar e tomar consciência da sua atuação e avaliar a sua eficácia. São as conclusões que advêm desta reflexão que lhe permitirão adotar uma prática pedagógica cada vez mais eficaz.

O último nível – o da execução – desenvolve-se dentro da sala de aula e define-se pela articulação das questões que condicionam e determinam as decisões a tomar durante a aula (como?, quem?, o quê?, quando?, onde?, com que meios?) e pela operacionalização das decisões tomadas nos níveis anteriores, aplicando, sempre que se considere necessárias devidas alterações que uma situação real de ensino/aprendizagem impõe. É, portanto, o nível em que o professor atua diariamente, onde são exigidas soluções imediatas e diretas.

Este será, porventura, o nível mais exigente, pois requer que o professor conjugue vários tipos de conhecimento, vários tipos de fatores, num momento exato. Requer-se, assim, que o professor além de apresentar determinadas características como "tolerância, solidariedade, autonomia, espírito crítico, criatividade, dinamismo, empenho, abertura ao outro e ao progresso humano, social e tecnológico, interesse pela investigação, segurança e capacidade de reflexão" (Andrade & Sá, 1992, p. 35), tenha também capacidade de:

- comunicação com os interlocutores;

- organização da aula;

- Dinamizar a aula, encadeando atividades, variando estímulos, captando a atenção dos alunos, fomentando a sua participação, aplicando as estratégias previstas reformulando-as sempre que considere necessário, explorando o material pedagógico de forma correta, utilizando instrumentos de avaliação adequados, orientando o aluno sinalizando os erros cometidos e propondo outros caminhos de atuação em função dos resultados pretendidos;

- estabelecer um bom clima relacional na turma, que seja propício ao ensino/aprendizagem e à partilha de experiências entre pares, criando um bom ambiente de trabalho, incentivando à participação organizada (Andrade & Sá, 1992).

Devemos, no entanto, salientar que as competências e os saberes enunciados não estão sempre ativos. Encontram-se sim, em estado latente e semiconsciente e manifestam-se apenas através da experiência do professor. O professor "procede à automatização de uma série de rotinas que lhe permitem (…) efetuar as decisões didáticas" (Andrade & Sá, 1992, p. 36).

O ensino de LGP a ouvintes é uma tarefa difícil e, para além dos princípios mais gerais que referimos até aqui, outros há, mais específicos, que Filipe e Monteiro (2007) enunciam:

a) Os professores devem executar exercícios para exercitar a visão;
b) Os professores devem preparar materiais de apoio ao estudo, uma vez que a modalidade visuo-espacial impossibilita o registo de apontamentos;
c) Os professores devem incentivar os alunos a participarem em atividades socioculturais realizadas nas comunidades surdas para que possam comunicar em LG;
d) O professor nunca deve falar português enquanto gestualiza, e deve incentivar os alunos para que não o façam, pois são línguas com modalidades diferentes, interferindo negativamente uma na outra.

Também Smith, Lentz e Mikos (2008) defendem este último princípio afirmando que só a Língua Gestual deve ser usada durante as aulas, por duas razões. Primeiro porque falar sem gestualizar na presença de um surdo impossibilita-o de participar na conversa. Por isso, na aula, o professor Surdo ou ouvinte deve manter um ambiente cultural apropriado para que os alunos desenvolvam o hábito de gestualizar com a comunidade Surda. Em segundo lugar, os autores acreditam que os alunos só se tornarão fluentes se usarem a língua alvo de forma consistente. Enquanto o aluno se basear na sua língua materna não será capaz de comunicar em Língua Gestual.

Os mesmos autores defendem que o professor é crucial na sala de aula em que só se usa a Língua Gestual. Quanto mais qualificado for o professor, mais seguros e proficientes se sentirão os alunos.

4.5.3 - Princípios Cognitivos

A qualidade do ensino de Língua Gestual como L2 é fundamental para a comunidade Surda, por isso, ao longo deste ponto, pretendemos apresentar alguns princípios de ensino de L2. No entanto, poderá questionar-se qual a razão da apresentação de princípios de ensino de L2 que, originalmente, foram desenvolvidos para línguas orais. A questão é recorrente e não é linear. Referimos, anteriormente que a LGP, tal como as restantes línguas gestuais, é uma língua e, a resposta à questão colocada poderá ancorar-se neste facto. Wilcox e Wilcox (2005) distinguem língua e modalidade ou canais através dos quais as línguas são produzidas. Baron (1981) apresenta três modalidades: a oral, a escrita e a gestual. A oralidade é o canal primário para a maior parte das línguas do mundo, uma vez que as línguas orais são sistemas independentes por representarem conceitos diretamente sem dependerem de outro sistema de representação para que se possa compreender (cf. Baron, 1981). A modalidade escrita é secundária (salvo em raras exceções em que a língua escrita não depende da língua oral) por ser uma representação da oralidade. Ela não ocorre de forma natural como acontece com a fala. A modalidade gestual é primária, uma vez que a Língua Gestual é natural e não possui relações com a língua oral. Assim, apesar de ter uma modalidade distinta da língua oral, a LGP é uma língua de pleno direito, que pode, como já vimos anteriormente, ser adquirida de forma natural e aprendida como L2 e é processada, a nível cerebral, de forma idêntica às línguas orais, como pudemos confirmar no primeiro capítulo deste trabalho. Por isso, apresentamos os 12 princípios de ensino advogados por Brown (1994) (cf. também Gesser, 2010) que estão relacionados com questões de ordem cognitiva, afetiva ou social (Pentcheva & Shopov, 2001) e linguística do aluno.

Brown (1994) considera que estes princípios se relacionam com funções mentais e intelectuais. São, portanto todos os processos internos desencadeados na aprendizagem de uma língua (Gesser, 2010).

Apresentamos um quadro, onde resumidamente caracterizamos os cinco princípios cognitivos, especificando também as implicações que cada princípio pode apresentar na sala de aula:

Quadro 3: Caracterização dos princípios cognitivos (adaptado de Brown, 1994)

	Caracterização	Implicações pedagógicas
Automaticidade	A aprendizagem eficaz de uma L2 envolve a transição oportuna do controle de algumas formas linguísticas para um processo automático de um número ilimitado dessas formas. O analisar demais a língua, o pensar demasiado sobre a sua forma e, conscientemente, hesitar sobre as suas regras, impede a formação da automaticidade.	- O professor não deve lecionar constantemente aspetos gramaticais, sob pena de os alunos ficarem sobrecarregados com os aspetos formais da língua sem desenvolver a fluência; - A maioria das aulas deve ser orientada para trabalhar a língua para que os alunos consigam atingir a fluência
Aprendizagem Significativa	A aprendizagem significativa conduzirá a uma retenção de longo prazo melhor do que a aprendizagem habitual.	- Os interesses dos alunos, os seus objetivos académicos e profissionais devem ser tidos em conta; - Sempre que o professor introduzir uma nova matéria, deve relacioná-la com conhecimentos que já foram adquiridos.
Antecipação de recompensa	Universalmente, os seres humanos são levados a agir ou a comportar-se pela antecipação de algum tipo de recompensa – tangível ou intangível, de longo ou curto prazo – que garantirá como o resultado de um comportamento.	- O professor deve recompensar os seus alunos com elogios verbais, incentivando-os a continuar o bom trabalho; - Deve também encorajar os seus alunos a elogiarem-se e a apoiarem-se uns aos outros; - As aulas devem ser planificadas para serem dinâmicas e interessantes.
Motivação Intrínseca	As recompensas mais significativas são as que são intrinsecamente motivadas pelo aluno. O facto de o comportamento ser desencadeado pelas necessidades, vontades e desejos individuais, por si só, é recompensador; por isso não é necessária nenhuma recompensa exterior.	
Investimento Estratégico	A proficiência de uma L2 dependerá do investimento do aluno em tempo, esforço e atenção à L2, na forma de um conjunto de estratégias individualizadas para compreensão e produção da língua.	- O professor deve reconhecer as estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam

4.5.4 - Princípios Afetivos

Os princípios afetivos caracterizam-se pelo envolvimento emocional do próprio aluno e pelas relações que se estabelecem entre os alunos e pelos laços emocionais que se estabelecem entre a língua e a cultura.

Quadro 4: Caracterização dos princípios afetivos (adaptado Brown, 1994)

	Caracterização	Implicações pedagógicas
Linguagem Egocêntrica	Quando os seres humanos aprendem uma L2, eles também desenvolvem uma nova maneira de pensar, sentir a agir – uma segunda identidade. A nova "linguagem egocêntrica" interligada com a L2, pode criar no aluno uma sensação de fragilidade, de defesa ou criar inibições.	- Ao planificar as aulas, o professor deve escolher técnicas e sequências de técnicas desafiantes a nível cognitivo; - Considerando este princípio, o professor saberá quem pode chamar para participar, quando pode corrigir um erro discursivo do aluno, quando pode explicar um tópico, formular grupos e pares produtivos, em suma, saberá até onde pode chegar com os alunos.
Autoconfiança	Quando os alunos acreditam que são capazes de concretizar uma determinada tarefa, pelo menos acreditam parcialmente que são capazes de a cumprir.	- O professor deve dar segurança verbal e não verbal aos alunos. Assim, ajuda-os a acreditar nas suas capacidades; - O professor deve sequenciar as suas atividades das mais fáceis para as mais complexas, para que a aprendizagem se sustente numa autoconfiança crescente.
Correr o Risco	Os alunos bem sucedidos, na sua própria apreciação como seres vulneráveis, ainda que capazes de desempenhar tarefas, devem "apostar" mais no jogo da linguagem, tentando produzir e interpretar a língua que está para além das suas certezas.	- O professor deve criar um ambiente que encoraje os alunos a comunicar, a usar a língua; - O professor deve promover atividades razoáveis, ou seja, nem demasiado fáceis, nem extremamente difíceis; - O professor deve louvar as tentativas dos seus alunos, ao mesmo tempo que, assertivamente, os orienta nessas tentativas.
Conexão entre Língua e Cultura	Sempre que se ensina uma língua, ensina-se também um complexo sistema de costumes culturais, valores, e formas de pensar, sentir e agir. Nos contextos de aprendizagem de L2, a forma como os alunos se	- O professor deve evidenciar que nenhuma cultura é melhor do que a outra. Contudo, deve salientar que entender a cultura da comunidade que fala a língua que estão a aprender é determinante para a aprendizagem dessa língua;

	adaptam ao novo meio cultural afetará a forma como adquirem a língua e vice-versa.	- O professor deve preparar atividades e materiais que conjuguem língua e cultura.

4.5.5 - Princípios Linguísticos

A última categoria de princípios de ensino/aprendizagem centra-se na língua e no modo como os alunos lidam com sistemas linguísticos complexos.

Quadro 5: Caracterização dos princípios linguísticos (adaptado Brown, 1994)

	Caracterização	Implicações pedagógicas
Efeito da Língua Nativa	A língua nativa dos alunos terá uma forte influência na aprendizagem da língua alvo. O sistema nativo poderá funcionar como facilitador da aprendizagem, mas pode também interferir na produção e compreensão da nova língua.	- Apesar do erro ser importante na aquisição de uma língua, pode interferir na aprendizagem, contudo pode ser reparado se o professor informar o aluno que o erro é causado pela interferência da língua materna; - O professor deve ajudar os seus alunos a compreender que nem todos os aspetos da língua materna causarão um erro; - Pensar diretamente na língua alvo, minimiza os erros. O professor deve treinar os seus alunos a fazê-lo em vez de se escudar na tradução para que os alunos compreendam e comuniquem em L2.
Interlíngua	Os alunos de L2 tendem a passar por um processo de desenvolvimento sistemático, à medida que evoluem para a proficiência na língua alvo. O desenvolvimento da interlíngua resulta da utilização do retorno dos outros, isto é, na mente do aluno, grande parte do que dizem e compreendem está "correto". Contudo, se comunicarem com um falante nativo, as suas produções podem ser consideradas incorretas.	- O professor não deve ridicularizar um aluno por cometer um erro, ao invés deve explicar-lhe porque cometeu esse erro e explicar-lhe que faz parte da aprendizagem de uma L2; - O professor deve orientar para que sejam eles próprios a identificar e a corrigir o erro; - O professor deve também encorajar o aluno a continuar as suas tentativas comunicacionais, apesar da existência de erros; - Sempre que o professor corrige um erro deve fazê-lo com empatia e delicadeza, sem humilhar ou desvalorizar o esforço do aluno.
Competência Comunicativa	Dado que a competência comunicativa é o objetivo da sala de aula, o ensino necessita, assim	- A gramática é importante mas não deve ser privilegiada em relação às restantes componentes (funcional,

	de apontar para todos os seus componentes: organizacionais, pragmáticos, estratégicos e psicomotores. Os objetivos comunicativos serão alcançados quando se dá atenção ao uso da língua, à fluência, aos contextos e às necessidades dos alunos em aplicar o que já aprenderam.	sociolinguística, psicomotora e estratégica); - O professor deve preparar os alunos para serem utilizadores independentes da L2 fora da sala de aula.

4.5.6 – As crenças educacionais dos professores de LG como L2

A investigação das crenças educacionais assenta na ideia de que aquilo em que os indivíduos acreditam determinará as decisões que tomam diariamente. Esta ideia sugere também que entre as crenças e o conhecimento, as primeiras influenciam de forma mais veemente a organização e a definição de tarefas e problemas, tendo também uma forte influência na compreensão e previsão do comportamento (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Nisbett & Ross, 1980; Pajares, 1992; Rokeach, 1968). No plano educativo, aceita-se a ideia de que o modo como os professores compreendem, pensam e estruturam as suas atividades pedagógicas é vital para a realização dessas mesmas atividades. Nespor (1987), Pajares (1992), Brownlee (1998) afirmam que, durante a formação inicial, as crenças desempenham um papel importante na aquisição e interpretação do conhecimento e consequente comportamento enquanto professores. Existe também uma estreita relação entre as crenças educacionais dos professores e o seu planeamento e as decisões sobre as práticas realizadas na sala de aula.

Pajares (1992) afirma que a dificuldade em estudar as crenças dos professores é causada pela dificuldade de definição, pela trajetória complexa e confusa do conceito e compreensão diferenciada acerca do mesmo. O autor defende ainda que as crenças devem tornar-se um foco da investigação educacional, dependendo, todavia, de conceptualizações claras e do estabelecimento de significados precisos. Demonstrando a existência de diferentes definições, o autor apresenta as conceções de alguns autores. Abelson (1979) define-as como sendo o modo como as pessoas manipulam o conhecimento para um determinado propósito ou sob uma determinada circunstância. Brown e Cooney (1982) consideram as crenças como disposições para a ação, determinantes do comportamento, sendo, todavia específicas de um determinado momento ou contexto. Sigel (1985) vê-as como construções mentais da experiência,

condensadas em esquemas ou conceitos, consideradas como sendo verdadeiras e que, por isso, determinam o comportamento. A crença é considerada como um significado para pensamento, "something beyond itself by which its value is tested; it makes an assertion about some matter of fact or some principle or law" (cf. Pajares, 1992, p. 313). Para Dewey (1933), a crença é crucial, na medida em que abrange todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como aqueles que aceitamos como verdadeiros, mas que podem ser questionados no futuro.

Barcelos (2004), ao discutir o estudo de crenças no ensino de línguas, distingue três implicações principais:

1.ª – a relação entre crenças e ações é vista atualmente como sendo interativa, recíproca e dinâmica (Woods, 1996) e pode haver inconsistências entre o que os alunos acreditam ser o melhor a fazer e o que eles realmente fazem ao aprender L2 ou LE;

2.ª – "precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e principalmente, futuros professores, questionarem não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em linguística aplicada, e crenças sobre o ensino" (p. 145);

3.ª – os professores precisam de ser preparados para lidar com as várias crenças, em sala de aula, e os possíveis conflitos gerados pela interação dessas crenças.

Para a autora as crenças são:

1 – Dinâmicas: a visão sociocultural das crenças mostra que elas se vão alterando através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação. Embora não mudem de imediato, têm como referências as experiências do passado. Contudo, pode também acontecer que, pelo seu carácter paradoxal e, apesar de serem dinâmicas, possam constituir obstáculos para a mudança.

2 – Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: As crenças incorporam as perspetivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

3 – Experimentais: elas são usadas para construir e reconstruir as experiências pessoais, ou seja, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência.

4 – Mediadas: as crenças são instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a resolução de problemas.

5 – Paradoxais e contraditórias: as crenças são sociais, mas também individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes.

6 – Relacionadas com a ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de serem influenciadas pelo comportamento e pela ação, nem sempre agimos de acordo com as nossas crenças.

7 – Não são facilmente distintas do conhecimento: as crenças não se separam facilmente de outros aspetos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem (cf. Barcelos, 2007, pp. 114-115).

Através do filtro a que Woods (1996) chama de BAK (Beliefs, Attitudes and Knowledge) compreendemos e interiorizamos novos conceitos e interpretamos a realidade. Quando se trata de desenvolvimento profissional de professores, o estudo das crenças seria essencial, pois apesar de nem sempre serem explícitas, as crenças de um professor "mantêm um incessante, e por vezes difícil, diálogo com as suas práticas pedagógicas ou institucionais" (Silva, 2009). Leite (2004) apresenta o que considera ser as fontes ou as origens do BAK nos professores Surdos:

1 - Formação como aprendiz de L2: o investigador considera importante distinguir as experiências familiares das escolares, uma vez que cada um dos ambientes desempenha papéis distintos – "ora nulo tanto em casa como na escola; ora nulo na escola, ainda que positivo em casa; ora positivo em ambos os ambientes, tendo papéis complementares" (p. 203) – no processo de aprendizagem de português pelos professores Surdos.

2 - Conhecimento (ideológico) do mundo: na sua investigação, Leite considera que este conhecimento é indissociável do ponto de vista ideológico a partir do qual se interpreta a realidade.

3 - Experiência profissional no ensino de LG: trata-se de um processo inevitável de construção teórica, nem sempre feito de maneira criteriosa e sistemática, contudo, o professor deve colocar hipóteses sobre a sua metodologia, sobre os objetivos da formação, sobre a aprendizagem dos alunos, entre outros aspetos, baseando-se na observação e interpretação das situações de ensino.

4 - Formação académica pertinente no ensino de LG: Leite considera que os professores que concluem formações pedagógicas superiores para o ensino de Língua Gestual melhoram significativamente as suas prestações.

5 - Contacto com professores LG mais experientes: No seu estudo, os professores afirmam que são as experiências partilhadas com outros professores, nacionais ou estrangeiros, que dão um forte impulso à alteração ou ajustamento das práticas pedagógicas.

6 - Conhecimento tácito da LG que os professores possuem: os professores constroem teorias que afetam a sua prática de ensino com base em observações e interpretações da Língua Gestual que eles utilizam e que observam na comunidade Surda.

7 - Literatura linguística das LG, consultada com o propósito de compreender melhor a estrutura da Língua Gestual.

Leite (2004) afirma também que as fontes teóricas e empíricas contribuem para a formação, transformação ou reconsideração do BAK. No seu estudo, o investigador identifica e agrupa as visões sobre o ensino de LG dos professores Surdos da seguinte forma:

I – metodologia

O ensino de LG, em todo o mundo, caracterizou-se durante muito tempo pelo ensino através de palavras descontextualizadas. Muitos professores utilizam ainda essa metodologia, denominando-a por “ensino por palavras”, uma vez que tiveram contacto com ela na aprendizagem do português nas escolas oralistas. Contudo, começa a observar-se uma nova atitude, o que origina uma desestabilização desta proposta no BAK destes professores. Coloca-se, então, em dúvida a eficácia da forma tradicional de se ensinar LG, o que origina um primeiro passo no desenvolvimento do ensino desta língua que passa a colocar as palavras num contexto comunicacional específico na língua alvo.

O autor receia que nem todos os professores reconsiderem os seus métodos de ensino de LG de forma apropriada. Leite (2004, p. 211) defende que:

> Ainda que benéfica (…) uma formação em Pedagogia (…) pode, contudo ter um lado negativo na construção do BAK do Professor de

> LSB[30]. Isso se a falta de uma perspetiva teórica sociolinguística levá-lo a crer que a qualidade da sua prática de ensino possa ser medida tão somente por uma "boa didática", deixando de lado questões muito mais específicas do ensino de L2, tais como considerações sobre a aprendizagem, motivação do aluno, forma de abordagem da língua, entre outros aspetos (p. 211).

É possível que a nova forma de ensinar Língua Brasileira de Sinais (LSB), LGP ou outras línguas gestuais, bem como alguns princípios didático-pedagógicos sejam, aos poucos, incorporados nas ações de formação ou licenciaturas de professores de LG para que, mais tarde, sejam aplicados nas salas de aula, evitando, assim, que a nova geração de professores reincida em métodos pouco eficientes como o do ensino por palavras. Além disso, se se ambiciona viabilizar o ensino bilingue de alunos Surdos, é necessária a adoção de metodologias desenvolvidas por investigadores e profissionais de ensino de outras L2.

II – língua e organização do currículo

A grande maioria dos professores de LGP estão integrados nas associações de Surdos que lhes proporcionou a sua formação pedagógica básica. Muitos destes formadores prosseguiram, depois, estudos pedagógicos em Escolas Superiores de Educação. Quando iniciam a sua atividade profissional e na falta de programa pedagógico para o ensino de LGP como L2, os professores organizam o currículo à semelhança da formação que frequentaram e finalizaram. Assim, seja através do ensino por palavras, ou por uma prática mais comunicativa, normalmente, o primeiro nível tem como objetivo principal a aprendizagem de vocabulário básico da vida quotidiana, disposto no decorrer da formação em unidade de carácter funcional. No segundo nível, em alguns casos, apesar de o foco incidir ainda sobre a aprendizagem de vocabulário, solicita-se ao aluno que utilize "mais o corpo, as expressões faciais e os classificadores" (Leite, 2004, p. 213), o que despoletaria um domínio mais profundo da Língua Gestual. O terceiro e o quarto níveis, idealmente, serviriam para desenvolver o nível pragmático da Língua.

[30] Língua de Sinais Brasileira

> De algum modo, os professores Surdos parecem estabelecer uma relação da "aprendizagem do léxico" com a aprendizagem da língua", por um lado, e da "aprendizagem da estrutura" com a "aprendizagem do uso da língua", por outro. Nesse sentido, o conhecimento da estrutura é visto como uma fase de "aperfeiçoamento" de uma língua que já foi aprendida (Leite, 2004, p. 214).

O investigador acaba por concluir que não há uma conceção rigorosa de língua no momento de elaboração dos programas a desenvolver nas formações de LG. A perceção de que a língua não é uma aglomeração vocabular, mas sim uma estruturação regrada, é um avanço importante no ensino de LG, ainda que essa consciência pareça estar restrita a um pequeno grupo de professores e de uma forma um tanto obscura, confundida, por exemplo com questões de uso adequado da língua. Será portanto necessário desenvolver a noção de que os aspetos lexicais, gramaticais e pragmáticos devem ser trabalhados em paralelo e de forma integrada, pois só assim se desenvolverá um programa de LG como L2 coerente, aprofundado e eficiente.

III – alunos e objetivos de ensino

O público-alvo das formações de LG como L2 constitui-se por pessoas que trabalham ou convivem diretamente com a comunidade Surda. Leite (2004) concluiu que, quando os professores de Surdos frequentam estas formações, contribuem de forma significativa para a reflexão pedagógica e para a construção do BAK nos professores de LG, por considerarem que os professores ouvintes de crianças surdas devem dominar a LG para que possam ensinar adequadamente os seus alunos.

Richards, Gallo e Renandya (2001) afirmam que a natureza da mudança é crucial na área da educação de professores de L2 e que, além disso, já que o objetivo principal daqueles envolvidos na formação de professores é iniciar algum tipo de mudança, seria importante tentar entender como essa mudança ocorre:

> "teacher's beliefs play a central role in the process of teacher development: changes in teacher's practice are the result of changes in teacher's beliefs; the notion of teacher change is multidimensional and is triggered both by personal factors as well as by the professional contexts in which teachers work (p.13).

IV – fatores inibidores e facilitadores de aprendizagem

Uma boa aprendizagem da LG depende do convívio direto com a comunidade Surda em situações informais.

4.5.7 – Estratégias utilizadas no ensino da LGP como L2

Não nos alongaremos muito sobre as estratégias de ensino de LGP como L2 neste momento, uma vez que o Guia Prático construído para a realização da componente empírica deste trabalho é inteiramente dedicada a este assunto. No entanto, responderemos a uma questão colocada por Spolsky (1989:p.3) e citada por Baker (1993): "Who learns how much of what language under what conditions?"

Comecemos então por responder à primeira parte da questão: "who learns?" Sabemos que quem usa a LGP como primeira língua é a comunidade Surda, que é formada por pessoas com surdez profunda ou parcial e os CODAS (Children of deaf adults), ou seja, filhos descendentes de um casal de Surdos. Há também quem aprenda e utilize esta língua como L2[31] como os familiares ouvintes de pessoas surdas, professores de educação especial e de Surdos, intérpretes, amigos, colegas e intervenientes ouvintes na comunidade Surda (Estanqueiro, 2006). Jokinen (2006) afirma que as pessoas que utilizam a LG como Segunda Língua utilizam-na fora das salas de aula, sendo este o fator que a distingue de uma língua estrangeira.

A parte "How much of what language" da pergunta focará a sua resposta no que deve ser ensinado àqueles que aprendem LGP como Segunda Língua: competência gestual, fluência para a comunicação do dia-a-dia, gramática, expressão corporal e facial e cultura dos Surdos.

[31] Sendo este capítulo dedicado à didática da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, achamos necessário, especificar o que é afinal a Língua Segunda ou L2, como será referida daqui em diante. Assim, Tavares (2007) considera que a L2 "se baseia em razões cronológicas – é uma língua adquirida depois da primeira(…)". A mesma autora cita o documento *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Perfis Linguísticos*, onde são dadas as seguintes definições: "entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia especializada costuma designar-se por L1: a língua em que aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida" (p.5). "A designação língua não materna (L2) cobre todas as outras situações" incluindo "o termo Língua segunda (LS) que costuma ser usado para clarificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial (…)". Resumindo, e citando o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa,* a L2 é " aquela que se aprende de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida, e que não se domina tão bem quanto a primeira língua."

Em primeiro lugar, o professor de Língua Gestual deve ter em consideração que a Língua serve para comunicar. Savignon (1987) defende que uma das melhores definições de comunicação é «negociação de sentidos» e que aprender a comunicar é um percurso feito no desenvolvimento de competências de negociação. De facto, falamos em desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem de L2 não envolve nada de completamente novo, ou seja, os alunos já são capazes de comunicar na sua língua e dentro dos referentes da sua cultura. O que vão aprender a fazer é comunicar numa língua diferente e com pessoas diferentes (Fisher et al, 1990).

Assim, os objetivos principais do professor de LGP como L2 são:

- fornecer aos alunos a capacidade de utilizar a LGP num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e emitir mensagens, entender e fazer-se entender gestualmente;
- desenvolver no aluno uma competência que lhe permita gestuar corretamente a nível gramatical, permitindo também interagir com pessoas surdas ou ouvintes que sejam proficientes em LGP.

Concordamos assim com o Council of Europe que, na *Communication in the modern languages classroom*, defende que "communicative teaching is based on the conviction that learning a language is a process which can only be achieved effectively by using the language for the purpose of communication" (p.2).

Resumindo, o objetivo maior do professor de LGP como L2 é desenvolver no aluno a sua competência comunicativa. Para Hymes (1972) a competência não é apenas a gramaticalidade. É também o domínio vocabular, o domínio das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas (Fisher et al, 1990).

A inquietação que nos surge de seguida é como é que os professores desenvolvem a competência comunicativa nos seus alunos? E mais uma vez nos baseamos no Council of Europe que, no documento supra citado, defende também o seguinte:

> The communicative teacher strives continuously to learn and improve. This requires openness and flexibility, a willingness to keep informed, to attend workshops, to listen to colleagues, to share experiences (not only

> in the staffroom but also by visiting each other's classrooms) and inevitably to take some risks (p.4).

Todo este trabalho, que deve ser feito e desenvolvido com os alunos e com os colegas, pressupõe que os professores de Língua Gestual sejam estes Surdos ou Ouvintes, tenham um alto nível de proficiência em LGP. Ainda se discute se os ouvintes serão ou não bons professores de LGP, uma vez que, muitos deles apenas tiveram contacto com esta língua nos poucos anos em que frequentaram a sua licenciatura. Também o Council of Europe tem uma opinião sobre este aspecto:

> An approach based on the belief that learning a language is achieved by using it to communicate means that in the class the teacher must be willing and able to communicate well in the target language. When a teacher feels insecure in the target language, he or she must be helped to develop the confidence to use the language in class, to take risks just as the learner is expected to do, while resolving to avail of whatever opportunities present themselves to improve his or her proficiency in the language (p. 4).

Acreditamos que, com trabalho e empenho um ouvinte pode ser tão bom professor de LGP quanto um surdo, até porque é perigoso pensar que só será um bom professor, aquele que domina e é fluente em LGP. Constatámos já, dentro da comunidade Surda que há ótimos professores Surdos de LGP, assim como professores Surdos que também têm sérios problemas na transposição didática dos seus conteúdos, na relação pessoal com os seus alunos e na aplicação das suas metodologias. Assistimos também a professores ouvintes nas mesmas condições, ou seja, professores que não têm qualquer dificuldade na preparação e execução das suas aulas e outros que têm graves problemas didático-pedagógicos. Para corroborar esta ideia podemos citar o caso de CODAS que, apesar de dominarem, desde a infância, a LGP, muitos preferem e optam pelo ramo da interpretação em vez do ramo da docência. Sendo fluentes e tendo LGP como L1 não seriam ótimos professores de LGP? Não podemos generalizar nem rotular, à partida, os ouvintes como maus professores de Língua Gestual.

Sendo embora o objetivo do ensino de LGP como L2 a comunicação, não é possível fugir à aprendizagem das regras da linguagem, isto é, a gramática. Este facto torna-se ainda mais evidente uma vez que, quer as crianças ouvintes, quer os adultos,

que vão iniciar esta aprendizagem, já têm um conhecimento implícito e algum explícito da gramática da sua língua materna. Quando falamos em conhecimento implícito referimo-nos a regras gramaticais que são mobilizadas automaticamente pelos falantes de uma língua para a produção correta de enunciados nessa mesma língua. Vejamos o seguinte exemplo: quando ouvimos uma frase como "podes fechar a janela?" mobilizamos conhecimentos:

- fonéticos que nos ajudam a distinguir os sons relevantes daqueles que não o são;
- fonológicos que nos ajudam a identificar as relações entre os sons;
- morfológicos que nos ajudam a perceber, por exemplo, quantas janelas temos de fechar;
- sintáticos que nos identificam, entre outros aspetos, que ação devemos realizar;
- lexicais e semânticos que nos especificam o valor das palavras assim como o seu sentido dentro da frase;
- pragmático e discursivo que nos auxilia na atribuição de intenções ao que nos é dito.

Todos estes conhecimentos são ativados de uma forma inconsciente mas eficiente (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2010).

Este conhecimento torna-se explícito quando o professor de língua explica, sistematiza e transforma em regras gramaticais o conhecimento intuitivo que cada um tem da sua própria língua.

É, então, importante definir os critérios que presidem à escolha da gramática a ensinar com os objetivos de comunicação, especialmente quando se ensina LGP como L2 a crianças ouvintes, uma vez que ainda lhes falta a noção do que é o ensino formal de uma língua, fazendo com que inevitavelmente tentem encontrar pontos de contacto entre as duas línguas: a Língua Portuguesa e a LGP.

O professor deve, assim, fornecer um quadro de definições e exercícios que ajudem o aluno a adquirir o conhecimento necessário da língua, desenvolvendo também a fluência, isto é, uma gramática pedagógica. No entanto, é necessário ter em conta a idade do aluno, a competência do professor e os objetivos do curso uma vez que, numa perspetiva de didática comunicativa, é importante a orientação para a aprendizagem da gramática para o uso da língua e não para a sua análise.

Devemos desde já diferenciar a gramática pedagógica para as crianças ouvintes e para os adultos.

Numa primeira fase, defendemos que as crianças devem desenvolver o domínio vocabular, o aspeto verbal, a sintaxe e a expressão facial e corporal. Devem os professores explorar ao máximo nas crianças a expressão corporal e facial, uma vez que nelas ainda não há a vergonha e o acanhamento que os adultos enfrentam, dificultando-lhes o desenvolvimento deste aspeto linguístico.

No caso da LGP, a gramática pedagógica para alunos adultos que consideramos essencial deve debruçar-se sobre os seguintes aspetos:

- fonologia;
- aspeto verbal;
- sintaxe;
- expressão facial e corporal.

Salientamos apenas estes aspetos uma vez que eles englobam todos os outros que consideramos fundamentais.

Acreditamos que algum conhecimento da fonologia da LGP é fundamental para que os alunos consigam descrever os gestos, facilitando o registo dos mesmos no seu caderno diário para estudo futuro, assim como para facilitar a aprendizagem e compreensão do gesto. Se perceberem claramente quais os queremas que compõem o gesto, mais fácil será a sua compreensão e posterior memorização.

O aspeto verbal é de extrema importância uma vez que corresponde à flexão verbal. Como já foi referido no capítulo onde nos debruçamos sobre os aspetos linguísticos, a LGP não tem flexão verbal, apresentando-se os verbos no infinitivo no final das frases. Assim, o tempo é marcado por outros gestos que acompanharão o gesto do verbo e pelo eixo temporal (a proximidade da realização do gesto em relação ao corpo do gestuante marca o passado próximo ou distante, assim como um futuro próximo ou distante). Estes aspetos devem ser claramente explicados, assim como a expressão facial que os acompanha.

Em relação à sintaxe, acreditamos que é extremamente importante, uma vez que ela é claramente distinta da sintaxe da Língua Portuguesa. Se os professores de LGP não forem capazes de fazer corretamente a transposição didática deste aspeto gramatical, teremos alunos de LGP que dominarão uma certa quantidade de gestos, mas que não serão capazes de os ordenar corretamente numa frase, uma vez que se sentirão tentados a usar a sintaxe da Língua Portuguesa. Como já referimos nos capítulos

anteriores, a isto não se pode chamar fluência em LGP, mas português gestual que nada tem a ver com a referida língua.

Por último, defendemos o ensino sistemático da expressão facial e corporal aos alunos de LGP como Segunda Língua, porque, como já percebemos, quer a expressão facial, quer a expressão corporal contribuem para a mensagem linguística transmitida primeiramente pelas mãos (Liddell 1978, 1980; Nespor & Sandler, 1999; Reilly et al., 1990; Wilbur, 2000). Estes aspetos não podem passar despercebidos e são de extrema importância para que a totalidade da mensagem seja apreendida com sucesso, já que a expressão facial funciona também no sistema gramatical como componente fonológica, adverbial e adjetival do léxico gestual (Anderson & Reilly, 1998; Liddell, 1980; Meir & Sandler, 2008). É que:

> In sign languages, intonational properties are conveyed mostly by articulations of the upper face. Like intonational pitch excursions, intonational arrays of facial expression function post lexically to signal meanings which are typical of intonation: they mark prosodic constituents for various discourse functions, such as distinguishing sentence types (declarative utterances, why and yes/no questions); and they also express various propositional attitudes like disbelief or assumption of shared knowledge (Dachkovsky e Sandler, 2009, p. 291).

Falta-nos falar de outro aspeto essencial e que deve ser, sem dúvida, abordado nos cursos de LGP como L2: a cultura dos Surdos.

> A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilingue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual de uma comunidade Surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (Quadros e Sutton-Spence, p. 111, in Quadros, 2006).

A Comunidade Surda tem características muito específicas que devem ser sobejamente conhecidas e respeitadas pelos alunos. São alguns deles:

- Como se aproxima de um surdo;

- Como chamamos a sua atenção;
- Como interrompemos uma conversa gestual;
- Que meios estão disponíveis, hoje em dia, para comunicarmos com os Surdos, quando não estamos na sua presença;
- Que alternativas têm os Surdos para todos os aparelhos a que os ouvintes respondem por sinais auditivos;
- Como lidar com os intérpretes de LGP, etc.

No processo ensino/aprendizagem de LGP como L2 os aspetos linguísticos e os socioculturais são indissociáveis – língua e cultura são um todo. Isto leva à utilização de vários enunciados gestuais (entrevista, poesia, narrativa) de forma a cobrir aspetos como:

- informações gerais;
- comportamentos do dia-a-dia
- valores.

A poesia gestual é um dos melhores materiais para se trabalhar dentro da sala de aula, uma vez que é apresentada na perspetiva do folclore surdo, em que folclore pode ser visto como um "espelho da cultura", fornecendo elementos que refletem a cultura surda (Rutherford 1993, citado por Quadros, 2006). Em relação ao folclore surdo, Carmel (1996) inventou o termo *Deaflore* – folclore surdo para se referir ao conhecimento colectivo da comunidade Surda. O folclore surdo inclui piadas surdas, histórias, narrativas pessoais e poesia na Língua Gestual. *Signlore* (também um termo de Carmel) – folclore gestual – ocorre quando os gestuantes são especialmente criativos com sua Língua Gestual, de modo que a contribuição espacial e visual tridimensional da língua contribua para o folclore surdo da comunidade Surda. A poesia gestual é assim um exemplo perfeito de folclore gestual (Quadros, 2006). Os poemas podem ser exemplos da experiência de ser surdo e podem descrever o lugar das pessoas surdas no mundo, o que é um aspeto cultural importante para quem toma contacto com esta comunidade. Eles tecem a experiência de o poeta ser surdo (Quadros, 2006), que é um aspeto que também deve ser focado nas formações como L2. A análise linguística do uso criativo da língua ajudará na reflexão sobre a identidade do gestuante e contribuirá para a compreensão dos aspetos culturais da comunidade Surda e da própria Língua Gestual (Quadros, 2006). Irão, pois, desenvolver, através desta atividade de análise, a

sua expressão facial, a sua emotividade e facilidade de expressão nesta língua e o conhecimento explícito que têm dos seus aspetos gramaticais. Irão também perceber que, como ouvintes devem deixar de lado a experiência da normalidade e iniciar a experiência da outridade (Perlin e Quadros, p. 169, in Quadros 2006). É a experiência do outro que surge.

É que, normalmente, quando os ouvintes iniciam a formação de LGP, só a sua "experiência ouvinte" (Perlin e Quadros, 2006) é que vale. São raros os casos de pessoas que antes de iniciar a formação procuraram alguma informação sobre os aspetos da cultura surda ou sobre a identidade da comunidade Surda. Said (1978) chamaria a esta atitude de ouvicentrismo[32].

Contudo, os processos que se desenvolvem numa sala de aula de LGP devem, também, preparar os alunos para o uso dessa Língua em situações de vida real. Para isso, devem trabalhar-se enunciados gestuais que devem servir de ponte de ligação à realidade.

Chegamos à terceira e última parte da questão que inicia este ponto – "under what conditions?" Para alguns professores de LGP como Segunda Língua, o ensino desta é baseado no ensino do vocabulário. A gramática é ensinada tardiamente e, por vezes, atrevemo-nos a dizer, com pouco rigor. Poucos são, ainda, os professores que encaram a expressão facial e corporal como parte fundamental da gramática, dando, por isso, pouca importância a este elemento nas suas formações. Contudo, pelas observações que temos vindo a fazer de alguns professores de LGP, este é um cenário que está em mudança.

Assim, acreditamos que o melhor método é a abordagem comunicativa.

Defendemos o uso deste método por defender a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer o seu papel de autoridade, de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador. O aspeto afetivo é visto como uma variável importantíssima no processo, e o professor deve mostrar interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os a participar e acatando as sugestões. Nesse método não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ver, gestuar e compreender)

[32] Ouvinte como centro da normalidade.

nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Assim, quando os professores usam este método devem dar maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar etc., há uma participação ativa do mesmo no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo etc.

Hymes (1972), e citado por Baker, diz o seguinte sobre este método: "language was essentially about communication, essentially about being able to use a language for a purpose (…)" (p. 217).

Este método requer uma sala de aula onde haja regularmente comunicação interpessoal real porque esta visão utilitária e sociológica da língua evidencia o facto de esta servir para comunicação funcional, para comunicar ideias, sentidos e informações (Baker, 1993). Corroborando esta ideia, citamos Gaarder (1977) "Never try to teach language *per se*; rather, teach life (joy, sorrow, work, play, relationships, concepts, differentiation, self-awareness of other, etc.) by involving the students in situations and activities that are highly significant to them."

Defendemos, portanto que o objetivo dos professores de LGP como L2 é fazer com que os alunos alcancem competências linguísticas, aproximando-os dos nativos desta Língua. Devem, então, dar atenção a várias componentes, sendo que a primeira é "gestuar".

Gestuar corretamente é um dos objetivos que qualquer professor de LGP considera fundamental, sobretudo os professores de futuros docentes de LGP. O que defendemos é que os professores, além de incentivarem os seus alunos a participar ativamente na Comunidade Surda, devem confrontá-los com o maior número de situações comunicacionais possíveis, melhorando e desenvolvendo as capacidades linguísticas dos mesmos.

Pretende-se que o futuro gestuante venha a dominar competências de interação, já que a comunicação gestual é afetada por limitações de tempo, produção sobre pressão e necessidade de constantes negociações, fazendo com que dificilmente se consiga planear ou controlar qualquer comunicação gestual. Deve também o mesmo gestuante estar preparado para ajustar o seu discurso à imprevisibilidade do seu interlocutor e certificar-se sempre que está ser compreendido, assim como perceber quando deve gestuar, quando deve parar de gestuar.

Assim, devem, sempre que possível, ser treinadas estratégias para superar as dificuldades inerentes a esta situação, tais como: diminuir o enunciado gestual à ideia fundamental, autocorreção, repetição, gestuar a mesma ideia de outra forma. Esta última estratégia depende da negociação de sentido entre os interlocutores, que se baseia no seguinte:

- grau de clareza;

- processos para atingir essa negociação: alteração de gestos, paráfrases, reforço de determinados aspetos da mensagem;

- introduzir-se na conversa: quando interromper, porquê, como, como ler os sinais para ser interrompido (Fisher et al, 1990).

A identificação dos problemas e o conhecimento de como se desenvolve o processo de aquisição de competências comunicativas serão decisivas para que o professor se torne facilitador deste processo. Por isso é que deve olhar de forma mais atenta para a organização do trabalho dentro da sala de aula e para o crescimento de cada aluno na utilização da L2.

Resumindo então, pensamos que será importante que o professor crie condições de uso de língua em contexto específicos que exijam a repetição e a seleção de estratégias por parte do aluno e que organize atividades em que o aluno se envolva de uma forma pessoal, ou seja, tenha algo a dizer e uma razão para o dizer. Estes contextos devem ser motivantes, por isso, sempre que possível os alunos devem sair da sala de aula. Se não houver condições de o aluno fazer a transferência do que aprende para condições autênticas de comunicação, ele nunca sentirá necessidade de tomar decisões, não havendo lugar a uma apropriação pessoal da aprendizagem.

Podemos também recorrer a outras estratégias para desenvolver a produção gestual:

- atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa;

- jogos comunicativos

- simulações, atividades em que os participantes podem atuar sendo “eles próprios” ou assumindo papéis sociais.

Outro aspeto a que os professores de LGP têm que dar atenção é a compreensão de enunciados gestuais e as atividades que devem fazer com os seus alunos, para que

eles a desenvolvam, uma vez que não se pode praticar a compreensão gestual como ensaiamos algumas das nossas produções gestuais, já que não podemos prever o que o nosso interlocutor vai gestuar. Para compreender, o aluno tem de ativar uma série de conhecimentos e aplicá-los para perceber o que lhe está a ser gestualizado, contudo pode ser ajudado se houver um ritmo lento e articulação clara dos gestos para permitir um tempo maior de processamento, se houver um emprego de vocabulário mais frequente, com menos gírias e menos expressões idiomáticas e se houver simplificação sintática e frases mais curtas (Hatch, 1978). Nos cursos de LGP como L2, praticar e desenvolver nos alunos competências de conversação deve ser obrigatório.

Como já sabemos, a LGP, por ser uma língua visuo-espacial, tem apenas duas hipóteses de visualização: em gravação vídeo ou ao vivo. Assim, devem os professores dividir as atividades de compreensão de enunciados em três fases: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento de enunciados gestuais gravados.

Para que os seus alunos mobilizem os conhecimentos certos para a compreensão de um determinado enunciado, podem os professores, no pré-visionamento:

- dizer aos alunos que tipo de enunciado vão ver para que os conhecimentos sobre esse determinado tipo de enunciado seja ativado;

- apresentar alguma informação sobre o enunciado;

- avisar os alunos que os gestuantes são fluentes e têm um discurso rápido e que por isso, não perceberão tudo na primeira visualização e que irão percebendo melhor à medida que repetem as visualizações;

- ver uma versão mais curta, mais simples e com gestualização mais lenta antes de o verdadeiro enunciado a trabalhar na aula ser visto;

- analisar fotografias ou desenhos como estratégia de motivação para criar expectativas quanto ao conteúdo do vídeo;

- dar palavras-chave e expressões que possam aparecer no enunciado para que os alunos imaginem qual o tema ou para criar as suas próprias versões que podem ser depois comparadas com o enunciado original;

- discutir o tema do enunciado para que os alunos expressem o seu ponto de vista, sentimentos e experiências.

Durante o visionamento há outras atividades que se podem fazer tais como:

- responder a questões de escolha múltipla ou verdadeiro ou falso;

- identificar o tipo de enunciado que estão a visualizar;

- identificar o contexto (quem gestua para quem, sobre que tema, onde, quando, nome e nome gestual e idade aproximada dos gestuantes, a atitude dos gestuantes entre si – formal ou informal, etc);

- reconhecer intenções discursivas específicas;

- identificar itens selecionados, por exemplo, gestos-chave, um número de vezes que um determinado gesto é usado;

- fazer corresponder diálogos, pequenas narrativas, descrições com pequenos desenhos ou símbolos, expressões de atitudes e sentimentos, gestos e expressões faciais;

- reorganizar um conjunto de imagens desorganizadas, colocando a história na sua ordem correta.

No final do visionamento, os alunos podem:

- propor um título para o filme;

- criar novos enunciados gestuais (completar a história, fazer uma entrevista a um dos intervenientes ou com um líder da comunidade Surda, etc;

- mudar o final da história;

- expressar a sua opinião sobre o que viu;

- descrever as reações que foi tendo à medida que via o filme;

- imaginar a personalidade dos gestuantes a partir do que viram;

- fazer pequenas atividades de representação teatral.

Morgado (2012) defende que o ensino das línguas gestuais deve ser encarado como o das outras línguas estrangeiras e, assim, propõe algumas estratégias gerais e outras mais específicas de Língua Gestual Portuguesa. Começando pelas estratégias gerais, temos:

- motivar os alunos, envolvendo-os nas tarefas e buscando a sua participação ativa, para produzir uma aprendizagem verdadeiramente significativa;

- reforçar positivamente realizações dos alunos, ajudando a superar as suas inibições e criando um clima de compreensão e respeito dentro da sala de aula;

- utilizar atividades lúdicas para tornar as aulas descontraídas e desenvolver as competências comunicativas;

- expressar-se de forma ligeiramente mais elaborada do que o conhecimento dos alunos, na medida em que a compreensão se desenvolve sempre antes da produção;
- recorrer a câmaras de vídeo para registar as produções dos próprios alunos e, assim, promover a sua autoavaliação e resolver eventuais inibições;
- organizar a sala de aula em forma de semicírculo, para que todos se possam ver uns aos outros e também o professor;
- Constituir turmas pequenas para que se possam rentabilizar as aprendizagens de modo mais eficaz;
- Estimular a interação entre todos, variando os parceiros de comunicação.

Como estratégias específicas de LGP, a autora enumera:

- utilizar materiais autênticos em Língua Gestual;
- utilizar apenas a Língua Gestual na aula, ou eventualmente a mímica, evitando ao máximo, o uso da língua oral e escrita e até mesmo da dactilologia, de modo a não interferir com o desenvolvimento da atenção e da memória visual dos alunos, assim como da sua expressão corporal. Pelo mesmo motivo, também as anotações não deverão ser utilizadas durante a aula. Como vimos anteriormente, Leite (2002) apontará esta "proibição" de registo de apontamentos como um dos fatores que dificulta a aprendizagem das línguas gestuais. Assim, para ajudar os alunos a ultrapassar esta dificuldade, uma vez que nem todos os alunos têm facilidade em memorizar todos os gestos que são realizados na aula, o professor, ao preparar o seu material pedagógico, deve preparar também materiais de apoio eficazes que possam substituir os eventuais apontamentos que os alunos gostariam de realizar, de modo a facilitar as revisões e o estudo;
- desenvolver áreas em que os ouvintes estão menos exercitados por falta de hábito, como o movimento das mãos e dedos e a atenção visual, procurando, por exemplo pequenas diferenças em gestos muito semelhantes;
- introduzir conceitos concretos, apontando para os objetos, ou, na sua ausência, desenhando-os ou descrevendo-os com classificadores ou mímica;
- transmitir conceitos abstratos através da dramatização de emoções ou situações ou do recurso a gestos opostos, de significado semelhante ou da mesma categoria;
- utilizar um mesmo gesto em diferentes contextos para consolidar a compreensão de sentido (pp. 10 e 11).

Os pedagogos de L2 e LE têm destacado a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral como macro habilidades do processo ensino-aprendizagem. A fala e a escrita são consideradas habilidades produtivas (ou expressivas); a leitura e a compreensão oral, recetivas. Para uma aprendizagem plena de uma L2, as quatro componentes deveriam estar integradas, na medida do possível, para se desenvolver a proficiência linguístico-comunicativa na língua alvo. Na Língua Gestual, naturalmente, em vez de quatro, teremos apenas duas: a " gestualização" e "compreensão visual" (Gesser, 2010; Wilcox & Wilcox, 2005).

Em relação à compreensão oral (referente às línguas orais) Brown (1994) e Celce-Murcia (1991) destacam que os alunos iniciantes têm muita dificuldade em reconhecer a unidade falada da língua alvo. Isso significa que no processo de aprendizagem há dois tipos de comportamentos: o processamento *bottom up* em que os alunos focam cada elemento de forma controlada, seletiva, tentando entender todas as palavras do enunciado, e o processamento *top down* em que os alunos apenas entendem uma ou outra palavra e, relacionando-as com estruturas de significados existentes na mente, ou seja, aos seus esquemas mentais prévios, consegue deduzir o significado global do enunciado. Outro aspeto que torna a compreensão difícil é o facto de a linguagem oral ser redundante o que poderá fazer com que os alunos se sintam confusos, ao tentar absorver todos os elementos linguísticos e perder o sentido da conversa, por exemplo. As formas reduzidas da língua e forma individual na fala de usuários fluentes poderão também comprometer o entendimento no início da aprendizagem. Há ainda a dificuldade com a linguagem coloquial, a rapidez na fala, as características de ritmos e entoação e a aprendizagem e reconhecimento de normas de interação comunicativa: negociar, interromper, clarificar, finalizar, etc.

Gesser (2010) baseando-se no que Brown (1994) defende para a compreensão oral, sugere que a compreensão visual na Língua Gestual pode ser efetivada pelo aluno de seis formas distintas:

1. Reativa – o objetivo é que o aluno veja a superfície da estrutura linguística. Não há preocupação com o significado.

2. Intensiva – o foco é trabalhar elementos ou componentes separadamente (ex.: configuração de mãos, movimentos, expressões faciais, entonação, etc) de forma intensiva. O professor solicita a repetição de alguns elementos que queira aperfeiçoar.

3. Responsiva – corresponderia às respostas dadas pelos alunos quando o professor questiona a turma.

4. Seletiva – momentos de compreensão em que o aluno presta atenção a detalhes, ou busca informações específicas para resolver uma questão. Este tipo difere da compreensão intensiva, na medida em que o aluno será exposto a discursos relativamente longos, como por exemplo, histórias, reportagens, piadas, diálogos.

5. Extensiva – envolve mais atenção do aluno na compreensão visual para reter mais informações e mais detalhes possíveis do que se gestualiza.

6. Interativa – que pressupõe a integração dos cinco tipos de compreensão (visual) referidos, seguindo-se momentos de expressividade gestual.

A produção oral também tem um tratamento bastante extenso na literatura de ensino de línguas segundas e/ou estrangeiras (Brown, 1994; Celce Murcia, 1991). Um dos grandes objetivos das formações de L2 é o desenvolvimento da proficiência, habilidade funcional e habilidade comunicativa.

Ao iniciar as suas primeiras produções na língua alvo, o aluno tende a fazer um agrupamento de palavras, mas é o tempo de exposição à língua alvo que propiciará o desenvolvimento da fluência. A interação tem um papel fundamental para os alunos, pois a conversa não ocorre isoladamente. As negociações e etiquetas conversacionais são parte da cultura de uma comunidade linguística (Brown, 1994).

Brown (1994) defende também que a expressividade na língua alvo pode ser realizada de seis formas. Gesser (2010) defende-as, da mesma forma, para a Língua Gestual:

1. Imitativa – refere-se aos momentos em que a expressividade é feita de forma a imitar determinados enunciados. Contudo, não haverá desenvolvimento na aprendizagem se a prática de expressividade for pautada exclusivamente por repetições imitativas. Nessa linha, o professor deve selecionar itens linguísticos e trabalhá-los de forma rápida, simples e localizada.

2. Intensiva – os alunos têm a oportunidade de usar a língua a partir do conteúdo apreendido, e pode ser em forma de conversas iniciadas pelo aluno ou por exercícios formulados e direcionados pelo professor.

3. Responsiva – corresponde a respostas “rápidas” dadas pelos alunos às perguntas do professor.

4. Transacional (diálogo) – o aluno é incentivado a ir um pouco mais além do modo responsivo. Conforme as respostas vão sendo dadas pelo aluno, o professor coloca mais questões, a fim de manter uma conversação.

5. Interpessoal (diálogo) – o desempenho é mais livre. O objetivo é tornar o diálogo/conversa mais próximo das conversas das relações sociais do dia-a-dia.

6. Extensiva (monólogo) – o aluno conta histórias, piadas, faz apresentações orais, resumos ou relata algum episódio particular.

A gestualização é importante no ensino da LGP como L2. O aluno ouvinte precisa de a desenvolver e o professor necessita de dispor de estratégias e técnicas que façam com que os alunos usem efetivamente os gestos. A interação com os nativos de Língua Gestual, em contextos quotidianos, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência na língua (Leite, 2002), mas é também da responsabilidade do professor promover situações em que este aspeto seja trabalhado. É também importante destacar a importância de trabalhar as expressões não-manuais. O aluno ouvinte tem bastante dificuldade, no início da aprendizagem, em compreender as diferenças da expressão da face para marcar aspetos gramaticais.

O ensino de vocabulário, tradicionalmente, tem sido vinculado à abordagem gramatical. Embora o vocabulário seja um componente importante para a aquisição de linguagem, por si só não garante que o aluno se faça entender na língua alvo. O aluno, além do conhecimento lexical, precisa de entender também as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras no seu discurso. Ainda que tenha um papel importante na sala de aula, o ensino de vocabulário deve ser pautado por algumas regras que adaptámos de Brown (1994, p.365):

1. Dedicar algum tempo ao ensino de vocabulário, mas nunca a aula toda;

2. Contextualizar os gestos, ou seja, abordar o léxico da LGP de forma a que os alunos saibam em que contextos estruturais (nível da frase) e comunicativos (nível do uso) podem utilizar o seu repertório linguístico.

3. Estimular o uso de dicionários bilíngues (e.g., Baltazar, 2010).

Numa perspetiva da abordagem e ensino comunicativos, a gramática deve ser introduzida e trabalhada em contextos específicos, o que pressupõe promover situações comunicacionais, oferecer momentos em que os alunos possam praticar e aplicar os conhecimentos já adquiridos. Gesser (2010) defende que os alunos não devem sentir-se

sobrecarregados com as nomenclaturas gramaticais. Assim, ao ensinar a LG, o professor deve refletir sobre os momentos em que pode lecionar regras explicitamente. Celce-Murcia (1991) apresenta alguns aspetos a ter em conta no momento dessa reflexão: a idade, o nível de proficiência do aluno, habilidades linguísticas, necessidades e objetivos do aluno podem orientar o professor no momento de decidir se uma aula deve ter ou não uma componente gramatical explícita.

A datilologia, a soletração gestual de palavras das línguas orais é uma realização linguística que deve ser trabalhada tanto na sua forma produtiva (expressiva) como recetiva (compreensão). Considerando que a aprendizagem das configurações de mão referentes a cada letra do alfabeto ocorre de forma relativamente rápida, é comum que os alunos – e alguns dos professores – considerem que este aspeto linguístico não exige grande atenção nas formações/cursos de LGP. Contudo, Jacobs (1996) realça que o uso da datilologia de forma fluente e ao ritmo do discurso espontâneo é um dos aspetos mais difíceis de alcançar pelos alunos ouvintes, exigindo uma prática mais específica. Normalmente, os professores de LGP dedicam as duas ou três primeiras aulas a atividades para a prática do alfabeto gestual, o que poderá demonstrar que os próprios professores ainda não se consciencializaram da complexidade e dos diferentes usos da dactilologia no uso proficiente da LG.

Segunda Parte
– ESTUDO EMPÍRICO –

CAPÍTULO 5

Metodologia do Estudo Empírico

5.1 – Enquadramento

5.2 – Objetivos

5.3 – Participantes

5.3.1 – Caracterização da professora participante

5.3.2 – Caracterização das intérpretes/docentes de LGP

5.3.3 – Caracterização dos alunos participantes

5.4 – Procedimentos, Instrumentos e Materiais

5.4.1 - Primeira Fase – Planeamento e organização do Guia Prático

5.4.1.1 – Questionário Inicial

5.4.1.2 – Entrevista a Intérpretes/docentes de LGP

5.4.2 - Segunda Fase – Elaboração do Guia Prático

5.4.2.1 – Princípio metodológica adotado no Guia Prático

5.4.2.2 – Público-alvo do Guia Prático

5.3.2.3 – Orientações para o professor de LGP como L2

5.4.2.4 – Competências a desenvolver com o Guia Prático

5.4.2.5 – Conteúdos e Objetivos do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2

5.4.2.6 – Estrutura, Estratégias e Atividades do Guia Prático

5.4.2.7 – Os materiais pedagógicos

5.4.3 – Terceira Fase – Aplicação e avaliação do Guia Prático

5.4.3.1 – Prática letiva da docente (Aplicação do Guia Prático)

5.4.3.2 – Descrição da avaliação do Guia Prático Prática letiva da docente

5.1 – Enquadramento

> O artigo 23.º do Dec. Lei 3/2008, realça, no primeiro ponto, que
> a educação das crianças e jovens Surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social (p. 159).

É também evidenciado, nesse documento, que uma das competências dos professores de LGP, nas escolas de referência, é "ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade Surda contribuindo para a integração social da pessoa surda" (p. 160). Mas, ensinar e aprender uma língua é um processo complexo, moroso, sobretudo quando esta se constitui numa modalidade visuo-espacial, que muitas vezes complica e dificulta quer o ensino, quer a aprendizagem. À especificidade da língua, teremos ainda que acrescentar a ausência quase completa de materiais teóricos, didáticos e pedagógicos sobre a Língua Gestual Portuguesa, a falta de conhecimento, por parte dos professores Surdos e ouvintes, das metodologias de ensino/aprendizagem de Língua Segunda, assim como de áreas imprescindíveis que devem constar em qualquer formação desta Língua (Freitas, 2011).

Freitas (2011) constatou que o planeamento do ensino de LGP varia significativamente entre professores Surdos e ouvintes. Enquanto que os professores ouvintes identificam estratégias mais difíceis, mais rigorosas, que exigem maior preparação prévia, e também mais empenho e concentração dos alunos, como por exemplo a exploração de poemas e textos dramáticos, a visualização de diferentes gestuantes e enunciados gestuais e a filmagem dos alunos para análise posterior, os professores Surdos, por outro lado, e porque dominam a língua, consideram que o seu exemplo de execução da expressão é suficiente, complementando-o apenas com atividades de mímica, teatro e desenho.

Além de se verificar esta disparidade de estratégias e atividades adotadas, o ensino de LGP como L2 fragiliza-se também por não haver um programa específico e oficial, que determine as unidades temáticas, a gramática pedagógica e os aspetos culturais a abordar nas formações/ensino de LGP L2 nas escolas de referência.

Neste sentido, o trabalho que realizámos tenta suprir uma destas lacunas: a falta de materiais pedagógicos para os professores e, assim, o que pretendemos efetivamente é construir um Guia Prático para o ensino de LGP como L2 que propõe uma sequência específica de unidades temáticas, sugerindo também estratégias e atividades para lecionar e desenvolver na sala de aula.

5.2– Objetivos

Originalmente, o estudo tinha três objetivos principais: a elaboração de um Guia Prático para o ensino de LGP como L2, a sua implementação em turmas de ouvintes e a avaliação da sua eficácia. Por condicionalismos alheios à nossa vontade, que explicitaremos adiante, fomos forçados a alterar o rumo do trabalho e a deixar cair uma parte substancial do segundo e terceiro objetivos. Inalterado, manteve-se o objetivo principal que consistia na elaboração de um Guia Prático para o ensino de Língua Gestual Portuguesa como L2 que deverá funcionar como instrumento de trabalho para docentes de LGP e para orientadores ou supervisores de estágios profissionais de lecionação de LGP. Deste grande objetivo decorrem os seguintes:

- construir o Guia Prático;

- aplicar o Guia Prático de Lecionação de Língua Gestual Portuguesa em turmas de ouvintes nas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos Surdos;

- monitorizar a viabilidade de implementação do Guia Prático de Lecionação de Língua Gestual Portuguesa em turmas de ouvintes (crianças ou adultos) nas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos Surdos ou em qualquer outro tipo de formações de LGP como L2;

- incentivar o planeamento eficaz do ensino da LGP - a implementação do Guia Prático visa, também, incentivar um planeamento mais homogéneo entre todos os professores;

- avaliar a utilidade do Guia Prático de Lecionação de LGP como L2.

Ainda que se apresentem como objetivos suplementares, pretendemos, também, motivar o uso de diferentes estratégias e/ou atividades de ensino de LGP como L2; divulgar a importância do domínio Prático da LGP na comunidade ouvinte; incentivar o professor a realizar atividades de produção gestual em contexto, com os seus alunos para que estes possam aperfeiçoar os seus enunciados gestuais.

5.3 – Participantes

O projeto inicial deste estudo ambicionava contar com 12 participantes (seis professores ouvintes e seis professores Surdos). Mas, alguns professores, após realizados os contatos para solicitar a participação no estudo, declinaram o convite e outros, apesar de o aceitarem, infelizmente, não conseguiram colocação e, por essa razão, restaram-nos apenas quatro professoras, com quem estruturámos e delineámos os procedimentos a adotar. Contudo, contrariamente ao que havia sido combinado, e devido a fatores externos à vontade da autora deste estudo, algumas professoras optaram por desistir (em pleno período experimental), o que impossibilitou a concretização do trabalho nos moldes previamente estabelecidos. O estudo foi então levado a cabo com uma professora ouvinte que lecionava nos 1.º e 4.º anos da Escola Básica de um agrupamento (agrupamento 1).

Além desta professora, numa primeira fase do estudo, momento em que recolhíamos informação para a elaboração do Guia Prático, contámos com a participação de duas especialistas em LGP, intérpretes, que são também docentes de LGP como L2.

5.3.1 – Caracterização da professora participante

A professora participante tem 26 anos de idade e é Licenciada por uma Escola Superior de Educação em Língua Gestual Portuguesa – vertente de lecionação. Relativamente à experiência profissional, verificamos que a professora trabalha, na área, há menos de cinco anos e que complementa a sua formação inicial com formação contínua, todos os anos desde que finalizou a sua licenciatura.

5.3.2 – Caracterização das intérpretes/docentes de LGP

A primeira intérprete (I 1) tem 36 anos, completou a sua formação inicial como intérprete de LGP numa Escola Superior de Educação, há 15 anos, e tem oito de experiência profissional como docente de interpretação de LGP na Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa numa outra Escola Superior de Educação. Na mesma escola, iniciou também o ensino de LGP como L2 aos alunos dessa licenciatura. Possui o grau de Mestre em Interpretação e concluiu uma Pós-graduação em LGP e Educação de Surdos

numa Universidade Portuguesa. Adquiriu, recentemente, o título de Especialista, necessário para o ingresso na carreira docente do Ensino Politécnico.

A segunda (I 2) tem 43 anos, é interprete há 20 e tem sete anos de experiência profissional como docente de interpretação de LGP na Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa de uma Escola Superior de Educação. Possui o grau de Mestre em Interpretação por uma Escola Superior de Educação.

5.3.3 – Caracterização dos alunos participantes

Em relação aos alunos, a amostra é constituída por 43 participantes, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, sendo que 19 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino, como se pode observar na tabela 1. Frequentam o primeiro e o quatro anos do ensino básico no agrupamento e escolas supracitados, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1. Caracterização da Amostra dos Alunos, em função do Sexo e do Ano de Escolaridade

	n
Sexo	
Masculino	19
Feminino	24
Total	43
Ano de escolaridade	
1.º ano	21
4.º ano	22
Total	43

A Professora tem incluídos nas suas turmas quatro alunos com necessidades educativas especiais: um no 1.º ano de escolaridade e três no 4.º ano. O primeiro tem défice de aprendizagem, o segundo está diagnosticado com Síndrome de Asperger, o terceiro apresenta dificuldades cognitivas associadas, e o quarto tem Síndrome de Down, não tendo ainda desenvolvido as capacidades de leitura e escrita. Apresenta grandes dificuldades na oralidade, utilizando, por isso, a LGP como comunicação aumentativa.

5.4 – Procedimentos, Instrumentos e Materiais

No mês de Dezembro de 2013, foram enviadas, por e-mail, cartas de pedido de autorização (Anexo A) para a participação do nosso estudo.

Recolhemos o consentimento informado das professoras, iniciámos a aplicação do questionário inicial e entrevistámos as duas intérpretes/docentes de interpretação de LGP e de LGP como L2, no sentido de recolher informação que nos permitisse desenvolver o Guia Prático para o ensino de LGP, o que foi realizado, em conjunto com consulta de bibliografia.

Concluído o Guia, foi marcado um encontro com as docentes no qual foram explicados os objetivos e os procedimentos do estudo. Foram também apresentados a estrutura, os objetivos, as unidades temáticas e os conteúdos gramaticais do Guia Prático. Contudo, pelas razões que já referimos no início do ponto anterior, o estudo acabou por ser levado a cabo apenas por uma professora, pelo que no final do ano letivo, realizámos a entrevista final à docente e enviámos um questionário de avaliação do Guia Prático à professora para que o pudesse preencher. Também por esta razão, as informações apresentadas neste ponto serão respeitantes apenas à professora que efetivamente participou no estudo.

Para a realização deste trabalho, foi necessário fasear a construção de instrumentos e materiais. Primeiramente, elaborámos os instrumentos e materiais para a recolha de informação que nos conduziria na elaboração do Guia Prático. Assim, nesta primeira fase construímos um questionário que se destinava a perceber o que pensam as docentes envolvidas no estudo acerca das práticas letivas de LGP e uma entrevista destinada a duas intérpretes de LGP, que aprenderam a referida língua como L2, que teve como objetivo a recolha de informação acerca de estratégias e atividades conducentes a uma aprendizagem eficaz da LGP como L2. Os dados recolhidos com o questionário e com a entrevista conduziram à construção efetiva do Guia Prático implementado numa segunda fase.

Na terceira fase, construímos a entrevista final à docente e o questionário de avaliação da aplicação do Guia.

5.4.1– Primeira Fase – Planeamento e organização do Guia Prático

Tendo em conta a revisão bibliográfica referida no último ponto do último capítulo da componente teórica, daquela que foi consultada aquando da realização do trabalho de Mestrado (Freitas, 2011) que antecedeu a presente dissertação, da experiência vivenciada por quatro anos letivos como aluna de um curso livre de Língua Gestual Portuguesa e da experiência profissional adquirida como docente de Didática de LGP numa Escola Superior de Educação, verificámos a fragilidade no processo de ensino/aprendizagem da Língua Gestual, que se acentua com a escassez de materiais pedagógicos de apoio ao professor e ao aluno. Por essa razão, um dos objetivos principais deste trabalho foi a elaboração do Guia Prático (Anexo D), com o intuito de apoiar os professores no seu processo de ensino e de incentivar os seus alunos a atingir níveis de competência comunicativa mais significativos.

5.4.1.1 – Questionário inicial

O questionário inicial (Anexo B) destinava-se a compreender e a caracterizar as práticas letivas das docentes de LGP e a perceber o que pensavam sobre alguns aspetos importantes relacionados com as práticas letivas de LGP e quais os métodos e atividades privilegiados no ensino do vocabulário, da gramática, da expressão, da compreensão e da produção gestual. A análise das respostas dadas ao presente questionário (que, como vimos, acabou por ser preenchido apenas pela professora que participou no estudo) constituiu um passo importante para a posterior elaboração do Guia Prático.

O questionário dividia-se em duas partes distintas: a primeira, relativa à aquisição, aprendizagem e ensino da LGP, ao papel da Língua Portuguesa na aprendizagem da LGP, e aos princípios gerais que devem reger a conduta profissional do professor de LGP, e deveria ser preenchida de acordo com uma escala de tipo Likert de 5 pontos (Concordo Plenamente, Concordo, Nem Concordo Nem Discordo, Discordo e Discordo Plenamente); a segunda, respeitante à utilização de estratégias pedagógicas para o ensino da LGP como L2, deveria ser, igualmente, preenchida de acordo com uma escala de tipo Likert de 5 pontos (Utilizo Bastante, Utilizo Muito, Utilizo de Forma Regular, Utilizo Pouco e Nunca Utilizo). O questionário foi transferido para um formulário de inquérito do Google Drive e foi enviado por correio eletrónico.

Na análise dos itens relativos ao que a docente pensa sobre o ensino de LGP como L2, observamos que concorda plenamente com a existência de diferenças entre a aquisição e a aprendizagem de uma língua.

Quando confrontada com a afirmação de que a LGP é adquirida da mesma forma que a língua oral, a docente discorda plenamente.

O item que afirma que saber LGP é ter domínio vocabular e expressão facial e corporal obteve uma resposta neutra, defendendo a docente a importância do domínio da estrutura sintática reconhecendo que, apesar de difícil, a aprendizagem da expressão facial é importante e que o convívio com a Comunidade Surda também se revela como um fator influente na aprendizagem da LGP.

A participante acredita plenamente que o ensino da LGP se deve centrar num processo interativo e que o aluno deve ser conduzido a produzir o seu próprio discurso, esforçando-se por comunicar corretamente, defendendo assim a competência linguística e a competência comunicativa.

A docente recorre a atividades que desenvolvem a forma como os alunos comunicam em LGP, mas incentiva pouco a sua participação em atividades socioculturais realizadas na comunidade Surda. Aquela prefere colocar os alunos em situações comunicativas em vez de os fazer repetir frases ou memorizar listas de palavras. No que diz respeito a uma abordagem ao contexto no ensino da LGP, a docente afirma que o trabalha de forma regular. Afirma ainda que recorre muito à prática gestual através de diálogos.

A docente utiliza, no entanto, a Língua Portuguesa nas aulas de LGP, aproveitando também esse facto para explicar e comparar aspetos gramaticais, entre as duas línguas.

A professora estimula e incentiva bastante o uso da LGP dentro e fora da sala de aula e prefere que os seus alunos não registem apontamentos durante a aula para que não percam informação visual.

Para ensinar vocabulário, a professora recorre maioritariamente a imagens, mímica ou desenhos, utilizando ainda a explicação de vocabulário a partir de pequenos textos e histórias, assim como a explicação de vocabulário a partir de produção linguística orientada pela ordenação de uma sequência de imagens. Quanto ao

vocabulário abstrato, a associação de ideias é referida como sendo utilizada de forma regular.

Relativamente ao ensino da gramática, a professora prefere expor os conteúdos gramaticais ao invés de os explicar a partir de histórias ou pequenos textos ou a partir de produção linguística originada pela ordenação de sequências de imagens. Contudo, utiliza também situações de *Role-Play* produzidas e treinadas pelos alunos para esclarecer ou expor os mesmos conteúdos.

No desenvolvimento da expressão facial, utiliza os jogos ou imagens com expressões para que os alunos as imitem e utiliza bastante a sua própria expressão facial como exemplo de expressão facial correta.

Nas atividades de compreensão gestual, a docente utiliza, de forma regular, a reprodução de vídeos com histórias infantis, conta histórias e faz corresponder pequenas narrativas a sequências de imagens. A identificação de ideias-chave/gestos-chave e a identificação de tema e assunto são também usadas de forma regular.

Nas atividades de produção gestual a docente utiliza as seguintes estratégias: atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa, jogos comunicativos, situações de *Role-Play* de situações diárias, conto de histórias, resumo e reconto de pequenos textos, diálogo orientado com os alunos e interpretação de textos da cultura surda.

5.4.1.2 – Entrevista a Intérpretes/docentes de LGP

Para complementar a informação recolhida através do questionário, realizámos uma entrevista (Anexo C) a duas intérpretes especialistas, com vasta experiência de interpretação e de lecionação e com profundo e íntimo contacto com a comunidade Surda, com o intuito de perceber quais as estratégias que, enquanto alunas de LGP como L2, mais facilitaram a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento da proficiência enquanto gestuantes e, sobretudo, aquelas que usam na sua prática pedagógica e julgam mais eficazes.

Inserindo-se na tipologia semiestruturada e com a finalidade de recolher dados que nos ajudassem a construir o Guia Prático para o ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, nomeadamente no que se refere às metodologias usadas, a entrevista poderá ser dividida em duas partes: a primeira, em que as

entrevistadas especificam o que foi relevante na sua formação de LGP/Interpretação e o que mais contribuiu para a aprendizagem eficaz da LGP e a segunda em que as especialistas caracterizam a sua prática pedagógica.

A entrevista foi realizada a duas Intérpretes de LGP, que acumulam também funções docentes de interpretação e de lecionação de LGP como L2. Na primeira parte da sua entrevista, a I 1 referiu que, na aprendizagem da LGP, as atividades que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua proficiência desta língua foram a conversação, os exercícios de construção frásica, a explicação da gramática através de exemplos sintáticos e em contexto linguístico e a construção de textos em LGP. Já para a aprendizagem das técnicas de interpretação, referiu que as estratégias mais eficientes foram as interpretações para LGP e para voz, realizadas a partir de textos lidos e gestualizados pelo professor. Estas interpretações eram filmadas e posteriormente corrigidas com a turma.

Na segunda parte, a especialista destaca um conjunto de atividades (elencadas na tabela 2) como sendo as mais importantes, da sua prática pedagógica.

Tabela 2. Atividades relevantes para o desenvolvimento da proficiência em LGP utilizadas pela Docente de Interpretação 1 (I 1)

	Atividades
Docente de Interpretação 1 (DI 1)	• Uma interpretação corrigida em grupo, semanal, para que haja discussão de hipóteses de interpretação; • Trabalhos de casa semanais – Glosas[33] a partir de textos para construção mental da sintaxe da LGP; • Tradução de textos mais difíceis, com informação visual, em que é preciso situar informação no espaço; • Tradução de Banda-desenhada, sobretudo do *Léo, o puto surdo* para transformar informação visual em LGP; • Atividades específicas para preparar textos para investigação; Ex.: informações relativas a museus – os alunos têm de procurar termos específicos para transformar informação escrita em informação visual • Realização de simulações; Ex.: Tradução de chamadas telefónicas entre ouvintes e Surdos; interpretações em tribunais, na segurança social, consultas médicas, etc. • Interpretações de músicas infantis, interpretação de desenhos animados para os alunos se habituarem a simplificar a estrutura

[33] Transcrições em Glosa: "Equivalente escrito de cada um dos gestos". (Amaral, Coutinho & Delgado Martins, 1994)

sintática do português oral para interpretar para LGP de forma mais correta e não tão ligada à ordem sintática da Língua Portuguesa

- Interpretações simultâneas;
- Comparação da construção frásica da Língua Portuguesa e da LGP;
- Interpretação de exames de código – observação de perguntas e discussão de hipóteses de interpretação e correção em grupo para que os alunos percebam que a interpretação não deve ser direta ao ponto de partida;
- Interpretação de Programas de Rádio/TV para incentivar a investigação e para suscitar dúvidas para serem esclarecidas na aula;

Ex.: Antena 3 (Programa *Linha Avançada*) é muitas vezes utilizado nas aulas pela rapidez e fluidez discursiva

Ex.: Reportagens televisivas

Considera, no entanto, que as estratégias mencionadas só poderiam ser relevantes para os professores de LGP como L2 se o tempo letivo aumentasse. Se tal acontecesse, as estratégias de interpretação poderiam ser possíveis, mas com o tempo existente, não é um trabalho que se possa realizar.

Nas aulas de LGP como L2, em que tem uma turma onde estão alunos de interpretação e lecionação, reconhece que não consegue fazer distinção entre as metodologias para lecionar LGP como L2 e LGP com o objetivo de interpretar. Faz apenas chamadas de atenção em determinadas situações. Na reportagem, por exemplo, os alunos de interpretação têm de a interpretar e os alunos de lecionação têm de preparar material pedagógico para explorar a reportagem.

A entrevistada diz incentivar os seus alunos de interpretação e lecionação a contar histórias para que desenvolvam o domínio da LGP, mas admite que, com turmas mistas, ou seja, com alunos da vertente de lecionação e de interpretação é muito difícil ensinar a Língua Gestual, já que os de lecionação nem sempre aceitam as atividades que aparentemente se relacionam mais com a interpretação textual. Tenta, no entanto, que as aulas constituam um desafio para os dois grupos.

A I 2, na primeira parte da sua entrevista, referiu que, na época (em 1994), a LGP era ainda uma novidade, dirigida e usada apenas pela comunidade Surda e por um grupo muito restrito de ouvintes, que de alguma forma tinha ligação àquela Comunidade. Por isso ainda nada fazia antever estas questões de L1 ou L2. Na aprendizagem da LGP, os

métodos utilizados e atividades desenvolvidas obrigavam ao contacto direto, "imersão" em situações reais junto das pessoas surdas. Pouca teoria e muita prática.

Na segunda parte, esta especialista destaca um conjunto de atividades (elencadas na tabela 3) como sendo as mais importantes da sua prática pedagógica.

Tabela 3. Atividades Relevantes para o Desenvolvimento da Proficiência em LGP Utilizadas pela Intérprete 2 (I 2)

	Atividades
Docente de Interpretação 2 (DI 2)	• Exposição e explicação dos conteúdos programáticos; • Espaço para debate e questões práticas por parte dos alunos; • Realização de exercícios Práticos, através de método demonstrativo e participativo, no que concerne à observação reprodução e consequente correção de gestos, expressões, posturas práticas e éticas adequadas para a tradução em Língua Gestual Portuguesa;

A entrevistada afirma que é muito importante dar relevância ao interesse pelo conhecimento dos indivíduos (Surdos) para conseguir interiorizar e usar corretamente a LGP. Ensinar a traduzir LGP não é o mesmo que ensinar a traduzir uma outra Língua oral/escrita. Intrínsecos à LGP existem aspetos de carácter social, grupal, individual e comportamental. Um intérprete de LGP terá sempre que os ter presentes e conhece-los pois são indissociáveis do bom desempenho.

Esta especialista reconhece que as estratégias que utiliza são relevantes, pois a questão fundamental é a do conhecimento de duas línguas (portuguesa e LGP) e saber realizar a "transposição" de uma para a outra de forma correta e percetível.

5.4.2 – Segunda Fase – Elaboração do Guia Prático

Seguidamente, explanaremos a construção do Guia Prático, referindo o princípio metodológico em que assenta, o público a que se destina, algumas orientações recomendadas, competências que pretende atingir, estrutura seguida, conteúdos selecionados, atividades incluídas e materiais pedagógicos desenvolvidos.

5.4.2.1 - O Princípio metodológico adotado no Guia Prático

Uma vez que os nossos propósitos eram a demarcação do ensino por listas de vocabulário e a adoção de um ensino mais interativo que privilegiasse o

desenvolvimento da competência comunicativa, tentámos construir o Guia reunindo um conjunto de estratégias e atividades sob a perspetiva da abordagem comunicativa (Felipe, 2007; Gesser, 2010; Marques, 1990; QECRL, 2002; Roque, 2005; Smith, Lentz & Mikos, 2008). Esta abordagem centra-se essencialmente no aluno e pretende motivá-lo e orientá-lo para a aprendizagem de uma L2, construindo e expandindo os seus conhecimentos e experiências através de situações de vivência concretas. Para tal, as aulas devem centrar-se em temas relevantes e em tarefas realistas, dando ênfase aos atos de fala, à análise do discurso e à língua para fins específicos e privilegiando materiais variados de acordo com os interesses, estilos e ritmos de aprendizagem. As aulas devem enfatizar o processo de comunicação, a autonomia do aluno e a aprendizagem individualizada.

O principal objetivo do Guia Prático para o ensino de LGP como L2 é ajudar os professores na reflexão, preparação e execução das suas práticas pedagógicas, auxiliando-os na tarefa de desenvolver a proficiência cognitiva e/ou académica, a competência comunicativa dos seus alunos e, para tal, baseámo-nos numa metodologia que se focasse nas funções ou propósitos comunicativos das interações diárias.

Os utilizadores da LGP (gestuantes) não a aprendem segmentando os fonemas, os morfemas, as palavras, etc. Eles aprendem efetivamente LGP quando envolvem todas as competências no ato comunicativo e, por isso, apesar do vocabulário e da gramática serem cruciais no ensino de uma L2, são os contextos comunicativos que acabam por determinar o *Porquê,* o *Quem* e o *Quando* da comunicação, ou seja, todo o conhecimento linguístico e social necessário para a interação com os outros se baseia em "Knowing how, when, and why to say what to whom" (Smith, Lenz & Mikos, 2008).

A abordagem comunicativa não especifica um ponto de partida ou de chegada. Ao invés, ela indica direções para a aprendizagem da língua e envolve uma negociação constante entre o professor e os alunos durante o processo de aprendizagem (Marques, 1990).

Consideramos que o principal objetivo do ensino da LGP como L2 é a aquisição da habilidade de comunicar de forma apropriada e eficiente com a comunidade Surda e é neste princípio que assenta o Guia Prático, por isso, propomos atividades que permitirão desenvolver formas de estabelecer ou manter relações sociais entre os

interlocutores (Felipe, 2007; Marques, 1990; Morgado, 2012; Smith, Lenz & Mikos, 2008).

É portanto uma abordagem voltada para a ação, já que encara os professores como agentes de uma comunidade de futuros gestuantes e que serão também membros da comunidade Surda onde precisarão de cumprir tarefas em circunstâncias comunicacionais específicas.

A elaboração deste Guia Prático baseou-se no currículo *Signing Naturally* (Smith, Lenz, & Mikos, 2008) e no Curso Básico *Libras em Contexto* (Felipe, 2007) que adotam estratégias funcionais e incentivam o professor a implementar atividades interativas como forma de enriquecimento comunicativo.

O propósito do Guia é que os professores proporcionem a aprendizagem da LGP nestes moldes:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvam um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECRL, 2002, p. 29).

5.4.2.2 – Público-alvo do Guia Prático

Naturalmente que há diferenças entre ensinar crianças e adultos, e baseando-nos em Brown (1994, 2000) tecemos algumas considerações a respeito delas. O referido autor defende que a grande diferença, entre eles, se prende com a espontaneidade e com a atenção periférica que as crianças dão à forma linguística, ao contrário dos adultos. De facto, as crianças alcançam a fluidez discursiva mais cedo, mas ensiná-las constitui um desafio complexo para o professor. Até aos 11 anos, as crianças estão ainda

no estádio das operações concretas (Piaget, 1987) e, por isso, estão mais limitadas que os adultos. Por esta razão, a explicação de regras e a abordagem/introdução de conceitos abstratos devem ser feitos com cuidado já que elas ainda não são capazes de fazer análise metalinguística. Assim, o professor não deve explicar conceitos gramaticais de forma abstrata e teórica, ao invés, deve mostrar esses mesmos conceitos através de exemplos que demostrem padrões.

Outro aspeto a ter em atenção é o tempo de concentração. As crianças podem ter uma longa capacidade de concentração desde que estejam interessadas, empenhadas e motivadas para uma determinada tarefa (Brown, 2000). O mesmo não acontecerá se as atividades forem muito longas, aborrecidas ou demasiado difíceis. Como a aprendizagem de uma L2 como a LGP pode ser difícil, cabe ao professor tornar as tarefas mais interessantes, leves e divertidas.

Os alunos adultos poderão não ser tão céleres a alcançar a fluidez discursiva, mas isso não quer dizer que tenham menos sucesso na aprendizagem. Eles conseguem reter mais vocabulário, recorrer a processos abstratos e dedutivos na aprendizagem de aspetos gramaticais e outros conceitos linguísticos. É importante que o professor dê oportunidade ao aluno de escolher caminhos de resolução de tarefas e que tenha paciência no início da aprendizagem, uma vez que estes alunos ainda não conseguem expressar raciocínios complexos na língua alvo (Brown, 1994, 2000).

Apesar das diferenças referidas, este Guia poderá ser aplicado quer a crianças quer a adultos ouvintes[34] que estejam a iniciar a sua aprendizagem de LGP, isto é, a turmas sem qualquer conhecimento prévio de LGP ou que possuam conhecimentos muito elementares, uma vez que nele são sugeridas atividades específicas para cada grupo etário. Para crianças, podemos citar como exemplos as atividades quatro e cinco, da prática orientada, da sequência pedagógica 1.1, a atividade um, da prática autónoma, da sequência 1.3, a atividade dois, da prática autónoma, da sequência 1.4, a atividade um, da prática autónoma, da sequência 1.7, entre outras. Os professores poderão escolher, nas diversas sequências pedagógicas apresentadas no Guia, as atividades que

[34] Como referimos anteriormente, a abordagem comunicativa centra-se no aluno, nos seus interesses presentes e nas suas necessidades futuras, relevando, assim, a análise das necessidades e o estudo das diferenças entre a criança e o adulto como sujeito de aprendizagem. No Guia Prático são sugeridas atividades diferenciadas para crianças e para adultos, contudo o professor deve, sempre que considerar necessário, fazer alterações e adaptar as estratégias e as atividades à sua turma.

captem interesse imediato aos alunos, que fomentem a curiosidade e que estimulem os seus sentidos (conto de histórias, role-play, jogos, teatros, mímicas). Devemos salientar que as crianças são extremamente sensíveis às críticas dos seus pares, pelo que o professor, no decorrer destas atividades, tem de ajudar os seus alunos a rirem-se "com" e não "dos" seus colegas, sobretudo ao explorar atividades relacionadas com a expressão facial e corporal.

Para os alunos adultos exemplificamos com as atividade seis, da prática orientada, da sequência 1.1, a atividade quatro, da prática orientada, da sequência 1.3, a atividade três, da prática autónoma, da sequência 1.4, as atividade dois e seis, da prática orientada, da sequência pedagógica 2.5.

5.4.2.3 – Orientações para o professor de LGP como L2

Ensinar uma segunda língua é incentivar e encorajar os alunos a ver o mundo através da língua e da cultura de outro povo, no caso da LGP, de outra comunidade – a comunidade Surda.

No último capítulo da componente teórica, evidenciámos algumas características dos professores de LGP, mas reiteramos algumas que nos parecem relevantes e que devem nortear o uso do Guia construído por nós. Primeiramente, os professores de LGP devem respeitar a língua que ensinam, a sua história e os seus falantes nativos, e reconhecer o papel que a LGP desempenha na comunidade Surda. Em segundo lugar, é importante que os professores de LGP interajam com a comunidade Surda, demonstrando a sua fluência e o seu conhecimento da cultura Surda (no caso de ser ouvinte) por duas razões fundamentais: para não se isolarem dessa fonte de conhecimento linguístico e para conseguirem transmitir aos seus alunos o sentimento de respeito pelos Surdos (Felipe, 2007; Gesser, 2010; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

Espera-se que o professor que adote este Guia Prático como instrumento de trabalho seja bilingue e que, portanto, domine a LGP e a Língua Portuguesa (já que todas as orientações e sugestões pedagógicas estão escritas e precisarão de ser bem compreendidas para que os resultados sejam satisfatórios). Consequentemente espera-se também que conheça e seja sensível aos aspetos culturais, atividades sociais, educacionais da comunidade Surda e da comunidade ouvinte que pretende aprender LGP como L2.

A nível pedagógico, espera-se que o docente seja conhecedor de metodologias de ensino de L2, tenha sensibilidade para perceber as necessidades dos seus alunos e das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas. Espera-se também que planeie e avalie o processo de ensino de forma coerente. Pretende-se ainda que o professor coloque os seus alunos em situações comunicativas, que estimule a produção gestual em todas as situações, dentro e fora da sala de aula e ainda que os incentive a participar nas atividades realizadas pela comunidade Surda.

É também importante que o professor tente aprender e melhorar as suas práticas pedagógicas de forma contínua, o que requer abertura e flexibilidade, vontade de permanecer informado, participação em *workshops* e palestras sobre ensino em geral e LGP em particular, partilhar experiências, materiais e estratégias com outros colegas e requer sobretudo que o professor não tenha receio de correr riscos.

Na impossibilidade de reunir todos os materiais pedagógicos num só Guia, espera-se ainda que o professor produza outros materiais e desenvolva outras atividades que estejam de acordo com a abordagem comunicativa, abordagem essa que norteia este Guia como já foi referido anteriormente.

5.4.2.4 – Competências a desenvolver com o Guia Prático

Como já foi referido, a principal competência que as atividades presentes no Guia pretendem desenvolver é a competência comunicativa. Contudo esta competência abarca outras componentes: as competências gramatical, sociolinguística e estratégica (Canale & Swain, 1980; cf., ainda, Marques, 1990; O'Malley & Chamot, 1990).

A seleção das principais competências que se pretendem desenvolver com a utilização do Guia baseou-se na consulta bibliográfica (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Felipe, 2007; Morgado, 2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008) e no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001).

Competência Gramatical

A LGP é uma língua que, pela sua modalidade, é de uma enorme complexidade pertencendo a uma comunidade particular com caraterísticas muito específicas. Como qualquer outra língua, está em constante evolução e, por essa razão, nenhum dos gestuantes a domina completamente. Dentro desta competência específica e de acordo

com o quadro de conteúdos e objetivos do Guia Prático, que reproduziremos no ponto seguinte, os alunos devem possuir:

- competência fonológica: implica o conhecimento e a correta aplicação das unidades fonológicas da LGP (queremas) e a sua realização em contextos específicos, a composição fonética dos gestos;

- competência lexical: os alunos devem possuir conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário da LGP;

- competência gramatical: corresponde ao conhecimento das regras gramaticais da LGP e à habilidade de as utilizar corretamente. A gramaticalidade corresponde ao conjunto de princípios que regem a sintaxe, correspondendo, assim, à capacidade de compreender e expressar enunciados com significado. A gramática da LGP é bastante complexa, uma vez que compreende aspetos gestuais específicos mas também elementos expressionais;

- competência semântica: corresponde ao conhecimento da organização do significado. O aluno de LGP deverá dominar a semântica lexical, ou seja, deverá ser capaz de relacionar um gesto com o contexto geral e deverá ter consciência das relações interlexicais como sinonímia/antonímia, hiperonímia e hiponímia, holonímia e meronímia e equivalência em tradução (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994; Canale & Swain, 1990; Morgado, 2012; O'Malley & Chamot, 1990; QECRL, 2001).

Competência Sociolinguística

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento das regras de uso da língua numa dimensão e em contexto social, ou seja, está relacionada com os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza e os dialetos. A cultura da Comunidade Surda é específica e o aprendente deve ter em consideração os seguintes fatores: regras de tomada de palavra, abordagem do Surdo em diferentes contextos comunicacionais, regras de participação em conversa com intérprete e gestos regionais (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Canale & Swain, 1990; Morgado, 2012; O'Malley & Chamot, 1990; QECRL, 2001).

Competência Estratégica

A competência estratégica prende-se com o domínio das competências discursiva e funcional.

A competência discursiva determina a forma como os enunciados são organizados e estruturados numa sequência, dando origem a um discurso coerente. Pressupõe a gestão discursiva a nível temático, de coesão e coerência, de ordenação lógica e de eficácia retórica.

A competência funcional determina a forma como as mensagens são utilizadas para a realização de funções comunicativas e diz respeito ao uso do discurso gestualizado. Permite aos interlocutores reconhecer estratégias e etapas que lhes permitam iniciar e concluir uma conversação.

Dentro destas competências gerais, especificamos na tabela 4 as competências que os alunos de LGP como L2 devem desenvolver nas aulas com as atividades propostas no Guia Prático (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Canale & Swain, 1990; Morgado, 2012; O'Malley & Chamot, 1990; QECRL, 2001).

Tabela 4. Competências comunicativas em LGP a adquirir através da utilização do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2 (adaptado do QECRL)

Unidade didática	Níveis comuns de referência	Competência Gramatical	Competência Sociolinguística	Competência Estratégica
1 e 2	**A1**	- Conhece e utiliza o alfabeto Gestual; - Reconhece palavras soletradas manualmente; - Domina a dactilologia; - Conhece os queremas; - Conhece as configurações da mão; - Reconhece a expressão facial como aspeto gramatical da LGP; - Tem um leque lexical elementar constituído por gestos isolados relacionados com temas concretos; - Possui um domínio limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado;	- Sabe abordar uma Intérprete de LGP; - Conhece e respeita o papel dos Intérpretes de LGP; - É capaz de estabelecer contatos sociais básicos, utilizando formas de delicadeza quotidianas simples; - Sabe chamar a atenção de uma pessoa Surda e iniciar uma conversação; - Sabe abordar uma pessoa Surda de costas e iniciar uma conversação; - É capaz de se apresentar e apresentar outros; - É capaz de perguntar e responder sobre aspetos pessoais;	- É capaz de compreender e gestuar enunciados muito simples com expressões familiares e quotidianas que visam satisfazer necessidades concretas; - É capaz de comunicar de forma simples se o interlocutor gestuar de forma lenta; - Produz enunciados curtos e isolados, fazendo muitas pausas para recordar gestos e para remediar problemas de comunicação, gestualizando com dificuldade gestos que não são familiares;

1 e 2	**A2**	- Tem vocabulário que lhe permite comunicar de forma elementar em situações quotidianas que envolvam assuntos familiares; - A gestualização é, de um modo geral, clara mas poderão haver queremas desajustados ao gesto utilizado, pelo que os interlocutores poderão pedir repetições ou efetuar correções; - Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite comunicar em situações quotidianas previsíveis, ainda que tenha ainda necessidade de buscar gestos; - Produz padrões sintáticos elementares e comunica através de expressões memorizadas, grupos de poucas palavras; - Usa, com correção, estruturas simples;	- Estabelece contatos sociais breves para se dirigir a alguém e cumprimentar, responder a convites, aceitar ou rejeitar; - É capaz de trocar informações, de exprimir opiniões e atitudes de forma simples utilizando expressões comuns e seguindo rotinas elementares;	- É capaz de pedir que lhe deem atenção e pedir a palavra; - É capaz de utilizar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa curta; - É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como *mas, porque, por causa,* etc; - Usa conectores que ocorrem frequentemente para ligar frases simples e contar uma história com uma lista simples de informações; - É capaz de se fazer entender em intervenções breves, apesar das pausas e das reformulações; - Constrói expressões sobre tópicos familiares; - É capaz de compreender frases isoladas; - É capaz de contar uma história com uma simples lista de informações; - É capaz de aumentar frases que já aprendeu através de recombinação dos seus elementos; - É capaz de comunicar em tarefas simples e rotineiras em que são necessárias trocas de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais; - É capaz de adaptar expressões simples e memorizadas a circunstâncias específicas através de substituições lexicais limitadas;

				- Consegue transmitir ideias numa conversa simples e direta com informação limitada acerca de assuntos familiares, mas em conversação complexa faz concessões ao sentido da mensagem;
3	**B1**	- Possui vocabulário suficiente, ainda que se exprima com hesitações (repetições e dificuldades na formulação); - Tem uma gestualização inteligível, mas, por vezes poder-se-á notar alguns erros, sobretudo a nível de expressão facial e corporal; - Tem um repertório linguístico que lhe permite abordar assuntos sobre a Cultura da Comunidade Surda, tais como a *Hellen Keller* e *Personalidades relevantes para a Educação dos Surdos*; - Usa, com correção razoável, um repertório de estruturas que utiliza frequentemente e que estão associadas a situações previsíveis;	- É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na presença de gestuantes; - Reage a um vasto leque de funções linguísticas; - Tem consciência das regras de delicadeza e atua com correção; - Conhece os costumes, valores, atitudes da Comunidade Surda e relaciona-os com a Comunidade Ouvinte;	- É capaz de compreender enunciados quando é usada uma linguagem clara e os assuntos lhe são familiares; - É capaz de relacionar elementos de uma narrativa simples numa sequência linear de informações; - É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma série linear de informações; - Transmite informação simples e direta; - Intervém numa conversa sobre um tópico que lhe é familiar, utilizando uma expressão adequada; - É capaz de gestualizar num discurso simples e coerente sobre assuntos familiares ou de interesse pessoal; - Pode descrever experiências, eventos e expectativas e ambições profissionais; - Pode expor, ainda que de forma breve, razões e justificações para uma opinião ou um projeto; - É capaz de adaptar a sua enunciação para se exprimir corretamente em situações menos familiares ou quotidianas;

		- Comunica com razoável correção em contextos familiares, ainda que se possam encontrar formulações de *Português Gestual*;		- Prossegue o seu discurso, embora faça pausas para planeamento gramatical e sintático;
3	**B2**	- Tem um largo leque de recursos linguísticos que lhe permite comunicar sem uma evidente procura de gestos; - Possui uma gama de vocabulário que lhe permite evitar repetições, ainda que as lacunas lexicais possam causar hesitações; - Tem um bom domínio gramatical, ainda que ocorram erros ocasionais na estrutura sintática, sem que causem incompreensões; - Tem uma gestualização clara;	- Explica pontos de vista sobre temas da cultura surda; - Exprime-se com confiança, clareza e respeitando as especificidades da Comunidade Surda; - Participa e mantém uma conversa em grupo com velocidade moderada, sem cometer erros graves de formulação;	- É capaz de compreender as ideias principais em enunciados gestuais complexos; - Inicia, mantém e conclui uma conversação de forma adequada, respeitando as tomadas de vez; - Utiliza um número limitado de mecanismos de coesão para ligar enunciados num discurso claro e coerente; - Utiliza uma variedade de palavras de ligação para marcar a relação entre as ideias; - Desenvolve uma narrativa com clareza; - Comunica com um certo grau de espontaneidade e à-vontade com gestuantes nativos, sem que haja tensão entre os interlocutores; - Utiliza um discurso claro e pormenorizado sobre diversos temas; - Percebe mudanças de sentido e de destaque dado a um determinado assunto; - Consegue variar a sua formulação para se exprimir corretamente; - Produz discursos com velocidade moderada, embora possa hesitar em expressões e formas;

				- Interage de forma regular com falantes nativos sem que se sinta constrangido; - Comunica espontaneamente, com facilidade de expressão; - Transmite informações pormenorizadas com confiança;
4	**C1**	- Consegue formular enunciados de forma apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir de forma clara sem restringir a sua mensagem; - Mantém um nível elevado de correção gramatical;	- É capaz de usar a Língua Gestual de modo flexível e eficaz para fins sociais;	- É capaz de compreender uma grande diversidade de enunciados gestuais complexos; - Reconhece significados implícitos; - Revela domínio de padrões de organização sintática; - Produz um discurso claro, fluido e bem estruturado; - Utiliza conectores e mecanismos de coesão; - Escolhe expressões adequadas consoante a função discursiva e introduz as suas observações, de forma a ganhar tempo e manter a atenção dos seus interlocutores enquanto pensa; - Faz narrativas elaboradas, inclui subtemas, desenvolve questões específicas e conclui de forma adequada; - Exprime-se de forma clara e bem estruturada, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e coesão discursivos; - Exprime-se de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar os gestos adequados;

4	**C2**	- É capaz de distinguir variações de significado contextos comunicacionais complexos; - Explora uma vasta gama de recursos linguísticos para exprimir os seus pensamentos com precisão e sem ambiguidades; - Domina as estruturas gramaticais complexas;	- Tem consciência dos níveis conotativos de significado; - Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da LGP e reage aos seus interlocutores de acordo com esse conhecimento;	- É capaz de compreender a grande maioria dos enunciados gestuais produzidos; - É capaz de criar um texto coeso; - Utiliza padrões de organização sintática adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão; - É capaz de resumir informações recolhidas em diversas fontes, reconstruindo argumentos e factos de modo coerente; - Expressa-se naturalmente sem esforço nem hesitações. Pausa apenas para aplicar gestos exatos. - É capaz de se exprimir espontânea e corretamente, de modo fluente; - Demonstra grande flexibilidade na reformulação de ideias para eliminar ambiguidades.

5.4.2.5 – Conteúdos e Objetivos do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2

Em qualquer organização e planeamento do processo pedagógico-didático há a necessidade de especificar os conteúdos programáticos e, normalmente, quando os professores refletem sobre as metodologias a adotar e sobre as atividades e estratégias a desenvolver, têm já um programa com conteúdos específicos e objetivos determinados que os podem orientar no processo de ensino.

No caso da LGP como L2, não existe um programa oficial, não estão especificados os objetivos e, por isso, o desenvolvimento deste Guia foi, por um lado, desafiante e, por outro, muito exigente, uma vez que tivemos que articular conteúdos lexicais, morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e culturais com estratégias, atividades e sugestões de materiais pedagógicos para os professores, com objetivos e competências que os alunos devem alcançar com o trabalho realizado nas aulas com as referidas atividades.

Neste ponto, procuraremos explicar e fundamentar, em função dos objetivos pretendidos, as nossas opções a nível de conteúdos (gerais: áreas temáticas, aspetos da cultura e da história da comunidade Surda; e gramaticais: aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, assim como outros referentes à expressão facial e corporal) para cada Unidade Didática.

Conteúdos

Os conteúdos que servirão de suporte ao aluno e futuro gestuante numa determinada situação enquadram-se nas componentes Gramatical, Sociolinguística e Estratégica da Competência Comunicativa. Os conteúdos presentes no Guia foram selecionados com base na consulta bibliográfica da proposta de programa para o ensino de LGP – L2 (Mortágua, 2012) e dos Guias *Signing Naturally* (Smith, Lentz & Mikos, 2008) e *Libras em Contexto* (Felipe, 2007) e (Gesser, 2010).

Conteúdos Gramaticais

Apesar de o objetivo deste Guia ser o desenvolvimento da competência comunicativa, não podemos descurar o desenvolvimento da competência linguística que, como já observámos atrás, é parte integrante da comunicação. Não é possível, portanto, ignorar as regras de linguagem, isto é, as regras gramaticais.

No Guia Prático, não pretendemos que o professor lecione ou que o aluno aprenda regra a regra, exaustivamente, com aulas inteiramente dedicadas à análise do funcionamento da língua. Ao contrário, o que apresentamos é um conjunto de atividades comunicativas em que o professor, num momento oportuno, destaca ou sistematiza um exercício, uma regra, uma definição ou uma metodologia que leve à explicação de uma regra, o que ajudará o aluno a adquirir o conhecimento necessário da língua e a desenvolver a sua fluência.

Tentámos, assim, privilegiar uma gramática pedagógica, isto é, *dissolver* a componente gramatical da LGP através de formas de apresentação que conduzam ao desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos.

O primeiro contacto que os ouvintes têm com a Língua Gestual não é através das unidades mínimas, mas sim através de expressões, enunciados aos quais terá que reagir, e tendo a produção linguística como preocupação central, os conteúdos gramaticais selecionados permitem ao professor trabalhar a funcionalidade dos fenómenos gramaticais, por um lado, possibilitando, por outro, a análise dos resultados Práticos da sua utilização.

Conteúdos Socioculturais

No processo de ensino/aprendizagem da LGP os aspetos linguísticos e os aspetos socioculturais são indissociáveis pela especificidade da comunidade que a gestualiza. A LGP e a cultura dos Surdos são, de facto, um todo. A competência comunicativa em LGP ultrapassa o mero domínio da estrutura da língua, e exige o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito pelo outro e pelas suas dificuldades, sobretudo as comunicacionais (Gesser, 2010; Leite, 2002, 2004).

A especificidade da LGP conduz à necessidade de utilização de temas e enunciados variados, não recorrendo exclusivamente a listagens do vocabulário ou a imagens de um determinado tema (Leite, 2002).

O ensino da LGP como L2 deve ser pautado pelo uso da língua alvo e da cultura dos Surdos e os processos que se desenvolvem na sala de aula devem conduzir e preparar os alunos para o uso da LGP em situações da vida real (Felipe, 2007; Marques, 1990; Smith, Lentz & Mikos, 2008). Por isso, no Guia, propomos, ao longo das quatro unidades didáticas, um conjunto de temas que engloba informações e vocabulário gerais, comportamentos do dia-a-dia, valores, aspetos culturais da comunidade Surda, personalidades e marcos históricos da educação de Surdos.

Toda a aprendizagem de vocabulário, todo o tratamento de áreas temáticas deve, sempre que possível, no caso de crianças, ser marcado por características interdisciplinares.

Na tabela 5, apresentamos os conteúdos temáticos, gramaticais e socioculturais abordados, fazendo-os corresponder aos objetivos pretendidos (onde se incluem as capacidades de base (compreender e enunciar) e as capacidades específicas ou ação linguística (participar num debate, expor um determinado ponto de vista ou contar uma história) (QECRL, 2001) para cada uma das quatro Unidades Didáticas que constituem o Guia Prático.

Tabela 5. Conteúdos e Objetivos do Guia Prático de Ensino de LGP como L2

Unidade Didática	Conteúdos Temáticos	Conteúdos Gramaticais	Objetivos
1	• Comunicamos com as mãos: Formas de chamar a atenção a um surdo, alfabeto gestual, identificação pessoal (nome próprio e nome gestual); • Eu e a minha turma: as Características físicas e psicológicas • O vestuário • As cores • As saudações formais e informais • Os dias da semana • A rotina diária • As tarefas domésticas • As atividades de tempos livres • O material escolar • As formas de chamar a atenção dos alunos Surdos dentro da sala de aula • Os animais domésticos • Os animais selvagens • Tipos de edifício e instituições • Divisões da casa	• Os Queremas: Configurações da mão, Localização, Orientação, Movimento, Expressão facial • Os Pronomes pessoais • O Pronome Interrogativo *Qual* • A Frase simples • Os Pronomes Possessivos • Os Números Cardinais • A expressão da Localização • A expressão Facial e Corporal • O género • A topicalização • Os advérbios de tempo • O tempo verbal: passado e futuro • O pronome interrogativo *Onde* • Os pronomes demonstrativos • Os advérbios de lugar • Os números que expressam quantidade • A forma negativa • Os números ordinais	• Compreender o alfabeto gestual • Dominar a dactilologia • Conhecer as configurações da mão na LGP • Perceber os queremas da LGP – Configuração da mão, movimento, orientação, local de articulação, expressão facial • Perceber que a alteração de um parâmetro do gesto pode alterar o seu significado • Identificar pares mínimos na LGP • Reconhecer a marcação de género • Reconhecer as formas de construção do plural • Conhecer verbos agentivos • Utilizar adequadamente advérbios de lugar e pronomes demonstrativos e a marcação temporal • Utilizar os gestos das cores • Utilizar os numerais de 1 até 100 • Desenvolver a perceção visual • Identificar a frase declarativa, afirmativa e negativa e suas características • Construir frases corretas utilizando pronomes possessivos • Compreender especificidades da Comunidade Surda e da sua Cultura • Distinguir o nome gestual do nome próprio • Identificar as diferenças entre mímica e LGP • Reconhecer variedades da LGP em diferentes zonas do país, respeitando-as e reconhecendo-as como uma riqueza linguística • Compreender perguntas e instruções simples • Compreender mensagens • Passar mensagens corretamente • Compreender o essencial de pequenas narrativas ou diálogos • Compreender pequenas histórias • Compreender pequenas histórias em LGP e construir pequenos diálogos

	• Os ambientes de estudo / grau de escolaridade	• O espaço narrativo	• Compreender pequenas histórias narradas por pessoas surdas em presença ou em vídeo • Adequar as saudações aos contextos formais e informais • Desenvolver a expressão facial • Diferenciar a expressão facial de acordo com o contexto linguístico • Fazer descrições espaciais • Interagir de forma simples em contexto de sala de aula • Dar informações sobre objetos, pessoas, ambientes escolares, de escritório, etc • Identificar-se (nome, nome gestual, idade, características físicas e psicológicas) • Produzir e compreender enunciados relativos aos temas: características físicas e psicológicas, cores, dias da semana e rotina diária; material escolar e sala de aula; animais domésticos e selvagens; tipos de edifício e instituições; divisões da casa; ambientes de estudo, grau de escolaridade e área académica.
2	• Os objetos das divisões da casa •Os meses do ano e vocabulário específico: FERIADO, FÉRIAS, LICENÇAS, FOLGA, GREVE • *Que horas são?* E vocabulário específico: CEDO, TARDE, ATRASADO, PONTUAL, etc. • A Glosa • O *Signwriting* • As profissões: vocabulário relacionado com as atividades profissionais e com o ambiente de trabalho • O primeiro investigador Surdo Português	• Os tipos de frase: afirmativa, interrogativa, exclamativa, negativa, negativa-interrogativa, exclamativa-interrogativa • Os Advérbios de lugar • A Perspetiva e direção • Aspeto verbal: durativo, repetitivo • Os advérbios de modo incorporados no verbo • Os advérbios de tempo • Os verbos categorizadores • O verbo FALTAR • O condicional • O discurso direto e indireto • Os pronomes interrogativos: *Qual, como, porquê*	• Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros • Reconhecer nos gestos bimanuais a simetria dos movimentos • Reconhecer gestos derivados da dactilologia • Perceber as regras de produção de dactilologia • Perceber o aspeto verbal • Compreender a construção da negativa em LGP • Utilizar a forma negativa corretamente • Reconhecer e utilizar corretamente os advérbios de modo • Utilizar verbos categorizadores em contextos específicos • Utilizar os pronomes indefinidos: NENHUM, NINGUÉM, NADA • Perceber o uso do condicional • Reconhecer frases dos diferentes tipos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, interrogativa-negativa e interrogativo-exclamativa • Perceber as diferenças em relação à perspetiva, distância, localização dos objetos: “Longe” e “Perto” • Expressar as horas • Utilizar o Condicional corretamente • Dominar o Discurso Direto e Indireto • Definir Glosa e Signwriting

	• A LGP como minoria linguística • A família: grau de parentesco e estado civil	• Os pronomes indefinidos: *ninguém, nenhum, nada* • A adjetivação: o grau normal	• Reconhecer frases com gestos relacionados com o ambiente doméstico • Usar os gestos dos Meses do ano, a rotina diária, profissões, grau de parentesco e estado civil • Dar informações sobre profissões, cargos e ambientes de trabalho • Utilizar discurso correto sobre a rotina diária e sobre as profissões • Desenvolver a expressão facial e corporal • Utilizar a expressão facial e corporal corretamente a nível discursivo • Fazer frases com verbos que, na modificação do seu movimento, marcam a negação. • Traduzir uma pequena canção para LGP • Identificar o Primeiro Investigador Surdo da LGP • Conhecer as expressões faciais para os diferentes tipos de frase: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, exclamativa-interrogativa • Entender diálogos e pequenas narrativas • Identificar o tema de uma conversação • Resumir informação de uma intervenção em LGP • Compreender as mensagens relacionadas com o quotidiano • Interagir com alguma fluência, utilizando as expressões faciais e corporais adequadas • Construir pequenos textos • Criar diálogos • Entender pequenas narrativas • Criar pequenas narrativas • Utilizar as diferentes expressões faciais para os diferentes tipos de frase • Expressar gostos, preferências e desejos • Expressar ideias e opiniões • Realizar breves apresentações sobre temas familiares • Reformular enunciados gestuais para confirmar compreensão do interlocutor • Recontar coisas que aconteceram
3	• As cores • O vestuário • O universo Surdo: a importância da informação visual	• O grau dos adjetivos: grau comparativo de superioridade, de inferioridade e igualdade. • Pronomes indefinidos	• Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros •Utilizar o grau comparativo dos adjectivos • Utilizar verbos categorizadores • Compreender os processos de formação de gestos em LGP • Experimentar diferentes processos de formação de gestos por derivação e composição

	• O nosso dia-a-dia: vocabulário relativo a compras e valores monetários • A alimentação • As unidades de medida • As atividades desportivas e vocabulário específico de competição • O Universo Surdo: A *Helen Keller* • Os meios de transporte • Os distritos e cidades de Portugal • Os países e as suas capitais • As estações do ano • O universo Surdo: Personalidades relevantes para a educação dos Surdos a nível mundial	• Os quantificadores • Os categorizadores • A expressão facial e corporal • A ordem sintática • O espaço sintático • Os queremas • Processos de formação de gestos • O discurso indireto	• Utilizar gestos para valores monetários • Conhecer os gestos relativos a alimentação e bebidas • Dar informações sobre atividades desportivas utilizando os gestos específicos de cada modalidade • Utilizar os gestos das cidades e os distritos de Portugal • Identificar os gestos dos meios de transporte • Dar informações sobre meios de transporte e localidades • Utilizar pronomes indefinidos • Reconhecer os gestos dos graus de parentesco e estado civil • Utilizar adjetivos, descrevendo objetos, pessoas e espaço físico • Conhecer os gestos de valores monetários • Conhecer o vocabulário relacionado com a alimentação • Conhecer vocabulário relacionado com Unidades de Medida: metro, litros, altura • Conhecer vocabulário relacionado com modalidades desportivas (coletivas e individuais) • Utilizar frases relacionadas com os diferentes tipos de desporto • Utilizar o grau comparativo corretamente • Utilizar os gestos dos meios de transporte e verbos de locomoção em contextos específicos • Conhecer os gestos dos países do mundo • Utilizar os gestos de países e pontos turísticos em contextos linguísticos específicos • Compreender a importância da LGP para as comunidade Surda e para a Educação dos Surdos • Compreender a importância da informação visual no Universo Surdo • Tomar consciência do Universo Surdo – a História de Helen Keller • Conhecer Personalidades importantes para a Educação dos Surdos • Entender diálogos • Entender narrativas sobre hobbies ou outros entretenimentos • Entender narrativas sobre viagens • Captar a mensagem de uma canção simples interpretada em LGP • Construir pequenos textos • Criar diálogos • Entender pequenas narrativas • Criar pequenas narrativas • Produzir diálogos relacionados com compras em lojas de vestuário

			⋅Criar textos sobre os Distritos de Portugal e seus aspectos culturais ⋅ Construir pequenos textos que apresentem as diferenças culturais dos países do mundo ⋅ Criar narrativas sobre hobbies ou outros entretenimentos ⋅ Criar narrativas sobre viagens ⋅ Participar em conversações em LGP ⋅ Participar activamente num debate
4	⋅ O Universo Surdo: Jacob Rodrigues Pereira ⋅ O Congresso de Milão ⋅ O início da educação dos Surdos em Portugal ⋅ O oralismo em Portugal ⋅ O bilinguismo em Portugal ⋅ A identidade Surda ⋅ *Mamadu*, O herói surdo	⋅ O grau dos adjetivos: grau comparativo de superioridade, de inferioridade e igualdade. ⋅ Pronomes indefinidos ⋅ Os quantificadores ⋅ Os categorizadores ⋅ A expressão facial e corporal ⋅ A ordem sintática ⋅ O espaço sintático ⋅ Os queremas ⋅ Processos de formação de gestos ⋅ O discurso indireto	⋅ Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros ⋅ Reconhecer a marcação de género ⋅ Reconhecer as formas de construção do plural ⋅ Perceber o aspeto verbal ⋅ Compreender a construção da negativa em LGP ⋅ Utilizar a forma negativa corretamente ⋅ Reconhecer e utilizar corretamente os advérbios de modo ⋅ Utilizar verbos categorizadores em contextos específicos ⋅ Utilizar o grau comparativo dos adjectivos ⋅ Compreender os processos de formação de gestos em LGP ⋅ Aplicar as regras sintáticas corretamente em contexto de comunicação ⋅ Compreender enunciados complexos ⋅ Dominar vocabulário da Cultura Surda ⋅ Conhecer o Universo Surdo – Jacob Rodrigues Pereira ⋅ Perceber o que foi o congresso de Milão e quais as suas consequências para a Comunidade Surda ⋅ Perceber quais as 8 resoluções votadas e aprovadas no Congresso de Milão ⋅ Compreender enunciados gestuais ⋅ Compreender poemas em LGP ⋅ Compreender a história narrada em LGP – *Mamadu, o herói surdo* ⋅ Descrever imagens corretamente ⋅ Expressar ideias e opiniões sobre as histórias ou poemas ⋅ Comunicar com fluidez

5.4.2.6 – Estrutura, Estratégias e Atividades do Guia Prático

No Guia Prático para o ensino de LGP como L2 propomos conteúdos (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994; Morgado, 2012), princípios e práticas pedagógicas para as aulas de LGP como L2, técnicas e atividades de ensino, sendo estas últimas as que promoverão o desenvolvimento comunicativo nos alunos. As referidas atividades foram selecionadas e organizadas com base no princípio metodológico adotado (abordagem comunicativa), nas entrevistas realizadas às especialistas de LGP como L2 acima caracterizadas e na bibliografia consultada, nomeadamente Smith, Lentz, Mikos (2008) e Felipe (2007).

O Guia Prático inicia-se com uma pequena reflexão sobre as competências de compreensão e produção de Língua Gestual Portuguesa. Reconhecemos que a teorização do ensino-aprendizagem da LGP está ainda em construção, por isso o nosso objetivo é promover a discussão e a reflexão sobre o ensino desta língua sem, no entanto, esquecer as suas características peculiares. Desta forma, entendemos e defendemos que é o desenvolvimento destas competências específicas que, ao serem integradas na aula de LGP e trabalhadas de forma conjunta, irá facilitar a proficiência linguístico-comunicativa (Brown, 1994, 2000; Felipe, 2007; Marques, 1990; Morgado, 2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

Assim, este ponto inicia-se com uma breve descrição das capacidades bases que o Guia visa desenvolver (a gestualização e a compreensão gestual), para depois se focar na apresentação da estrutura do Guia.

Interação e capacidades base

Não há passividade na aprendizagem nem na comunicação em LGP como L2, por isso, as capacidades base (a compreensão e a produção gestuais) devem interagir entre si através de estratégias e atividades que transformem a aprendizagem em interação social autêntica.

Isto não significa, no entanto, que as duas capacidades base promovam iguais contributos para a aquisição da competência comunicativa ou que possam ser abordadas da mesma forma. A especificidade de cada uma e a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia do ato comunicativo justificam que os professores de

LGP como L2 as observem individualmente (Felipe, 2007; Marques, 1990; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

A Gestualização

Gestualizar corretamente é um dos objetivos que o professor de LGP como L2 considera essencial, mas é muito frequente ouvirmos os professores dizerem que os alunos compreendem bastante bem mas têm muitas dificuldades em expressar-se ou afastar-se do português gestual. Tendo este fenómeno em consideração, é fundamental que o professor, no ensino/aprendizagem da comunicação gestual, distinga entre *saber acerca da língua* e *saber usar a língua*. A diferença é que a competência do uso da língua tem de ser imitada e praticada. A aquisição desta competência depende, portanto, de uma ação pedagógica diversificada e que não se baseie apenas em estratégias que desenvolvem o *saber sobre a língua* mas que desenvolvam também competências de interação.

A identificação dos problemas e das dificuldades dos alunos e o conhecimento de como se desenvolve o processo de aprendizagem de competências comunicativas gestuais são fundamentais na tomada de decisões do professor. Por outro lado, a consciência da dependência entre o conhecimento do sistema da língua e o domínio de competências necessárias à ativação desse conhecimento na comunicação gestual permitirá a organização do trabalho na sala de aula, o desenvolvimento do aluno na gestualização e a identificação da melhor forma de avaliação a adotar.

É necessário criar condições de uso da língua em contextos específicos, ou seja, organizar atividades em que o aluno se envolva de forma pessoal para que este possa selecionar as suas próprias estratégias para formular corretamente os seus enunciados. A autenticidade dos contextos poderá ser um fator determinante na motivação do aluno e, por isso, sempre que o professor o considerar, o aluno deve sair da sala de aula ou devem ser convidados gestuantes nativos da LGP, para que a produção do aluno não seja tão controlada pelo professor proporcionando-lhe uma maior autonomia que, por sua vez lhe permitirá também avaliar a sua concretização linguística e identificar as suas fragilidades. Por outras palavras, se o aluno não tiver condições de transferir o seu conhecimento para situações comunicativas autênticas, ele não sentirá necessidade de tomar decisões e, por isso, não haverá lugar a uma apropriação pessoal da

aprendizagem (Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Marques, 1990; Morgado, 2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

A Compreensão gestual

A compreensão gestual não pode ser encarada como uma capacidade base passiva, pois para compreender, o aluno tem de ativar conhecimentos prévios e integrá-los nos enunciados que visualiza. Assim, ele é um intérprete ativo e seletivo e um construtor de sentidos. Como ato recíproco que é, a comunicação tem de integrar as duas capacidades base – a gestualização e a compreensão gestual -, para que haja interação.

O objetivo principal da compreensão gestual é proporcionar ao aluno o contato com o discurso gestualizado de modo a que ele compreenda que este discurso pode ser marcado por redundâncias, estruturação sintática pouco eficiente, formas gramaticais pouco corretas, hesitação, dialetos, o que reforça a ideia anterior, isto é, a compreensão gestual exige do recetor um trabalho constante na construção de sentidos.

A principal função do professor de LGP como L2 é tornar a língua alvo compreensível e para isso o professor deve utilizar um ritmo de articulação adequado, e utilizar frases mais curtas e simples para facilitar a identificação dos gestos. Deve também utilizar a Língua Gestual padrão, evitando, numa fase inicial, as gírias e os dialetos pois a correta compreensão da LGP contribuirá certamente para a sua correta produção. Ao professor compete criar condições para desenvolver a compreensão gestual, escolhendo os materiais a utilizar e definindo estratégias para rentabilizar o material adotado (Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Marques, 1990; Morgado, 2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

A Estrutura

Organizámos o Guia em unidades didáticas que por sua vez estão divididas em Sequências Pedagógicas. Estas são constituídas por diversas atividades que os professores podem selecionar de acordo com as particularidades da sua turma. Como referimos anteriormente, uma das bases da elaboração do Guia Prático foram os Guias *Signing Naturally* (Smith, Lentz & Mikos, 2008) que apresenta três momentos de aula: a introdução, a prática e a avaliação, e o *Libras em Contexto* (Felipe, 2007) que descreve

os objetivos específicos, os recursos materiais, os conteúdos e estratégias e a atividade em classe. Fundindo estas duas perspetivas e reconhecendo a importância da motivação intrínseca na aula de L2 (Brown, 1994), dividimos as sequências pedagógicas em três momentos que correspondem a três fases de aula – Exposição (que, por vezes poderá ser antecedida por um breve momento de Motivação (Brown, 1994; Marques, 1990)), Prática Orientada e Prática Autónoma (Felipe, 2007; Smith, Lentz, & Mikos, 2008).

Defendemos a diversidade de atividades na aula por três razões:

- atividades diferentes e variadas promovem a participação ativa dos alunos;

- a aula torna-se mais interessante e evita a distração dos alunos;

- os conteúdos gramaticais e lexicais são reforçados e assimilados de forma mais eficaz (Marques, 1990).

Para cada momento de aula estarão identificadas estratégias específicas para a lecionação dos conteúdos propostos. Estas estratégias estarão sinalizadas com um símbolo que definirá a sua tipologia. Assim, o professor precisará apenas de escolher aquela ou aquelas que se adequem melhor ao seu método de trabalho e às características da sua turma. Optámos por simbolizar 6 tipos diferentes de estratégias:

- ***Motivação*** – que o professor poderá usar para os alunos perceberem o tema da aula ou para mobilizarem conhecimentos já adquiridos;

- ***Exposição de novos conteúdos***;

T – ***Interação gestual*** orientada pelo professor;

Ⓟ - ***Atividades individuais*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: preenchimento de fichas;

- ***Atividades em pares*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: diálogos;

- ***Atividades de grupo*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: jogos, narrativas e dramatizações.

As atividades de motivação são propostas com base no que é defendido por Brown (2000), quando refere que a motivação intrínseca deve assumir um papel relevante na aula de L2 e que o professor deve utilizar atividades que desenvolvam a autonomia do aluno. Para tal, este deve utilizar técnicas apelativas e relevantes para os interesses dos alunos e apresentá-las de uma forma positiva e entusiasta para que estes percebam o seu propósito. O autor também considera interessante que aos alunos seja dada a oportunidade de escolher algum aspeto da técnica a utilizar ou a forma como vão alcançar os objetivos da tarefa. Assim, estas atividades devem constituir um desafio e permitir e encorajar a descoberta de princípios e regras, o desenvolvimento de estratégias eficazes de aprendizagem e de comunicação e a promoção de negociações cooperativas.

As atividades de interação gestual (orientadas pelo professor, em pares ou em grupo) podem ser enquadradas na hipótese de interação do construtivista Long (1985, 1996) que defende que a interação entre os alunos permite o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas. Mais, o construtivismo social permite a implementação de trabalhos de grupo por considerar que são essenciais à aprendizagem. Mas, se assim é, é legítimo perguntar "como podemos garantir que, num grupo, todos se empenham ativamente na sua aprendizagem?" (Bidarra & Festas, 2005, p. 188). Além disso pode considerar-se também que o "apelo à atividade do aluno (…) pode levar à crença de que a atividade por si só é suficiente para que haja aprendizagem, o que não é verdade. A atividade, sem mais, pode não conduzir a mudanças significativas no conhecimento" (Bidarra & Festas, 2005, p. 183). É por isso que, além das atividades em pares ou em grupos, propomos outras que implicam a intervenção e as instruções diretas do professor, para que, num *continuum* de aprendizagem, o aluno passe de uma fase "em que é capaz de realizar uma tarefa com a ajuda do outro para uma fase em que se torna capaz de realizar sozinho a mesma tarefa" (Bidarra & Festas, 2005, p 182).

Estas atividades enquadram-se também na metodologia que baseia o Guia – a abordagem comunicativa - e pelo facto de terem sido identificadas pelas especialistas entrevistadas como sendo atividades que propiciam o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa. O objetivo comunicativo da língua deve compelir os alunos a criar oportunidades de interação genuína na sala de aula e são as técnicas interativas que propiciarão essa negociação. O que se pretende com elas é que

o processo de ensino se direcione para o uso comunicativo da língua em que os professores e os alunos se destaquem como agentes ativos em atividades de negociação e construção de sentidos, sem recear a gestualização criativa e imprevisível (Gesser, 2010).

Além disso, a "pedagogia interativa conduzirá a um aumento do interesse dos alunos, ao progresso da sua aprendizagem, à estimulação da sua criatividade e ao decréscimo da taxa de absentismo" (Marques, 1990, p. 326).

A sequência de atividades sugerida baseia-se na sequência adotada nos Guias *Signing Naturally* (Smith, Lentz & Mikos, 2008) e *Libras em Contexto* (Felipe, 2007).

As técnicas e atividades presentes no Guia são classificadas como controladas, semi-controladas e livres (Crookes & Chaudron 1991) e consideramos que, na necessidade de desenvolvimento de outros materiais e/ou atividades, os professores devem manter-se fiéis a esta tipologia (cf. Tabela 6):

Tabela 6. Tipologia de técnicas presentes no Guia Prático para o Ensino de LGP como L2

Técnicas		
Controladas	Semi-controladas	Livres
(Manipuladas e Mecânicas)	(Significativas)	(Comunicativas)
- Aquecimento - Motivação - Exposição de conteúdo - Apresentação de diálogos/narrativas - Pergunta-resposta - Repetição - Tradução - Revisão - Testes	- Brainstorming (Chuva de ideias) - Narração de histórias - Perguntas de interpretação sobre contos, narrativas ou poemas que tenham sido trabalhados na aula - Troca de informação - Resumo	- Role-play (representação de papéis) - Jogos - Relatórios - Resolução de problemas - Simulações - Entrevistas - Conversações

As atividades propostas no Guia permitem que o professor incentive os seus alunos a:

- comunicar em LGP em todas as oportunidades possíveis (dentro e fora da sala de aula);

- estar ativamente envolvido nas atividades de aprendizagem;

- negociar ou fazer sugestões sobre materiais e tarefas;

- partilhar conhecimentos e experiências;

- correr riscos;

- aprender com as suas tentativas e com os seus erros;

- aceitar as correções do professor e dos seus colegas;

- encontrar formas de recordar os conhecimentos adquiridos;

- procurar formas de consolidar conhecimentos (vídeos, histórias, amigos/conhecidos Surdos);

- discutir problemas e partilhar soluções;

- avaliar a sua performance e o seu desenvolvimento geral (Baptista, 2010; Felipe, 2007; Gesser, 2010; Marques, 1994; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

Descrevemos algumas atividades mais relevantes:

Exercícios de atenção visual

Os alunos ouvintes, crianças ou adultos, baseiam-se na audição e, muitas vezes, não reparam em pormenores, o que dificulta a compreensão da atribuição do nome gestual. Contudo, o "batismo" gestual é uma das atividades mais engraçadas a realizar nas primeiras aulas, durante a qual se criam laços entre os alunos e o professor. É nesta atividade que os alunos são confrontados com a necessidade de *realmente* olhar para o seu colega, analisá-lo e escolher uma caraterística que o defina. Essa característica passará a ser um gesto que se transformará em nome gestual. A ficha que anexamos como o título *Nome Gestual* serve precisamente para que os alunos reconheçam as semelhanças e as diferenças entre as várias faces e para que, ao especificar as características, possam atribuir nomes gestuais às personagens, tal como terão de fazer aos seus próprios colegas (Leite, 2002, 2004; Morgado, 2012).

Estratégias para o ensino dos conteúdos gramaticais

Nas primeiras três sequências pedagógicas são sugeridas estratégias de ensino e treino dos queremas e do alfabeto gestual (que contém uma grande parte das

configurações gestuais). Para a exposição do alfabeto gestual não adotámos o ensino de "A a Z". Esta estratégia pode até parecer a mais rápida e a mais eficaz ao professor, no entanto, o alfabeto gestual da LGP inicia-se pela configuração manual mais difícil e, portanto, o treino de transição entre as letras na datilologia não se faz de forma célere (Leite, 2002, 2004).

Na sequência pedagógica 2.2 do Guia Prático propomos a lecionação do aspeto verbal e dos verbos categorizadores. Este conteúdo gramatical deve ser trabalhado e explicado de forma clara aos alunos, pois em contextos específicos há gestos diferentes para um mesmo verbo, como por exemplo o verbo *partir* e o verbo *comer* (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Leite, 2002, 2004). Desta forma, deve explicar-se aos alunos quais os verbos categorizadores, os diferentes gestos e os diferentes contextos em que podem ocorrer. Para o fazer, o professor pode utilizar retratos de objetos e ações, figuras de sequências narrativas (como já apresentámos para outros conteúdos), brinquedos de montar para crianças (para explorar tamanho e forma), peças de construção de diversas formas e cores, casas de bonecas e móveis, miniaturas de animais, carrinhos, etc (Felipe, 2007; Morgado, 2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008). Estes materiais fornecem meios não-linguísticos de compreensão e encorajam a interação entre os alunos.

Para rever a adjetivação propomos que o professor utilize as imagens sugeridas na ficha *Como descrevo isto*? (Smith, Lentz & Mikos, 2008), ou que reúna várias imagens diferentes, de acordo com o que tem sido trabalhado nas aulas. Desta forma, os alunos terão a oportunidade de, através da LGP ou apenas através de gestos icónicos, mímica ou expressão corporal, de descrever a disposição de um conjunto de objetos, a sua forma, o seu volume e a sua textura.

O objetivo do Guia é o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa e, para isso, os alunos devem ser incentivados a comunicar na língua alvo. Contudo, aprender uma L2 é também saber as suas regras gramaticais. Ao longo das sequências pedagógicas apresentadas, os aspetos gramaticais são sempre contemplados, sendo importante que, em algumas delas, se dê mais relevância a conteúdos gramaticais do que a situações comunicacionais. É o que acontece na sequência pedagógica 3.6 que retoma os verbos categorizadores (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994; Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Smith, Lentz & Mikos, 2008) que já foram

tratados anteriormente mas que podem agora ser aprofundados. Aqui optámos apenas por sugerir uma parte de exposição/sistematização de conteúdos já lecionados e um momento de prática orientada sem que haja prática autónoma. Esta opção prende-se com o erro, isto é, quando o professor de L2 dá autonomia ao aluno para produzir os seus próprios enunciados, corre o risco de este cometer erros (Leite, 2002, 2004). Dependendo do tamanho da turma e da forma como a correção desses enunciados é feita, o erro pode ou não ser detetado e corrigido. Como nesta sequência pedagógica o objetivo é cimentar conhecimentos gramaticais e esclarecer eventuais dúvidas que os alunos possam ainda ter, acreditamos que a prática orientada será a mais segura para que não ocorram a produção e registo de enunciados incorretos.

Especificamente identificados pela Intérprete 1 (I 1) para os alunos se habituarem a simplificar a estrutura sintática do português oral, para desenvolver a construção mental da sintaxe da LGP e, consequentemente, para comparar a construção frásica da língua portuguesa com a da LGP, encontramos a atividade um, da prática orientada, na sequência pedagógica 2.3, as transcrições em Glosa na atividade quatro, da prática orientada, na sequência pedagógica 2.4 do Guia e a interpretação de músicas infantis na atividade cinco, da prática autónoma, na sequência pedagógica 2.9.

Registo de gestos e Fichas de trabalho

Uma das grandes dificuldades que os alunos sentem, sobretudo os adultos, é o registo preciso do gesto (Leite, 2002, 2004). Muitas vezes a descrição que fazem nos seus cadernos não é clara e, nos momentos de revisão, surgem dúvidas, conduzindo muitas vezes à má execução do gesto (Leite, 2002, 2004). Para facilitar o seu registo, propomos uma grelha que contém os cinco queremas que compõe o gesto. Desta forma, registarão de forma clara e célere todos os seus parâmetros.

O *Sudoku* sugerido serve também para revisão dos números gestuais mas serve ainda para os alunos começarem a ter noção de que a expressão do espaço é essencial na enunciação da LGP, por isso terão de explicar gestualmente onde colocam os números para resolver o *puzzle*.

As fichas de trabalho permitirão o treino da atenção visual, dos enunciados gestuais, da estrutura sintática, da localização do referente e da utilização da expressão facial e corporal como elementos gramaticais (Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Morgado,

2012; Smith, Lentz & Mikos, 2008). Para uma turma de adultos sugerimos as fichas de trabalho 9 e 10 – que consistem no treino de uma entrevista em contexto profissional. Para uma turma de crianças destacamos a criação de pequenas frases individuais e o jogo da mímica.

Organização de sequências de imagens

Com estes materiais, não se pretende que os alunos façam uma frase por imagem mas que explorem a língua sem medo de cometer erros. Aliás, é essencial que os alunos arrisquem e errem, pois é a partir da correção desses erros que a aprendizagem se vai construindo e consolidando. Esta estratégia propiciará a compreensão e a memorização por estar organizada em episódios, pois o processo de organização exige a identificação da sequência lógica para que tudo seja coerente (Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Smith, Lentz & Mikos, 2008).

O texto (Compreensão e interpretação)

Um elemento determinante da estratégia na aula de língua segunda é o texto (importante atividade sugerida na entrevista pela I 1 e reiterada pela I 2). No centro do processo comunicativo há sempre um texto e na aula de LGP como L2 o texto pode consistir numa imagem ou num conjunto de imagens, num gesto, num vídeo com uma história, etc. O texto, no entanto, só poderá ser compreendido dentro de um contexto comunicativo, ou seja, o aluno tem de compreender quem produziu o quê, para quem e com que intenção. O trabalho com o texto deve consistir numa *negociação* constante de sentidos integrando conhecimentos prévios na *análise* do novo enunciado.

O trabalho com o texto deve ter três fases, sendo que a primeira corresponderá à preparação da comunicação e deve incluir a mobilização de conhecimentos prévios, o enquadramento da situação textual e/ou comunicativa e a identificação de factos; a segunda - o desenvolvimento do processo de comunicação – deve esclarecer o conteúdo e tratar a informação, dando lugar à realização de exercícios, treino de estruturas sintáticas ou aquisição de conteúdos lexicais e a terceira – estruturação da comunicação – deve conduzir os alunos a um contexto comunicativo específico (Marques, 1990).

O primeiro *cartoon* – *Os mistérios da língua* gestual que se encontra nos anexos (cf. anexos do Guia Prático, p. 109) destinar-se-á mais a ser apresentado a uma turma de adultos, uma vez que ele retrata fielmente os anseios e as dificuldades que os alunos sentem nas primeiras aulas: o não perceber o professor, a falta de agilidade manual e a dificuldade na memorização e execução correta dos gestos (a tradução de Banda-desenhada, sobretudo do *Léo, o puto surdo* para transformar informação visual em LGP foi uma das atividades identificadas pela I 1 como sendo muito relevante ao desenvolvimento da proficiência em LGP). Estas bandas desenhadas poderão servir também para que o professor possa esclarecer ideias pré-concebidas erróneas[35] (Leite, 2002, 2004; Wilcox, 1991), que os alunos tenham quando iniciam uma formação de LGP como L2.

O texto sobre a Associação Portuguesa de Surdos (p. 168 do Guia Prático) servirá para os alunos discutirem o papel das associações na Comunidade Surda. Este texto deve ser traduzido e gravado em vídeo pelo professor ou por um membro da comunidade Surda para que os alunos, caso não tenham iniciado o seu convívio com a comunidade Surda, possam observar a gestualização de outras pessoas além do seu professor. Com estas atividades pretende-se que os alunos sejam confrontados com diferentes níveis linguísticos e que treinem a compreensão de enunciados gestuais mais extensos. Com a discussão e troca de ideias, pretende-se que os alunos, ainda que sintam algumas dificuldades na formulação de enunciados, tentem fazer passar a sua mensagem e a sua intenção comunicativa. Além disso, as aulas interativas, que exijam a constante participação dos alunos, através de diálogos ou gestualização de opiniões ou pontos de vista, são as que oferecem maiores oportunidades de aprendizagem.

Por considerarmos que, por vezes, os líderes Surdos, os investigadores da LGP ou as personalidades desta comunidade ou mesmo a cultura surda não são dados a conhecer de forma aprofundada nas formações de LGP como L2, sugerimos que se aborde a história do primeiro investigador surdo português – José Bettencourt. Os

[35] Estas preconceções prendem-se, normalmente com aspetos linguísticos, mas sobretudo com aspetos culturais e, no início da formação, cabe ao professor *desfazer* estas ideias. Assim, os padrões e comportamentos culturais podem ser ensinados implícita ou explicitamente através de estratégias interativas, focando as formas de abordar e chamar a atenção de um Surdo de forma apropriada em diferentes contextos, os dispositivos que os Surdos usam como despertadores, as luzes que substituem as campainhas da porta, as videochamadas, etc..

alunos terão de fazer um exercício de compreensão e tradução a partir de um texto visualizado. O mesmo acontecerá com a discussão sobre a Cultura Surda e a LGP como minoria linguística.

Conto/reconto de histórias e Exercícios de tradução/interpretação

Com o reconto de bandas desenhadas, desafiamos os alunos a produzir enunciados mais complexos (atividade sugerida na entrevista pela I 1). Além disso, estas atividades são benéficas para que os alunos se ajudem mutuamente na consolidação de conhecimentos linguísticos, já que em grupo, podem discutir possibilidades de enunciação diferentes.

Para uma turma de crianças, aconselhamos que o professor grave em vídeo o reconto das bandas desenhadas para que os alunos o possam visualizar na aula e, a partir daí, discutirem o tema com o professor. Numa turma de adultos, pode usar-se a mesma estratégia ou pedir que sejam os próprios alunos a realizar o reconto. Quer o reconto, quer a discussão sobre os aspetos culturais da comunidade Surda permitirão ao aluno desenvolver a sua competência linguística e comunicativa. As atividades que requerem a preparação individual do aluno são extremamente importantes porque, dada a modalidade da língua, o aluno pode treinar o que pretende enunciar sem incomodar os seus colegas e, além disso, o professor, ao observar os seus alunos, pode dirigir-se de forma particular a cada um e corrigir eventuais erros que possam estar a ser cometidos. Caso sejam os alunos a preparar o vídeo, o professor pode orientá-los e corrigi-los durante a preparação do que vai ser gravado. Além disso, após a visualização do filme, o professor pode pedir aos alunos que façam a identificação de aspetos incorretos na gestualização, promovendo assim uma atividade de correção e reflexão sobre aspetos linguísticos.

Os exercícios de interpretação ou tradução obrigam a que o aluno, de uma forma orientada, produza especificamente um determinado enunciado na língua alvo. São bons exercícios para sistematizar conteúdos gramaticais e para a negociação de sentidos.

Jogos comunicativos

"Qual é o teu alibi?" (Smith, Lentz & Mikos, 2008) é um exemplo de um jogo direcionado para uma turma de adultos e que a divide em grupos de investigadores e ladrões. Este jogo requer que um dos grupos prepare uma história coerente, exigindo também que o de investigadores encontre as possíveis divergências na mensagem e no conteúdo discursivo para encontrar um elemento que cometeu o crime. Este é um jogo onde a produção e a compreensão linguística são estimuladas de uma forma lúdica, envolvendo a turma e o professor, se o contexto escolar o permitir.

Exercícios de *Role Play*

Ao longo do Guia é sugerida a preparação de várias situação de *Role Play*, (Felipe, 2007; Marques, 1990; Smith, Lentz & Mikos, 2008). Estas representações teatrais promovem a interação entre os alunos e desenvolvem significativamente a fluidez discursiva.

Especificamente, no tema relativo à Helen Keller sugerimos que o professor simule a surdo-cegueira nos seus alunos para demonstrar que, apesar de difícil, a comunicação é possível. O professor deve também expor as especificidades da interpretação para LGP para os Surdos-cegos.

Atividades de interação com a cultura e a Comunidade Surda

O domínio da língua de uma determinada comunidade pressupõe também o conhecimento da sua cultura e dos seus acontecimentos históricos mais relevantes, por isso é importante que o professor possua uma compreensão profunda destes conteúdos culturais e históricos.

A quarta e última Unidade pedagógica concentra-se em conteúdos históricos e culturais da comunidade Surda mundial: Jacob Rodrigues Pereira, o congresso de Milão, o início da educação de Surdos em Portugal, o movimento *Deaf President Now* e *Mamadu, o herói surdo*. O que se pretende com a lecionação e procura de informação sobre estes conteúdos é que os alunos alcancem um bom nível de proficiência e, para tal, devem ser fomentados a partilha de informação recolhida, diálogos diários com os colegas de turma, entre alunos de turmas diferentes e entre os alunos e outros professores de LGP.

O professor, nesta última Unidade didática, pode ainda abrir a sua sala de aula a outros membros da comunidade Surda para interagirem com os alunos e abordarem os conteúdos referidos. Para que esta estratégia resulte, a turma deve estar já habituada à visita ocasional de outros membros da comunidade Surda e poderão, assim, colocar em prática, de forma natural, os padrões culturais e as estruturas gramaticais que aprenderam nas unidades anteriores. Estes encontros devem, ainda assim, ser previamente preparados e os alunos devem ser avisados com antecedência de que haverá participantes externos na aula, do tema e das atividades a desenvolver. Isto permitirá uma preparação prévia por parte do aluno.

O professor deve sempre ter o cuidado de informar o seu convidado do nível de proficiência dos seus alunos.

Outra forma de os alunos de LGP interagirem com pessoas surdas é participar em encontros ou eventos culturais da Comunidade Surda. Sempre que possível, o professor pode propor a participação da sua turma (de adultos) em conferências sobre a LGP ou sobre a educação de Surdos. Podem também assistir a peças de teatro, a eventos desportivos.

Nas escolas de referência, com as turmas de crianças, podem prepara-se almoços silenciosos, ou seja, durante a hora de almoço, quando os alunos estão reunidos, falam apenas em LGP (atividade sugerida pelas especialistas entrevistadas) (Felipe, 2007; Leite, 2002, 2004; Marques, 1990; Smith, Lentz & Mikos, 2008; Wilcox, 1991).

Apesar de sugerirmos uma estrutura de aula, o professor deve proporcionar um ambiente agradável para a aprendizagem da LGP, encorajando os seus alunos.

O Guia Prático sugere e apresenta ainda materiais pedagógicos que os professores poderão trabalhar com os seus alunos durante as aulas.

5.4.2.7 - Os materiais pedagógicos

Em qualquer planificação do processo de ensino/aprendizagem de L2, as estratégias correspondem ao *caminho* que levará os alunos a atingir um objetivo pré-definido. Este *caminho* poderá corresponder às atividades a realizar, às técnicas, aos meios de suporte dessas atividades ou às formas sociais de trabalho, isto é, a forma como o professor organiza os seus alunos para as executar.

Na tabela 7 são apresentados os materiais pedagógicos sugeridos no Guia que, maioritariamente, foram retirados da consulta bibliográfica (Lapalu, 2006; Felipe, 2007; Smith, Lentz & Mikos, 2008; Renard & Lapalu, 2009).

Tabela 7. Materiais pedagógicos do Guia Prático para o Ensino de LGP como L2

Unidade Didática	1	2	3	4
Materiais Pedagógicos	• *Os mistérios da Língua Gestual,* do livro *Léo, o puto Surdo*; • Configurações: o alfabeto gestual, outras configurações e o alfabeto grego; • Nome Gestual; • Ficha de trabalho 1 – treino de atenção e do alfabeto gestual; • Ficha de trabalho 2 – reconhecimento de números gestualizados; • Sudoku – treino de orientação espacial e gestualização dos números; • Folha de registo de gestos; • Características físicas – treino de descrição pessoal; • Ficha de trabalho 3 – Reconhecimento e associação de expressões faciais; • Podia dizer-me as horas – Treino de compreensão e expressão gestual (Rotina Diária);	• Ficha de trabalho 8: Identificação de tipos de frase; exercício de tradução; • Divisões e objetos de casa 1 e 2: Treino de descrição espacial, perceção visual e de expressão e compreensão gestual; • Onde estão os meus sapatos?: Treino de descrição espacial, perceção visual e de expressão e compreensão gestual; • Os meses do ano: exposição de conteúdos lexicais, treino de expressão e compreensão gestual; • Condicional: exposição de conteúdo gramatical, treino de expressão e compreensão gestual; • Associação Portuguesa de Surdos: treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre a importância do papel da APS na Comunidade Surda; • As profissões: Exposição de conteúdos lexicais, treino de expressão e compreensão gestual;	• Como descrevo isto? - exposição de conteúdos gramaticais (número) treino de compreensão e expressão gestual, descrição de formas; • Ficha de trabalho 15 – treino de compreensão gestual e exercício de tradução; • Pronomes indefinidos e quantificadores: Material de apoio à exposição de conteúdos gramaticais; • Ficha de trabalho 16 – Treino sintático: treino de compreensão e expressão gestual e exercício de tradução; • *A caminho da escola*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual, discussão sobre o respeito para com a Comunidade Surda; • *Manter a calma e a boa educação*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual, discussão	• Imagem e texto sobre Jacob Rodrigues Pereira e da Casa Pia de Lisboa: treino de compreensão e expressão gestual; • Congresso de Milão: treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre o oralismo e as suas consequências na educação de Surdos; • O início da Educação de Surdos em Portugal: discussão sobre o oralismo, bilinguismo e identidade surda em Portugal: treino de compreensão e expressão gestual; • *Mamadu, o herói surdo*: treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre o ensino oralista, bilingue e identidade surda; • O Movimento DPN (Deaf President Now): treino de compreensão e expressão gestual;

	• Rotina Diária - Treino de compreensão e expressão gestual; • *De manhã cedo* – Treino de expressão e compreensão gestual; • *Ao fim do dia* - Treino de expressão e compreensão gestual; • Qual a sequência correta: Organização de uma sequência de imagens e treino de expressão e compreensão gestual; • Tarefas domésticas: Material de apoio para exposição de conteúdos lexicais, Treino de expressão e compreensão gestual; • Atividades de tempos livres: Material de apoio para exposição de conteúdos lexicais, Treino de expressão e compreensão gestual; • A sala de aula: exposição de conteúdos lexicais; • Ficha de trabalho 4 – Onde estão os objetos: treino visual, de expressão e compreensão gestual;	• Ficha de trabalho 9 – *Role Play* de contextos profissionais, treino de compreensão e expressão gestual; • Ficha de trabalho 10 – *Role Play* de contextos profissionais, treino de compreensão e expressão gestual; • Primeiro investigador Surdo Português – José Bettencourt: treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre a importância da LGP; • Ficha de trabalho 11 – treino de compreensão gestual e exercício de tradução; • Ficha de trabalho 12 – Os pronomes indefinidos – treino de compreensão gestual e exercício de tradução; • O Universo Surdo: treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre a importância da LGP; • Família: Exposição de conteúdos lexicais, treino de compreensão e expressão gestual; • Ficha de trabalho 13 – Árvore Genealógica: treino de compreensão gestual e exercício de tradução;	sobre o respeito para com a Comunidade Surda; • Gestos de transações bancárias e comerciais: Material de apoio à exposição de conteúdos lexicais; • Regras de poupança: treino de compreensão e expressão gestual; • Alimentação: Material de apoio à exposição de conteúdos lexicais, treino de compreensão e expressão gestual; • Unidades de medida: Material de apoio à exposição de conteúdos lexicais; • Desportos individuais e coletivos: Material de apoio à exposição de conteúdos lexicais, treino de expressão e compreensão gestual; • Ficha de trabalho 17 (folha do professor e do aluno) – Treino de compreensão e expressão gestual; • O Universo Surdo: Helen Keller – Treino sintático: treino de compreensão e expressão gestual e exercício de tradução, discussão sobre as LG's e a Surdo-cegueira; • Meios de transporte e viagens: material de apoio à exposição de conteúdos lexicais;	

	• A sala de aula de Charlie Brown: treino de expressão e compreensão gestual; • Qual a sequência correta: Organização de uma sequência de imagens e treino de expressão e compreensão gestual; • O almoço de domingo em família- treino de expressão e compreensão gestual; • *O almoço de domingo em família*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual; • *O ouvido do dono*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual; • *A porta*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual; • *O cão à escuta*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual; • *Mobilizar o telemóvel*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual;	• Ficha de trabalho 14 – Árvore Genealógica: treino de compreensão gestual e exercício de tradução; • *When she loved me! (Quando alguém me amava)* - treino de compreensão gestual e exercício de tradução.	• Distritos de Portugal: material de apoio à exposição de conteúdos lexicais, treino de compreensão e expressão gestual; • Hino Nacional: treino de compreensão gestual e exercício de tradução; • As estações do ano: Material de apoio para exposição de conteúdos lexicais; • Ficha de trabalho 18 – transcrição fonética dos gestos relativos à meteorologia, treino de compreensão gestual; • Ficha de trabalho 19 – treino de compreensão gestual; • Ponce de Léon, Juan Pablo Bonet, Abade de L'Epée, Laurent Clerc, Thomas Gallaudet – Treino de compreensão e expressão gestual, discussão sobre o papel destas personalidades no desenvolvimento da educação de Surdos e da comunidade Surda.	

	• *A terapeuta da fala*, do livro *Léo, o puto Surdo* - treino de expressão e compreensão gestual; • Ficha de trabalho 5 – Treino de perceção visual; • Ficha de trabalho 6 – Treino de perceção visual com figuras geométricas; • No hotel: *Role Play* – treino de expressão e compreensão gestual; • Planta de casa/apartamento – treino de descrição espacial; treino de expressão e compreensão gestual; • Ficha de trabalho 7 – Treino de perceção visual e de compreensão gestual; • Morar onde? – Treino de descrição espacial, perceção visual e de expressão e compreensão gestual; • Ambientes de estudo/graus de escolaridade – ensino de conteúdos lexicais; • Ambientes de estudo/graus de escolaridade: *Role Play* – treino de expressão e compreensão gestual			

5.4.3 – Terceira Fase – Aplicação e avaliação do Guia Prático

Como referimos anteriormente, a nossa intenção inicial era a avaliação da eficácia do Guia através da realização de um estudo quase-experimental que, tal como foi descrito nos procedimentos, não foi possível realizar. Ainda assim, quisemos verificar a sua exequibilidade, aplicabilidade e funcionalidade. Para tal, desenvolvemos dois instrumentos: uma entrevista e um questionário.

A entrevista (Anexo I) visava recolher informação sobre o horário das turmas de LGP como L2, a estrutura da aula utilizada pela professora, os temas ou assuntos lecionados nos segundo e terceiro períodos aos alunos ouvintes e, sobretudo, as atividades utilizadas nas aulas a partir do Guia Prático durante o período de realização do estudo.

O questionário (Anexo J) incide sobre a organização global do Guia, a organização das unidades didáticas, sequências pedagógicas e das atividades letivas sugeridas.

Pretendeu-se também avaliar a facilidade de utilização do Guia e a sua contribuição para o planeamento das atividades letivas. O questionário deveria ser preenchido de acordo com a Escala de tipo Likert de 5 pontos (Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente).

Este questionário foi enviado por correio electrónico à docente responsável pela aplicação do Guia Prático no final do ano letivo.

5.4.3.1 – Prática letiva da docente (Aplicação do Guia Prático)

A aplicação do Guia Prático decorreu nos segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2013/2014. A partir das respostas dadas pela docente na entrevista final, a professora referiu ter aplicado o Guia Prático em aulas de 60 minutos, quinzenais, às turmas do primeiro e quarto anos do ensino básico.

Iniciamos com a descrição do trabalho realizado com a turma do primeiro ano. A professora afirma que os alunos desta turma nunca antes tinham tido contacto com esta língua e, por isso, utilizava, antes de recorrer ao Guia Prático, como estratégia principal, ao ensino de gestos correspondentes a um tema através de imagens específicas ou generalizadas para os alunos explorarem. A seguir, colocava questões, utilizava jogos e incentivava os alunos a fazerem pequenas apresentações à turma para que aplicassem os conhecimentos adquiridos.

Durante a aplicação do Guia Prático, a docente lecionou os seguintes temas: as cores; o material escolar; alguns adjetivos; descrição física; o vestuário; pronomes interrogativos: onde e quantos.

Para lecionar as cores e o vestuário, a professora recorreu às atividades 1 e 1.1 de exposição e às atividades 1, 1.1 e 1.2 de prática orientada da sequência pedagógica 3.2 (pp. 73 - 74) do Guia Prático. Para lecionar o material escolar a professora utilizou a estratégia 1 do momento de exposição da sequência pedagógica 1.6 (p. 39) da seguinte forma: a apresentação de objetos e imagens iniciou-se com a aprendizagem a partir de objetos visíveis na sala de aula, passando para a mochila dos alunos e posteriormente para o estojo de cada um. Utilizou também a atividade 1 da prática orientada da seguinte forma: os alunos questionavam um colega, à sua escolha, sobre a localização de um determinado objeto e a sua quantidade. No final, projetou a imagem ““A sala de aula de Charlie Brown” (pág. 135) do Guia e solicitou aos alunos que a descrevessem.

Em relação ao quarto ano de escolaridade, a professora lecionou os animais domésticos e selvagens. Primeiramente, expôs imagens de animais domésticos e selvagens através de um powerpoint (atividade 1 da sequência pedagógica 1.7, p. 41 do Guia). De seguida, utilizou a atividade 4 da prática orientada da mesma sequência pedagógica e solicitou aos alunos que descrevessem os animais através de pequenas apresentações como se estivessem a visitar o Jardim Zoológico.

Para concluir, utilizou a atividade 1 da prática autónoma da mesma sequência pedagógica (1.7) e exibiu e explorou a história em LGP de “Os três porquinhos” através de perguntas de interpretação. Procedeu depois à transcrição da história para glosa e ao reconto da história.

5.4.3.2 – Descrição da avaliação do Guia Prático

No final do ano letivo, foi apresentada à professora responsável pela aplicação do Guia, um questionário, que deveria ser preenchido de acordo com uma Escala de tipo Likert de 5 pontos (Discordo totalmente, Discordo, Não concordo, nem discordo, Concordo, Concordo totalmente). Como se pode observar no gráfico 6, a professora concorda plenamente com as afirmações que declaram que o Guia está bem organizado, que as actividades de desenvolvimento vocabular são adequadas, que o Guia é fácil de utilizar, que as unidades didáticas e as sequências pedagógicas são de fácil compreensão

e utilização por parte do professor. A professora concorda com todas as outras afirmações.

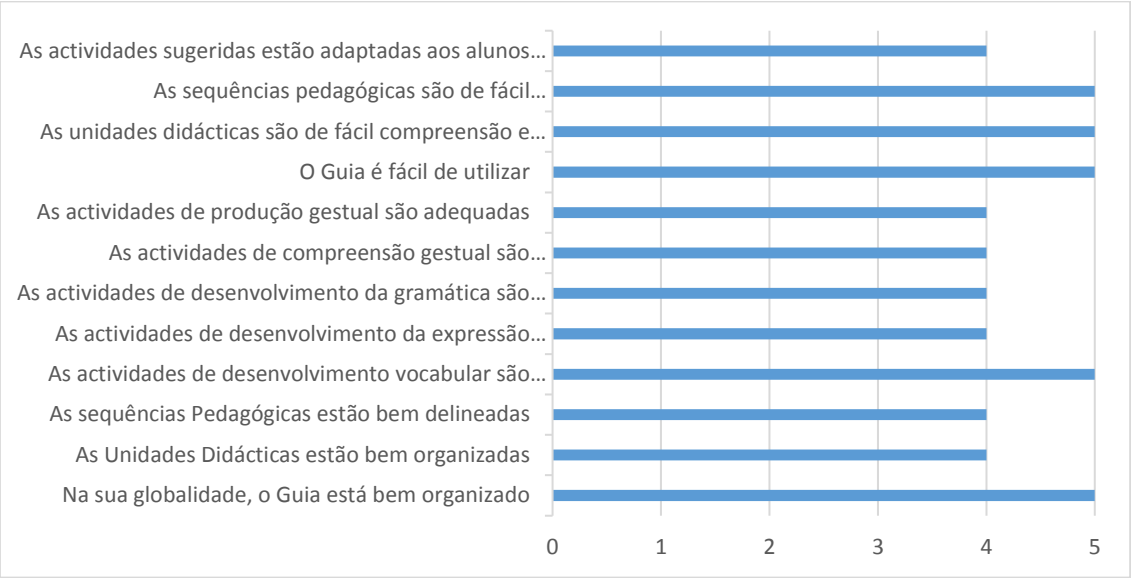


Gráfico 1. Distribuição das respostas pelos itens relativas à avaliação do Guia Prático

Destaca ainda como aspetos positivos o facto de o Guia ser uma mais-valia para o ensino da LGP em turmas de ouvintes, visto que enumera diferentes atividades para o mesmo conteúdo, conseguindo assim chegar a todas as turmas e aos vários níveis de ensino e considera a sua divisão bem elaborada e conseguida, o que facilita a consulta por parte do docente, ajudando a escolha da melhor estratégia e/ou atividade para atingir os objetivos do professor.

A docente declara também que o Guia se apresenta como um meio facilitador de ensino da LGP, contendo não só estratégias mas também os conteúdos "obrigatórios" da LGP, o que é imprescindível e há muito pedido pelos docentes desta área, uma vez que nem no próprio programa curricular de LGP – língua primeira, constam os conteúdos programáticos adequados a cada nível de ensino.

Nota como aspeto negativo a apresentação de poucos materiais didáticos. Refere, no entanto, que os existentes são de fácil utilização.

Considerações Finais

O trabalho que agora finalizamos dedica o seu tema ao ensino da LGP como L2.

Muitos ouvintes aprendem esta língua em formações, em cursos livres, apenas por curiosidade e por vontade de conhecer uma outra língua, outra comunidade e outra cultura, mas na realidade a aprendizagem da LGP como L2 por ouvintes está intimamente relacionada com a comunidade Surda e sobretudo com o ensino bilingue de Surdos.

Como tivemos oportunidade de relatar na componente teórica, a Educação de Surdos alternou entre duas metodologias ideologicamente distintas – o método gestual e o método oralista. O primeiro, preconizado por Abade L'Epée, Sicard, Jean Massieu, Bébian e Laurent Clerc, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, e por Gallaudet, nos EUA, defendia a educação de Surdos baseada na Língua Gestual e na preparação intelectual do aluno para a cidadania. O método oralista, pelo contrário, defendido por Heinicke, Jacob Rodrigues Pereira, entre outros, afirmava que o objetivo das escolas de Surdos era ensinar a fala para que o aluno se integrasse plenamente na sociedade ouvinte. Esta variabilidade prejudicou gerações de pessoas surdas, sobretudo a partir de 1880, com a realização do Congresso de Milão, em que se instituiu o método oral em toda a Europa.

Em Portugal, o cenário não foi diferente e o método oral foi implementado em 1906 pelo professor Nicolau Pavão Sousa, na Casa Pia de Lisboa, que consegue bons resultados com os alunos Surdos. Foram criadas a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, com sede no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, a Revista Bianual *A Criança Surda* e um curso de especialização em ensino de Surdos. Fundaram-se ainda vários institutos a nível nacional, que investiam no ensino profissional, para proporcionar aos Surdos uma integração mais eficaz no mercado de trabalho.

No entanto, e de acordo com Estanqueiro (2006), a eficácia de um sistema educativo é comprovada pelo sucesso da maioria dos alunos e não por uma minoria, como é o caso do oralismo. Os alunos escolarizados com este método, apesar de transitarem de ano escolar, raramente atingem um desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social adequado à sua idade, ao concluírem o ensino básico e/ou secundário.

A Educação, sobretudo a educação de Surdos, exige antes de tudo a perceção de que é um fenómeno humano, com várias vertentes extremamente complexas, sendo que uma das mais importantes corresponde ao processo de transformação que ocorre no educando e na sua própria vida. Ora, esta grande transformação depende, sobretudo, do domínio linguístico que estes alunos precisam de ter da sua língua materna, ou seja a LGP. É que, se este domínio não existir (quer a nível pessoal, quer a nível familiar e escolar), as crianças surdas sofrerão várias consequências, como:

- a perda de oportunidade de usar a linguagem – o mais importante instrumento para a resolução de tarefas que se apresentarão no desenvolvimento da ação inteligente;

- a falta de possibilidade de recorrer ao planeamento para a solução de problemas;

- a falta de adequada socialização (Brito,1993).

Acabou por se concluir, portanto, que, por ser redutor, o oralismo não estimulava nem desenvolvia os alunos Surdos e, como tal, estes não alcançavam em pleno as suas capacidades (Estanqueiro, 2006).

Os educadores consideraram então a adoção da Educação bilingue que, de acordo com a Unesco, é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. A abordagem bilingue pressupõe a utilização da Língua Gestual como língua de ensino, em todas as disciplinas, para os alunos Surdos, pressupondo também que a língua escrita e oral sejam ensinadas como estrangeiras, baseando-se na aquisição da Língua Gestual (Goldfeld, 2002). Concordamos com Quadros (2004) quando defende que as crianças surdas devem adquirir a linguagem através da Língua Gestual, ou seja, através de uma língua com modalidade visuo-espacial.

Contudo, frequentemente, as crianças surdas iniciam a sua escolaridade sem um domínio pleno da sua língua materna e, por essa razão, as escolas devem garantir a realização de programas que garantam o acesso à Língua Gestual, integrando, nos seus quadros pedagógicos, pessoas surdas e ouvintes proficientes na Língua Gestual, para que haja oportunidade de se estabelecer uma interação social e cultural com a Comunidade Surda.

Em Portugal, é o artigo 23.º do Decreto-Lei 3/2008 que refere especificamente o ensino bilingue de Surdos, estipulando que estas escolas devem integrar docentes com formação especializada na área da surdez, que sejam competentes em LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Estipula também que a docência de turmas de alunos Surdos deve ser assegurada por "docentes Surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos Surdos" (p. 160). Especifica, ainda, que os agrupamentos de escolas devem programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos Surdos e 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 (p. 161).

Se observarmos atentamente este Decreto-Lei, constatamos que ele exige que todos os agentes educativos possuam formação e conhecimentos na área da surdez, mas, acima de tudo, exige que sejam competentes em LGP. Não esqueçamos que a maioria dos agentes educativos no modelo bilingue são ouvintes e que, portanto, terão de aprender a LGP como L2. Esta legislação defende que os alunos Surdos devem ter acesso aos conteúdos programáticos das disciplinas através da sua língua materna, pelo que deveria ser adotada a prática do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, onde os professores das disciplinas lecionam as suas aulas em LGP. Desta forma, haveria um contato mais direto entre professor-aluno, sem a necessidade da intervenção de um intérprete como intermediário. Na maioria das vezes, no entanto, não é isto que se verifica. Carvalho (2011) defende, assim, que o ambiente bilingue nas escolas de Surdos deve ser melhorado e incentivado, considerando, portanto que "deveria existir formação em LGP direcionada para todos os agentes educativos (Professores Surdos e ouvintes, técnicos, funcionários e famílias) (p. 77).

Mas, além da falta de domínio da LGP pela comunidade educativa, o Conselho Nacional de Educação (2014) identifica também deficiências na formação dos docentes de Educação Especial, e afirma que a formação destes docentes e a qualidade de formação especializada são uma fragilidade, não tendo "registado melhorias significativas", o que "indicia, na atualidade, riscos de degradação e de maior ineficiência" devido a "carência de uma intervenção especializada de docentes e outros

profissionais que reúnam competências e conhecimentos adequados, nomeadamente para a conceção e desenvolvimento de estratégias, metodologias e a mobilização de instrumentos de apoio educativo" (p. 6).

O mesmo parecer declara também que

> A inclusão de alunos com NEE implica uma preparação ao nível da organização e da gestão da escola, bem como ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores em contexto de sala de aula. (…) Assim, pressupõe-se que os/as docentes sejam detentores/as dos conhecimentos específicos que lhes permitam desenvolver processos educativos promotores de aprendizagens em todos os seus alunos e alunas. No entanto, a par da implementação da política de inclusão não têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ensino regular que ajudem a responder à diversidade com que os professores se veem confrontados na sala de aula. A formação inicial dos/as docentes não prevê a existência de módulos obrigatórios e específicos para conceção e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/ áreas disciplinares, nem de enquadramento dos procedimentos legais de resposta, o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE (2014, p. 6).

Na realidade, para além desta carência formativa identificada por Carvalho (2011) e pelo Conselho Nacional de Educação observam-se ainda diferenças na oferta letiva de LGP como L2 das EREBAS. Pudemos comprová-lo quando contactámos os professores para a realização deste estudo. Enquanto que algumas escolas oferecem duas a quatro horas semanais de LGP como L2 para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, outras há que apenas oferecem uma hora semanal ou ainda outras que oferecem uma hora quinzenal. Além desta disparidade de horas letivas, muitas das escolas não aplicam as alíneas g) e h) do ponto 25, ou seja, não oferecem formações contínuas de LGP como L2 a funcionários, professores e familiares da criança surda nem estimulam o intercâmbio entre escola-família-associações de Surdos.

Perante as dificuldades sentidas justifica-se a elaboração do Guia Prático para o ensino da LGP como L2 que propõe estratégias comunicativas nas formações de LGP para que os ouvintes, crianças e adultos (sobretudo os que estão diretamente envolvidos com a educação de Surdos) possam, em tempo útil, desenvolver competência e proficiência linguísticas.

O principal objetivo do Guia Prático para o ensino de LGP como L2 é ajudar os professores na preparação do seu processo pedagógico, auxiliando-os na tarefa de desenvolver a proficiência cognitiva e/ou académica, a competência comunicativa dos seus alunos e, para tal, sugerimos numa metodologia que se focasse nas funções ou propósitos comunicativos das interações diárias, pois são os contextos comunicativos que acabam por determinar o *Porquê,* o *Quem* e o *Quando* da comunicação, ou seja, todo o conhecimento linguístico e social necessário para a interação com os outros (Smith, Lenz, & Kinos, 2008).

Houve, no entanto, vários entraves, mas também desafios no desenvolvimento e na realização deste trabalho:

1 – Originalmente, o projeto deste estudo previa contar com 12 professores participantes (seis Surdos e seis ouvintes). Contudo, a sua seleção foi uma das primeiras dificuldades, pois a maioria dos professores Surdos contactados não foram recetivos e acabaram por declinar o convite de participação. Além disso, os professores ouvintes que, numa primeira fase, aceitaram participar, não foram colocados, ficando impossibilitados de o fazer. Por estas razões, o estudo ficou limitado a 4 professoras participantes (duas Surdas e duas ouvintes). Pouco tempo antes do início da aplicação do Guia Prático, tomámos conhecimento de que uma das professoras Surdas seria orientadora de estágio, pelo que não poderia aplicar o Guia, sendo por isso, excluída. Mais tarde, decorria já o período de aplicação do Guia Prático, duas docentes (uma ouvinte e uma Surda) desistiram da sua aplicação, deixando-nos sem qualquer margem de manobra para alterar os procedimentos e recolher dados significativos;

2 - A seleção de conteúdos programáticos - de facto, uma das grandes lacunas do modelo bilingue de alunos Surdos é não existir um programa curricular concreto de LGP como L2, o que dificulta e atrasa a preparação das atividades letivas. Consequentemente,

3 – A identificação de metas de competência gramatical também foi desafiante pela necessidade de adaptação das competências sugeridas no QECRL (2001) à complexidade gramatical da Língua Gestual.

4 – A sugestão, seleção e preparação de materiais pedagógicos.

Identificámos anteriormente como limitação da concretização deste estudo a dificuldade na seleção de docentes participantes. Consequentemente, também nos foi impossível selecionar os níveis de ensino em que o Guia seria aplicado, pelo que tivemos que nos cingir ao ciclo e às turmas atribuídas às docentes que aceitaram participar. Por esta razão, tendo elaborado o Guia e verificado a sua exequibilidade, aplicabilidade e funcionalidade, e apesar de existirem poucas escolas com disponibilidade e com uma estrutura dinâmica que permitam a experimentação mais alargada do Guia, sugerimos, para futuros estudos, que se prossiga e complemente o trabalho iniciado, a sua avaliação, através da realização de um estudo quase-experimental comparando turmas experimentais e de controlo, para que seja possível verificar a sua eficácia.

Apesar das limitações do presente trabalho, ao construirmos o Guia, disponibilizamos um instrumento pedagógico importante, exequível e facilitador do trabalho docente e esperamos contribuir para a educação bilingue e para que a LGP como L2 seja encarada como fundamental para a educação e integração dos alunos Surdos nas EREBAS.

Referências

Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Ackerman et al. (1990). Lexical acquisition in sign and speech: evidence from a longitudinal study of infants in deaf families. In C. Lucas (Ed.), *Sign Language Research: Theoretical issues*. Washington: Gallaudet University.

Afonso, C. (2010). O congresso de Milão e a supremacia do oralismo. *Surdosnotícias*, 3.

Afonso, C. (2008). *Formação de professores para a educação bilingue de Surdos*, consultado em http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/163

Aimard, P. (1981). *Le langage de l'enfant.* Paris : PUF

Aimard, P. (1986). *A Linguagem da Criança.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.

Aimard, P. (1998). *O Surgimento da Linguagem na Criança.* Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (1989). *Preparação didáctica de um enquadramento formativo-investigativo* In *Inovação*, 2 (1), 31 – 36.

Almeida, V. (2011). *Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira – Legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky?* Anais do VII Congresso Internacional de Abralin. Curitiba. Consultado em http://www.researchgate.net/publication/258223258_Abordagem_comunicativa_no_ensino_de_lngua_estrangeira_-_legado_de_Dell_Hymes_ou_de_Noam_Chomsky

Amaral, M. A. (2002). *Lingual Gestual e Leitura em Criança Surdas*. Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Amaral, M. A. (2006). Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra 1.* Lisboa: Caminho.

Amaral, M., A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M., R. (1994). Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho

Anderson, D. E., & Reilly, J. S. (1998). *Pah! The acquisition of adverbials in ASL. Sign Language and Linguistics*, 117–142

Andersson, Y. (2009). O mundo surdo. In M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. *O gesto e a palavra 2*. Lisboa: Caminho

Andrade, A.; Sá M. (1992). *Didáctica da Língua estrangeira – O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Andrade, A., Araújo e Sá, M. (1989). Didáctica e formação em didáctica. *Inovação*, Vol 2, nº 2, 133-144.

Armstrong, D. (1988). *Algumas notas sobre a ASL como língua «estrangeira».* In In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra 2.* Lisboa: Caminho.

Augustine, St. (1961). *The confessions of Saint Augustine.* New York: Random House.

Baalbaki, A., Caldas, B. (2011). *O impacto do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais.* Consultado em http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf

Bailey, D. (2013). *Learning the phonology of ASL by L2 hearing adult learners*. Tese de Mestrado apresentada à College of Arts and Humanities, California State University, Fresno.

Baker, C. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilinguism. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd

Baker-Shenk, C., and D. Cokely. (1980). *American Sign Language: A teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Baltazar, A., B. (2010). *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa.* Porto: Porto Editora.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baptista, J. (2008). *OS Surdos na Escola.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, M. (1999). Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintácticos da Língua Gestual Portuguesa. Tese de Mestrado em Psicolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa

Baptista, M. (2004). *Compreensão Sintáctica do discurso oral em crianças Surdas Pré-linguísticas com Implantes Cocleares. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*, Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, M. (2012). *Educar e comunicar na surdez: duas faces do mesmo desafio*. Coimbra: Grácio Editor.

Barcelos, A. (2004). Crenças sobre a aprendizagem de Línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 123 – 156.

Barcelos, A. (2007). *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas*. Revista Brasileira de linguística aplicada, 7 (2).

Baron, N. (1981). *Speech, writing, and sign.* Bloomington: Indiana University Press.

Bates, E., Bretherton. I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bates, E. & Goodman, J. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507-584.

Bellugi, U. (1989). The link between hand and brain: implications from a visual language. In Martin, D. *Cognition, Education and deafness.* Washington: Ed. Gallaudet University.

Bellugi, U., Klima, E. (1990). *Properties of Visuospacial Language.* Apresentação para o Congresso Internacional: Conferência sobre pesquisa e aplicação da Língua Gestual.

Bellugi, U., Poizner, H., Klima, E. (1989). Language modality and the brain. In *Trends in Neurosciences*, 10.

Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo-Martin, D., O'Grady, L. (1988). The acquisition of syntax and space in young deaf signers. In Bishop, D. and Mogford, K., *Language Development in exceptional circumstances*. Edinburgh: Psychology Press

Benedict, H., (1979). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of child language, 6, 183 – 200.*

Berger, K. & Thompson, R. (1997). *Psicologia del Desarrollo: Infância y adolescência.* Panamerica.

Berk, S. Lillo-Martin, D. (2012). *The two-word stage: motivated by linguistic or cognitive constrains.* Consultado em https://www.academia.edu/5271390/The_two-word_stage_Motivated_by_linguistic_or_cognitive_constraints

Bernardino, E. (1999). *A construção da referência por Surdos na LIBRAS e no Português escrito: a lógica do absurdo.* Dissertação de Mestrado em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG/FALE.

Bernardino, E. (2013). *A aquisição de classificadores na Língua Brasileira de Sinais (Libras).* In *Cadernos de Saúde*, 6. Instituto de Ciências da Saúde: Universidade Católica Portuguesa.

Bever, T., Chiarello, R. (1974). Erebral dominance in Musicians and Nonmusicians. *Science*, 185, 137-139.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.

Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics* 3, 181-206.

Bialystok, E. (1990). Communication Strategies: *A Psychological analysis of second language use.* Oxford: Blackwell.

Bispo, M., Couto, A., Clara, M., C., Clara, L. (2006). *O Gesto e a Palavra 1 – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.

Blake, J., Austin, W., Cannon, M., Lisus, A. & Vaughan, A. (1994). The relationship between memory span and measures of imitative and spontaneous language complexity in preschool children. In *International Journal of Behavioral Development*, 17 (1), 91-107.

Bloom. L. (1973). *One word at a time: the use of single word utterances before syntax.* The Hague: Mounton.

Bloom, P. (1993). Grammatical continuity in language development: The case of subjectless sentences. *Linguistic Inquiry*, 24

Bloom, P. (1994). *Language Acquisition: core readings.* Massachusetts: MIT Press.

Bloom P. (2002). *How children learn the meanings of words.* Massachusetts: MIT Press. (4), 721–734.

Bloomfield, L. (1933). *Language,* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bloomfield, L. (1942). *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.

Boavida, J., Amado, J. (2008). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspetivas.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bonvillian, J.D.; Orlansky, M.D. e Novack, L.L. (1983). Early sign language acquisition and its relation to cognitive and motor development. In*: An international perspective on Sign Language.* London: Croom Helm.

Boster, C. T. (1997). *Processing and parameter setting in language acquisition.* Tese de Doutoramento. Storrs, CT: University of Connecticut.

Botelho, P. (2005). *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica editor.

Brown, H. (1994). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, C., & Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 13-18.

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching.* San Francisco State University: Longman.

Brownlee, J. (1998). *An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning in preservice graduate diploma teacher education students.* Comunicação apresentada na 'Australian Association for Research in Education Conference', Adelaide. Consultado em http://www.aare.edu.au/confpap.htm

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA: Blackwell.

Caldas, A. (2009). Um olhar neurobiológico sobre a linguagem gestual. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra 2.* Lisboa: Caminho.

Campbell, R., Martin, P., & White, T. (1992). Forced choice recognition of sign in novice learners of British sign language. Applied Linguistics, 13(2), 185–201.

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second languages teaching and testing. In *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Carmel, S. J. (1996). Deaf folklore. In J. H. Bruvard (ed.), *American folklore: An Enciclopedia*. New York & London: Garland Publishing

Carvalho, P. V. (2011). *Estudos Surdos I – obras de referência*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Carvalho, P. V. (2009). *História da Educação de Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Carvalho, P. V. (2011). *História da Educação de Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Caselli, C. (1983). From communication to language: deaf children and hearing children's development compared. In *Sign languages Studies,* 39*.*

Cavaca, F. (Coord) (2007). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico.* Direcção Geral de Inovação e Tecnologia e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Newbury House.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior 1957. In *Language, 35*, 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press

Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10.* Cambridge, Mass: MIT Press

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use.* New York: Greenwood Press, Inc..

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press.

Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. Cambridge: University Press.

Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprassegmental, consultado http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf

Costa, D. (2001). *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes Surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional.* Tese de Doutoramento em Lingüística. Belo Horizonte: UFMG

Couto, C. (2002). *Integração/Inclusão de Crianças Deficientes auditivas.* Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Viseu: UCP.

Cunha, C., Cintra, L., F., L. (1985). Breve Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: Ed. João Sá Costa

Dachkovsky, S., Sandler, W. (2009). Visual Intonation in the Prosody of a Sign Language, consultado em http://sandlersignlab.haifa.ac.il/pdf/Visua_Intonation.pdf

Dechandt, S. (2006). A apropriação da escrita por crianças surdas. In R. Quadros (Org.) *Estudos Surdos I,* Rio de Janeiro: Arara Azul.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (DR nº 201, I Série – A).

Decreto-Lei nº 21/2008, de 12 de Maio (DR nº 91, I Série – A).

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DR nº 4, I Série – A).

Delgado-Martins, R., M., Pinho e Melo, A., Amaral, J. et alii (1984). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal.* Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Devescovi, A., Caselli, M. C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J., & Bates, E. (2005). A cross linguistic study of the relationship between grammar and lexical development. *Journal of Child Language*, 32, 759–786.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How we think.* Boston: D. C. Heath.

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. (s.d.) Ministério da Educação.

Duarte, I. (2006). Igualdade de oportunidades na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.

Ellis, N. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Language.* London: Academic Press.

Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61.

Emmorey, K.; Damasio, H.; McCullough, S.; Grabowski, T.; Ponto, L.; Hichwa, R.; Bellugi, U. (2002). *Neural Systems underlying Spatial language in American Sign Language*. Doi: 10.1006/nimg.2002.1187

Estanqueiro, P. (2006). Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.

Erting, C. (1988). Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In: Strong, M. (Ed.). *Language, learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Faria, I., H., Pedro, E., R., Duarte, I., Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Felipe, T. (1989). Bilingüismo e surdez. In *Trabalhos de lingüística aplicada*, 14.

Felipe, T. (1990). *Por uma proposta de educação bilíngüe.* Espaço. MEC/INES

Felipe, T., Monteiro, M. (2007). *Libras em contexto – curso básico – livro do professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial

Felipe, T. (2007) *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora.

Fernandes, E. (1994). Bilinguismo e Educação. In *Revista Espaço*, ano III, 4. Rio de Janeiro: INES.

Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, R. (2004). Nas origens do «Ensino Especial»: o primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos. In Felgueiras, M. & Menezes, M. *Fernandes. Questionar a sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação.* Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, S. (1999). É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In Skliar, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para Surdos.* Porto Alegre: Mediação.

Ferrão, M. (1992). *Comunicação em situação pedagógica*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Ferreira, A. V. (1993). Educação bilingue, uma hipótese para a comunidade Surda. *Communicare*, 1.

Ferreira, A. V. (2006). Subsídios para o estudo da história da educação de Surdos em Portugal. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Caminho.

Ferreira-Brito, L. (1989). Necessidade psico-social de um bilingüismo para o surdo. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, 14.

Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma gramática das línguas gestuais.* Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.

Festas, I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série, 225-233.

Festas, I. Seixas, A., Matos, A. & Fernandes, P. (2014). Os tempos na escola: estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Finau, R. (2004). *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. Tese de doutoramento, Curitiba: UFPR.

Fisher, S. (1974). The ontogenetic development of languages. In *Language and language disturbances*. Pittsburgh: Duquesne university Press.

Fodor, J. (1998). Learning to parse? *Journal of Psycholinguistic Research*, 27 (2), 285–319.

Fodor, J. (1998). Parsing to learn. *Journal of Psycholinguistic Research*, 27 (3), 339–374.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.* Lisboa: Âncora Editora.

Freitas, L. (2011). *Mãos que aprendem – O ensino da LGP como Língua Segunda.* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Furth, H. (1966). A comparation of Reading test norms of deaf and hearing children. In *American Annals of the Deaf,* 11.

Gaarder, A., B. (1977). Bilingual Schooling and the survival of Spanish in the United States. Rowley, MA: Newbury House.

Gérard, F., Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

Gerken, L. (1991). The metrical basis for children's subjectless sentences. *Journal of Memory and Language*, 30, 1–21.

Gerken, L. (1993). Child Phonology. In *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.

Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em Libras como L2.* Consultado em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf

Gesueli, Z. (1998). *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.* Tese de Doutoramento em Educação. Campinas-SP: Unicamp.

Góes, M. (1994). A linguagem escrita de alunos Surdos e a comunicação bimodal. *Livre-Docência em Psicologia Educacional.* Unicamp, 153-181.

Goés, M. (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados.

Goés, M. (2000). Com quem as crianças dialogam em gestos? In C. Lacerda e M. Goés, *Surdez: Processos Educativos e Subjectividade.* São Paulo: Lovise.

Goldfeld, M. (2002). *A criança Surda, Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus Editora.

Goldin-Meadow, S., Feldman, H. (1977). *The Development of Language-Like Communication Without a Language Model*, Science, 197, 401 – 403

Grácio, A. (2014). *Recomendação: Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Groce, N. (1985). *Everyone here spoke sign language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambdrige: Harvard University Press.

Guarinello, A., Massi, G., Berberian, A. (2007). *Surdez e Linguagem Escrita: um estudo de caso.* Revista Brasileira de Educação Especial, 13.

Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans le apprentissage précoce des langues. In *Le Français dans le Monde,* numéro spécial Recherches et applications : Enseignants, Apprentissages des langues.

Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar.* New York: Edward Arnold.

Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition, in E. HATCH (ed.) Second Language Acquisition: A Book Of Readings. Rowley, MA: Newbury House.

Herculano de Carvalho, J. (1978). *Teoria da Linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas.* Vol. II Coimbra: Atlântida Editora.

Hickok, G., Bellugi, U., Klima, E. (2001). Organização cerebral: pistas retiradas de «Deaf Signer» com lesões nos hemisférios esquerdo e direito. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra 2*. Lisboa: Caminho.

Hickok, G., Bellugi, U., Klima, E. (2001). *Sign language in the brain*. Scientific American, 284, p. 60.

Hilger, A. I., Loucks, T. M., Quinto-Pozos, D., & Dye, M. W. (2015). Second language acquisition across modalities: Production variability in adult L2 learners of

American Sign Language. Second Language Research, DOI: 10.1177/0267658315570648.

Hoemann, H. W., & Kreske, C. M. (1995). Proactive interference and language change in hearing adult students of American sign language. Sign Language Studies, 86, 45–62.

Hoffmeister, R. (1978). *The development pronouns locatives and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents.* Doctoral Thesis. University of Minnesota.

Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In *Theories in cognitive psychology.* New York: Erlbaum, 331 – 368.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics: Selected readings*. Middlesex: Penguin Book.

Ingram, R. (1982). A review of some current sign language materials. In Caccamise, F., Garretson, M., Bellugi, U. *Teaching American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (2006). *Guia para a Avaliação da Formação.* Lisboa: Instituto para a Qualidade da Formação

Jacobs, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities. Washington*. DC: Gallaudet University Press, (pp. 183-217).

Jannuzzi, G. (2004). *Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI,* (1ª Ed). Campinas: Autores Associados.

Jokinen, M. (2006). Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., Clara, L. *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Editorial Caminho

Karnopp, P. (1994). *Aquisição do parâmetro configuração da mão dos gestos da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais Surdos.* Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes.

Karnopp, P. (1999). *Aquisição fonológica na língua Brasileira de gestos: estudo longitudinal da criança surda.* Tese de Doutoramento. Porto Alegre: PUCRS.

Karnopp, L. (2004). *Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico*, consultado em http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485

Kleinow, J. & Smith, A. (2000). Influences of length and syntactic complexity on the speech motor stability of the fluent speech of adults who stutter. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 43: 548–59.

Klima, E., Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language.* Cambridge: Harvard University Press.

Knight, K. (2012). *The Catholic Encyclopedia, 5*. New York. Consultado em http://www.newadvent.org/cathen/05484b.htm

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language learning.* Oxford: Pergamon Press.

Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês.* Lisboa: Caminho

Lacerda, C. (1998). *A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem.* Revista Espaço, 10, 30 – 40.

Lacy, R. (1973). Directional Verb Marking in the American Sign Language. Ann Arbor: University of Michigan

Lane, H. (1984). *When the mind hears: a history of the deaf.* New York: Random House

Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência. A Comunidade Surda Amordaçada.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lane, H. (2006). Serão as pessoas surdas deficientes? In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra I*. Lisboa: Caminho.

Lapalu, Y., (2006). *Léo, O puto surdo*. Lisboa: Surd'Universo.

Leite, T., Mccleary, L. (2002). Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In R. Quadros (Org.) *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Leite, T. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leite, T. (2008). *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre Surdos.* Programa

de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lennenberg, E. (1967). *Biological foundation of language.* New York: Wiley.

Liddell, K. (1978). Nonmanual signals and relative clauses in American Sign Language. In Patricia Siple (ed.), Understanding language through sign language research, 59–90.New York: Academic Press.

Liddell, K. (1980). American Sign Language syntax. The Hague: Mouton

Lillo-Martin, D. (1986). *Parameter setting: evidence from use, acquisition and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. San Diego: University of California.

Lillo-Martin, D. (2002). Where are all the modality effects? In *Modality and Structure in signed language and spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lillo-Martin, D. e Quadros, R. (2012). *Acquisition of the syntax-discourse interface: the expression of point of view* https://www.academia.edu/4675873/Acquisition_of_the_syntax_discourse_interface_The_expression_of_point_of_view

Locke, J. (1960). *An essay concerning human understanding.* Cleveland: Meridian Books.

Lodico, M., G., Spaulding, D., T., Voegtle, K., H. (2006). *Methods in Educational Research: from theory to practice.* San Francisco: Wiley.

Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass e C. Madden *Input in Second Language Acquisition.* Rowley: Newbury House.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Rirchie e T. Bathia (Ed). *Handobook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

Lourenço, A. (1956). *Breve Resumo Histórico da Educação de Surdos em Portugal.* A criança Surda, 3, 136-143

Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão da leitura. *A Criança Surda: contributos para a sua educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.*

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* New York: Gordon and Breach

Mandell, M. (1977) “Iconic Devices in American Sign Language” in On the Oder Hand: New perspectives in ASL Research. New York: Ed. Friedman

Maner. K., Smith A., and Grayson, L. (2000). Influences of utterance length and complexity on speech motor performance in children and adults. Journal of Speech, Language and Hearing Research 43: 560–73.

Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitive y lingüístico de los niños sordos.* Madrid: Alianza Editorial.

Marques, M.(1990). *Didática das Línguas Estrangeiras.* Lisboa: Universidade Aberta

Marques, R. (2007). Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In R. Quadros (Org.), *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Marschark, M. (1993). *Psycological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.

Martin, D. (1987). *Cognition, Education and Deafness.* Washington: Gallaudet University Press.

Martins, R. (2004). Identificação, exclusão e Língua Gestual. In A. Thoma, M. Lopes, *A invenção da surdez.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Massone, M. (1993). O Linguista ouvinte frente a uma Comunidade Surda e ágrafa: metodologia de investigação. In Moura, M., Pereira, M. *Língua de Sinais e Educação do Surdo.* São Paulo: Tec. Art.

Mateus, M., H., M., Falé, I., Freitas, M., J. (2005). Fonética e Morfologia do Português. Lisboa: Universidade Aberta

McKee, R., & McKee, D. (1992). *What's so hard about learning ASL? Students' and teachers' perceptions. Sign Language Studies*, 21(75), 129–58.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning.* London: Edward Arnold

McLaughlin, B. (1990). *'Conscious' versus 'Unconscious' learning*. TESOL Quaterty 24, 617-34

McLaughlin, B., Rossman, T., McLeod, B. (1983). Second Language Learning: an information – processing perspective. *Language Learning,* 33, 135-58.

McLeod, B., McLaughlin, B. (1986). Restructuringor automaticity? Reading in Secon Language. *Language Learning*, 36, 109-123.

Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. London: Edward Arnold.

Meier, I., & Sandler, W. (2008). A language in space: The story of Israeli Sign Language. New York: Lawrence Erlbaum Associates

Meier, R. (1980). *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language.* San Diego and the Salk Institute for Biological Studies: University of California.

Melo, A., Moreno, C., Amaral, I., Silva, M., Martins M. (1984). *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Melo, A. (1986). *A reabilitação dos deficientes auditivos: O passado, o Estado de arte e o Futuro.* Lisboa: C.P.A.

Melo, A. & al (1986). *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal.* Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian

Meserlian, K., Vitaliano, C. (2009). *Análise sobre a trajectória histórica da educação dos Surdos*. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Consultado em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114_1617.pdf

Mesquita, I., Silva, S. (2007). *Guia Prático da Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio*. Braga: Editora Nova Educação, Lda.

Miranda, W. (2001). *Comunidade dos Surdos: olhares sobre os contactos culturais*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

Monreal, S., Rosa, R., & Hernandez, R. (1999). *Deficiencia auditiva: Guia para profesionales y Padres.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Moores, D., Meadow-Orlans, K. (1993). *Education and development aspects of Deafness.* Washington: Gallaudet University Press.

Morais, A., Jardim, J., Silva, A., Mineiro, A. (2011). *Para além das mãos: elementos para o estudo da expressão facial (EF) em Língua Gestual Portuguesa (LGP).* In *Cadernos de Saúde*, 4 (1), 37 – 42. Lisboa: Universidade Católica.

Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Morford, J., Kegl, J. (2000). Gestural precursors to linguistic constructs: how input shapes the form of language. In D. McNeill, *Language and Gesture,* (pp. 358 – 387). Cambridge: Cambridge University Press.

Morgado, M. (2012). *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Morgado, M. (2012). *Estudos Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Moura, M., C. (2000) *O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

Murphy, C. & Messer, D. (1977). Mothers, infants and pointing: A study of gesture. In H. Schaffer (Ed). *Studies in mother-infant interaction.* London: Academic Press

Myklebust, H. (1964). *The Psychology of Deafness: Sensory Deprivation, Learning and Adjustment.* New York: Grune and Stratton.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. In *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nespor, M. & Sandler W. (1999). Prosodic phonology in Israel Sign Language. Language and Speech 42(2–3). 143–176

Newport, E. (1988). Constraints on learning and their role in language acquisition: studies on the acquisition of American Sign Language. In *Language Science 10,* 147-172.

Newport, E. e Meier, R. (1986). The Acquisition of American Sign Language. In D. Slobin (Ed.), *Cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, Erlbaum.

Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Northern, J. & Dawson, M. (1989). *Audição em crianças* (3ª Ed.). São Paulo: Editora Manole

Nunnaly, J. (1978). *Tests and measurements.* New York: McGraw-Hill.

Oviedo, A. (2007). *Roch Ambroise Auguste Bébian*. Consultado em http://www.cultura-sorda.eu/resources/Roch_Ambroise_Auguste_Bebian.pdf

Padden, C. (1983). Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language. San Diego: Ed. University of California

Pajares, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.* Review of Educational Research, 62, 307-332.

Pentcheva, M. e Shopov, T. (2001). *Whole language, Whole person: a handbook of language teaching methodology*. Viseu: Passagem Editores.

Perlin, G.; Quadros, R. (2006). Ouvinte: O Outro do Ser Surdo. In Ronice de Quadros (Org.) *Estudos Surdos I.* Rio de Janeiro: Arara Azul

Pestana, M., Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Petitto, L. A. (s.d.). *Knowledge of language in signed and spoken language acquisition*. Consultado em https://www.academia.edu/8722722/Knowledge_of_Language_in_Signed_and_Spoken_Language_Acquisition

Petitto, L.A. (s.d.). *"Language" in pre-linguistic child*. Consultado em https://www.academia.edu/8722685/_Language_in_the_Prelinguistic_Child

Petitto, L.A. e Bellugi, U. (s.d.). *Spacial cognition and brain organization: clues from the acquisition of a language in space*. Consultado em https://www.academia.edu/8722696/Spatial_cognition_and_brain_organization_clues_from_the_acquisition_of_a_language_in_space

Petitto, L. A. (1987). On the Autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. In *Cognition.* Elsevier Science Publisher, 27.

Petitto , L. A. e Bellugi, U. (1988). Spacial Cognition and Brain Organization: Clues from the Acquisition of a language in Space. In J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky, U. Bellugi, *Spacial Cognition: Brain Bases and development.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Petitto, L. A., Marantette, P. (1991). *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language.* Consultado em https://www.academia.edu/332984/Petitto_L.A._and_Marentette_P._1991_._Babbling_in_the_manual_mode_Evidence_for_the_ontogeny_of_language._Reprinted_from_Science_vol._251_pages_1483-1496

Petitto, L.; Zatorre, R.; Gauna, K.; Nikelski, E.; Dostie, D.; Evns, A. (2000). *Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: implications for the neural basis of human language.* 97 (25) Pnas. Doi: 10.1073./pnas.97.25.13961

Piaget, J. (1974). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Piaget, J. (1980). *Adaptation and intelligence: Organic selection and phenocopy* (S. Eames, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J., Chomsky, N. (1987) *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language learning*. Cambridge: Harvard University Press.

Pintner, R., Eisenson, J., Stanton, M. (1941). *The Psychology of the Physically Handicapped.* New York: Crofts Comp.

Pizzio, A.L., Quadros, R. (2010). *Aquisição de língua de sinais.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U. (1987). What the Hands Reveal about the Brain. Massachusetts: Institute of Technology

Poor, G. (2003). *American Sign Language: Roots and History*. Consultado em http://vq.vassar.edu/issues/2003/02/features/american-sign-language.html

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. (2001). Porto: Edições Asa.

Quadros, M. R. (1995). *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Língua Gestual brasileira e reflexos no processo de aquisição.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.

Quadros, M. R. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quadros, R, M. & Karnopp, Becker, L. (2004). *Língua de sinais brasileira*. *Estudos Linguísticos.* São Paulo: Artmed.

Quadros, R., M. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Quadros, R., M.; Sutton-Spence, R. (2006). Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda. In Ronice de Quadros (Org.) *Estudos Surdos I.* Rio da Janeiro: Arara Azul

Quadros, R., M. (2007). *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Quadros, R., M. (2008). *Estudos Surdos III*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Quadros, R., M. (2008). *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Quadros, R. M. e Cruz, C. (2009). *A avaliação da Língua de Sinais.* Porto Alegre: Editora Artmed.

Quadros, R. M. e Pizzio, A. (2010). *Bases biológicas e aquisição da linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rapin, I. (1994). Children with Hearing Impairment. In K. Swaiman (Ed.), *Pediatric Neurology: Principles and Practices,*Vol 2. Menneapolis, MN: Mosby

Reich, P. (1986). *Language development.* New Jersey: Prentice-Hall.

Reilly, J. S., MCintire M. L. & Bellugi U. (1990). The acquisition of conditionals. In *American Sign Language: Grammaticized facial expressions.* Applied Psycholinguistics11. 369–392.

Renard, M., Lapalu, Y., (2009). *Surdos, 100 piadas*. Lisboa: Surd'Universo.

Richards, J., Gallo, P., Renandya, W. (2001). Exploring teacher's beliefs and the processes of change. *Pan Asian Consortium Journal*, Vol. 1, 1, pp. 41-64.

Ricou, M. (2006). Psicologia e surdez. In *O Gesto e a Palavra I.* Lisboa: Caminho.

Rigg, P. (1991). *Whole language in TESOL.* Quarterly, 25, 521-42.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Roque, V. (2005). *Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas – um caminho para o ensino do Português LE/L2?*. Pós-graduação em Ensino de Português. Lisboa: Centro de Estudos Multiculturais – Universidade Independente.

Rodrigues, N. (1993). *Bases Neurológicas da Linguagem*. Conferência apresentada ao Simpósio Internacional de Língua Gestual e Educação do Surdo. São Paulo.

Rosen, R. S. (2004). Beginning L2 production errors in ASL lexical phonology: A cognitive phonology model. Sign Language & Linguistics, 7(1), 31-61.

Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos.* Rio de Janeiro: Companhia.

Said, E. (1978). Orientalism. London: Routledge

Sandler, W & Lillo-Martin (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: University Press.

Sandler, W. (s.d.). *Sign Language Phonology*, consultado em http://sandlersignlab.haifa.ac.il/pdf/Sign%20Language%20Phonology%20OEL.pdf

Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001) *Natural Sign Languages*, consultado http://sandlersignlab.haifa.ac.il/pdf/Natural%20Sign%20Languages.pdf%20.pdf

Santos, D. (1994.) *Coesão e coerência em escrita de Surdos.* Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.

Santos, L. (2005). *A educação social da criança surda.* In I. Sim-Sim, *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M.; Lima, M. e Rossi, T. (2003). Surdez: Diagnóstico Audiológico. In I. Silva, S. Kauchakje, Z. Gesueli, *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades.* São Paulo: Plexus Editora.

Savignon, S., J. (1987). What's What in Communicative Language Teaching, Forum, vol. XXV, Number 4, October

Sanvisens, A. (1987). *Educación, pedagogia y ciencias de la educación.* In *Introducción a la pedagogia.* Barcelona: Barcanova.

Saussure, F. (1972). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.

Schlesinger, H. (1971). The acquisition of bimodal language. In I. Schlesinger, L. Namir, *Sign Language of the deaf: Psycological, linguistic and sociological perpective.* New York: Academic Press.

Schlesinger, H. e Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: childhood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press.

Schum, R. (2001). *Developing Social Skills in Elementary School Children.* http://www.agbell.org/periodicals/schum.cfm

Serra, C. (2003). *Entre o Oral e o Gestual. Como escolher o melhor dos dois mundos*. Coimbra: Centro de Estudos e Formação, Fundação Bissaya Barreto.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, (pp. 345-371). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Silva, F. (2005). *Desenvolvimento Sócio-emocional e Surdez: alguns Contributos da Investigação.* In I. Sim-Sim, *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, P. (2009). *A relação entre crenças e desenvolvimento de professores em contexto educativo.* Dissertação de Mestrado em Letras – Área de concentração: Língua Inglesa da Universidade Federal Fluminense: Niterói.

Silva, S. (2009). *Conhecendo um pouco da história dos Surdos*. Consultado em http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf

Silva, V. (2006). Educação de Surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R. Quadros (Org). *Estudos Surdos I.* Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.

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

Sim-Sim, I. (1999). Introdução – Linguagem e Educação. In *Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar: O aluno Surdo em Contexto Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação

Sim-Sim, I., Lourenço, L., Santos, L., Silva, F.V., Baptista, M., Nunes, C. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Singleton, D. e Newport, E. (2004). When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In *Cognitive Psychology, 49.*

Siple, P. (1997). Universals, generalizability and the acquisition of signed language. In M. Marschark, *Relations of language and thought*. New York: Oxford University Press.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skliar, C. (1996). *Acerca de la Educación de los sordos em el contexto general de la educación: variables intervenientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingue. El bilinguismo de los sordos.* Santafé de Bogotá: Insor.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.* Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo.

Skliar, C., B. (2003). Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio da Janeiro: DP&A

Slobin, D. (1986). *The crosslinguistic study of language acquisition*, 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, A., Goffman, L., Zelaznik, H., Ying, G., and McGillem, C. (1995). Spatiotemporal stability and patterning of speech movement sequences. Experimental Brain Research 104: 493–501.

Smith, A. and Goffman, L. (1998). Stability and patterning of speech movement sequences in children and adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 41: 18–30.

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press.

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (1988). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*. San Diego: DawnSign Press.

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Answer Key, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press.

Souza, R., M. (1998). *Que Palavra Te Falta - Linguística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

Souza, R., M. (2000). Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In Lacerda e Góes (org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Lovise.

Spinassé, K., P. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*, consultado em https://encrypted.google.com/#hl=ptPT&sa=X&ei=azVqTrObHo2r8AOohb05&ved=0CBUQBSgA&q=Os+conceitos+L%C3%ADngua+Materna,+Segunda+L%C3%ADngua+e+L%C3%ADngua+Estrangeira+e+os+falantes+de+l%C3%ADnguas+al%C3%B3ctones+minorit%C3%A1rias+no+Sul+do+Brasil&spell=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=b9f7e8a12695b07d&biw=1280&bih=687

Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press

Stokoe, W. (1960/1978). *Sign Language Structure, an outline of the visual communication systems of the American deaf.* Silver Springs, Maryland: Linstok Press.

Stumpf, M., R. (s.d.) Introdução. Lições sobre o Signwritting: Um sistema de escrita para as Línguas Gestuais, Deaf Action Committe for signwritting

Swisher, M.; Christie, K.; Miller, S. (1989). The reception of signs in peripheral vision. *Sign Language Studies*, 63, 99-123.

Tavares, C., F. (2007). Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico. Porto: Porto Editora

Taub, S., Galvan D., Piñar. P., Mather, S. (2006). Gesticulação e aquisição da ASL como segunda língua. In R. Quadros, M. Vasconcellos, *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. Florianópolis: Arara Azul.

UNESCO, (1954). *Las lenguas vernáculas en la enseñanza.* Paris: Ediciones de la Unesco.

Van Ek, J. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching By Adults*. Strasbourg: Council of Europe.

Vieira, M., C. (2008). *A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas*, consultado em http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/23

Vilhalva, S. (s.d.). *Pedagogia surda*, consultado em http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf

Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Consultado em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf

Wallin, L. (1990). *O estudo da Língua de Sinais na Sociedade.* Espaço informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro: INES.

White, S. (1987). Lost for words: a Vygotsky perspective on the developing of words for hearing-impaired children. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition, 9.*

Wilbur, R. B. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. Baltimore: Ed. University Park Press.

Wilbur, R. B. (2000). Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language. In K. Emmorey and H. Lane (eds.), *The signs of language revisited*, (pp. 215–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilcox, S., Wilcox, P., P. (1991). *Teaching ASL as a Second Language. ERIC Digest.*, consultado em http://www.listen-up.org/dnload4/teach-eric.pdf

Wilcox, S. (1999). *American Sign Language as a Foreign language*, consultado em http://www.cal.org/resources/digest/asl.html

Wilcox, S., Wilcox, P., P. (2005). *Aprender a Ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul.

Witelson, S. (1987). Neurobiological aspects of Language in Children. *Child Development,* 58: 653-688

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs. Decision-making and clasroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woll, B. (1998). Development of signed language and spoken languages. In R. Swanwick *Issues in deaf education*. London: David.

Woll, B. (2012). *Second Language Acquisition of Sign Language*, consultado em https://www.researchgate.net/publication/260118926_Second_Language_Acquisition_of_Sign_Language

Toshinaga-Itano, C. (1998). Language of early and later identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, pp. 1161-71

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização de realização de estudo dirigido ao Agrupamento de Escolas

Anexo B - Questionário inicial

Anexo C – Entrevista aos Intérpretes/Docentes de LGP

Anexo D – Guia Prático para o ensino de LGP como Segunda Língua (Livro do Professor)

Anexo E – Entrevista final à docente de LGP

Anexo F – Instrumento de avaliação do Guia Prático para o ensino de LGP como L2

Anexo A

Ex.mo Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação nesta Escola no âmbito de uma Tese de Doutoramento

Luísa Margarida Santiago Duarte Freitas, doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª a autorização para contactar a Professora de Língua Gestual Portuguesa, X, desta Comunidade Educativa para solicitar a sua participação num Inquérito e na aplicação de um Guia Prático para o ensino da LGP como L2 para alunos Ouvintes, num estudo de Investigação intitulado "***Elaboração e avaliação de um Guia Prático para o Ensino da Língua Gestual Portuguesa Como L2"*.**

Para a elaboração do estudo, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1 – Identificar as principais crenças que sustentam a ação pedagógica dos professores de LGP como L2 a alunos Surdos.

2 - Elaborar um Guia de lecionação de Língua Gestual Portuguesa como L2 que funcionará como instrumento de trabalho para docentes de LGP e para orientadores ou supervisores de estágios profissionais de Lecionação de LGP;

2 – Implementar o Guia em turmas de ouvintes nas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos Surdos;

3 - Avaliar a utilidade do Guia de Lecionação de LGP como L2.

A recolha de dados será efetuada a partir das respostas a dois inquéritos e uma entrevista ao professor.

O Guia inclui estratégias e atividades que os professores utilizarão para lecionar LGP como L2 a ouvintes. A sua implementação deve realizar-se entre o início do segundo período e o final do ano letivo 2013/2014 (6 meses).

Este estudo será efetuado mediante a aceitação de participação através de consentimento informado expresso num documento escrito e assinado pela professora participante, cujo exemplar se anexa.

Desde já estabeleço o compromisso de confidencialidade e proteção de dados, assim como um tratamento justo dos mesmos.

Atenciosamente, solicita deferimento.

A Investigadora

Termo de Consentimento Informado

Título da Investigação:

"Elaboração e avaliação de um Guia Prático para o Ensino da Língua Gestual Portuguesa Como L2".

Autora: Luísa Freitas sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Festas e da Professora Doutora Madalena Baptista

Objetivos:

1 – Identificar as principais crenças que sustentam a ação pedagógica dos professores de LGP como L2 a alunos Surdos.

2 - Elaborar um Guia Prático de lecionação de Língua Gestual Portuguesa como L2 que funcionará como instrumento de trabalho para docentes de LGP e para orientadores ou supervisores de estágios profissionais de Lecionação de LGP;

3 – Implementar o Guia em turmas de ouvintes nas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos Surdos;

4 - Avaliar a utilidade do Guia de Lecionação de LGP como L2.

5 – Avaliar a evolução na aquisição linguística da LGP nos alunos ouvintes;

Colaboração no projeto de investigação:

A participação neste projeto de investigação implica:

- resposta a um inquérito inicial, por parte dos professores

- realização de um pré-teste por parte dos alunos do professor inquirido para perceber o seu nível de conhecimentos de LGP

- aplicação do Guia Prático para o ensino da LGP como L2

- realização de um pós-teste aos alunos no sentido de perceber a sua evolução linguística desde a realização do primeiro teste.

Eu,_____
_____ considero-me devidamente informado/a acerca dos objetivos e da metodologia utilizados nesta investigação, pelo que aceito participar, com o compromisso de não ter qualquer tipo de despesa e não recebendo qualquer pagamento ou gratificação.

Anexo B

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Questionário Inicial

No âmbito de um trabalho de doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com um projeto de investigação na área da lecionação de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como Língua Segunda (L2), solicita-se a sua colaboração através do preenchimento de um questionário sobre **as práticas letivas dos docentes de LGP.**

O presente questionário visa perceber o que os professores pensam sobre alguns aspetos importantes relacionados com as práticas letivas de LGP e quais os métodos e atividades privilegiados por estes professores.

A investigadora assegura o anonimato e a confidencialidade de todos os dados fornecidos, assegurando também que todas as respostas servem apenas propósitos científicos.

O questionário que se segue está dividido em duas partes distintas. A primeira contém algumas afirmações sobre a aquisição, a aprendizagem e o ensino da LGP, o papel da Língua Portuguesa na aprendizagem da LGP e os princípios gerais que devem reger a conduta profissional do professor de LGP. Depois de ler atentamente cada afirmação, assinale com um X a coluna que indica a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Plenamente

Na segunda parte, haverá afirmações respeitantes à utilização de estratégias pedagógicas para o ensino da LGP como L2. Independentemente dos níveis de ensino que leciona este ano, solicitamos que pense na sua prática letiva em geral e que assinale a coluna cujo valor corresponde melhor ao uso que faz da estratégia em causa, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Utilizo Bastante	Utilizo Muito	Utilizo de Forma Regular	Utilizo Pouco	Nunca Utilizo

Em **caso de erro ou mudança de escolha**, por favor faça uma cruz por cima do círculo ⊗ e assinale a opção pretendida.

Sexo:

◯ Feminino ◯ Masculino

Idade: _____

Formação académica:

◯ Curso de Formação pela APS / ASP ◯ Licenciatura

◯ Mestrado

Experiência Profissional (anos de serviço como professor de LGP):

◯ 1 – 5 ◯ 6 – 10 ◯ 11 – 15 ◯ 16 – 20

Instituição de preferência para realização de formação contínua em ensino de LGP como L2:

_____

_____

Frequência de formação contínua:

◯ Todos os anos ◯ De dois em dois anos

◯ Outra (refira qual) _____

Ano(s) escolar(es) que leciona no ano letivo 2013 / 2014

_____

1ª Parte

Afirmações	1 Concordo Plenamente	2 Concordo	3 Não Concordo nem Discordo	4 Discordo	5 Discordo Plenamente
Existe diferença entre a aquisição e a aprendizagem de uma língua.	◯	◯	◯	◯	◯
Aquisição e aprendizagem são independentes e não interagem entre si.	◯	◯	◯	◯	◯
A LGP é adquirida da mesma forma que a linguagem oral.	◯	◯	◯	◯	◯
Saber LGP é ter domínio vocabular e expressão facial e corporal.	◯	◯	◯	◯	◯
Saber LGP é ter domínio da estrutura sintática.	◯	◯	◯	◯	◯
Saber LGP é ter domínio vocabular e expressão facial e corporal, e ter	◯	◯	◯	◯	◯

domínio da estrutura sintática da Língua Gestual Portuguesa.					
Aprender expressão facial é difícil.	○	○	○	○	○
Aprender expressão facial é importante.	○	○	○	○	○
Conviver com a Comunidade Surda é muito importante para a aprendizagem de LGP.	○	○	○	○	○
Na aprendizagem de LGP, o professor deve conduzir o aluno a ter o seu próprio discurso.	○	○	○	○	○
O ensino da LGP deve estar centrado num processo interativo.	○	○	○	○	○
O sistema linguístico será mais bem aprendido, se o aluno se esforçar por comunicar corretamente.	○	○	○	○	○
O objetivo do ensino da LGP é o domínio vocabular.	○	○	○	○	○
O objetivo desejado na aprendizagem da LGP é a competência linguística.	○	○	○	○	○
O objetivo desejado na	○	○	○	○	○

aprendizagem da LGP é a competência comunicativa.	

2ª Parte

Estratégias de Ensino-aprendizagem / Materiais pedagógicos que utilizo

Afirmações	1 Utilizo Bastante	2 Utilizo Muito	3 Utilizo de Forma Regular	4 Utilizo Pouco	5 Nunca Utilizo
Nas minhas aulas:					
Faço atividades que desenvolvam a forma como os alunos comunicam em LGP.	○	○	○	○	○
Incentivo os alunos a participar em atividades sócio-culturais realizadas na comunidade Surda para que possam comunicar em LGP.	○	○	○	○	○
Prefiro colocar os alunos em situações comunicativas em vez de os fazer repetir frases.	○	○	○	○	○
Prefiro colocar os alunos em situações comunicativas em vez de os fazer memorizar listas de palavras.	○	○	○	○	○

Nas minhas aulas, o estudo da LGP é feito ao nível da frase; o contexto não é abordado.	○	○	○	○	○
Nas minhas aulas, o estudo da LGP é feito através de contextos comunicacionais.	○	○	○	○	○
Nas minhas aulas, a prática gestual é feita de forma intensiva, através de diálogos.	○	○	○	○	○
Nas minhas aulas, autorizo a utilização da Língua Portuguesa.	○	○	○	○	○
Comparo alguns aspetos linguísticos entre a LGP e a Língua Portuguesa para esclarecer dúvidas de gramática da LGP.	○	○	○	○	○
Estimulo e incentivo o uso da LGP, em todas as situações, dentro e fora da sala de aula.	○	○	○	○	○
Incentivo os alunos a não tirar notas durante a aula para não perderem informação visual.	○	○	○	○	○

Afirmações	1 Utilizo Bastante	2 Utilizo Muito	3 Utilizo de Forma Regular	4 Utilizo Pouco	5 Nunca Utilizo
Para ensinar vocabulário, gramática e expressão facial utilizo:					
Imagens e exposição do gesto da imagem.	○	○	○	○	○
Mímica ou desenhos.	○	○	○	○	○
Listas de vocabulário organizadas por temas.	○	○	○	○	○
Explicação de vocabulário a partir de pequenos textos e histórias.	○	○	○	○	○
Explicação de vocabulário a partir de produção linguística originada pela ordenação de uma sequência de imagens.	○	○	○	○	○
Associação de ideias para o ensino de vocabulário abstrato.	○	○	○	○	○
Exposição de conteúdos gramaticais.	○	○	○	○	○
Explicação da gramática a partir de pequenos textos e histórias.	○	○	○	○	○

Explicação da gramática a partir de produção linguística originada pela ordenação de sequências de imagens.	◯	◯	◯	◯	◯
Explicação da gramática a partir de situações de *Role-Play* produzidas e treinadas pelos alunos.	◯	◯	◯	◯	◯
Jogos para desenvolver a expressão facial.	◯	◯	◯	◯	◯
Imagens com expressões para os alunos imitarem.	◯	◯	◯	◯	◯
A minha forma de comunicação como exemplo de expressão facial correta.	◯	◯	◯	◯	◯

Afirmações	1 Utilizo Bastante	2 Utilizo Muito	3 Utilizo de Forma Regular	4 Utilizo Pouco	5 Nunca Utilizo
Como atividades de compreensão gestual, utilizo:					
Reprodução de vídeos com histórias infantis.	◯	◯	◯	◯	◯
Reprodução de vídeos com histórias da comunidade Surda.	◯	◯	◯	◯	◯
Conto de histórias.	◯	◯	◯	◯	◯
A correspondência	◯	◯	◯	◯	◯

de pequenas narrativas com sequências de imagens.					
Reorganização de um conjunto de imagens desorganizadas.	◯	◯	◯	◯	◯
Identificação de deias-chave/gestos-chave.	◯	◯	◯	◯	◯
Identificação de tema e assunto.	◯	◯	◯	◯	◯
Afirmações	1 Utilizo Bastante	2 Utilizo Muito	3 Utilizo de Forma Regular	4 Utilizo Pouco	5 Nunca Utilizo
Como atividades de produção gestual, utilizo:					
Atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa.	◯	◯	◯	◯	◯
Jogos comunicativos.	◯	◯	◯	◯	◯
Role play de situações diárias.	◯	◯	◯	◯	◯
Conto de histórias.	◯	◯	◯	◯	◯
Resumo de pequenos textos.	◯	◯	◯	◯	◯
Reconto de pequenos textos.	◯	◯	◯	◯	◯
Diálogo orientado com os alunos.	◯	◯	◯	◯	◯
Interpretação[36] de poemas em LGP.	◯	◯	◯	◯	◯
Interpretação de textos sobre	◯	◯	◯	◯	◯

[36] Esta atividade refere-se à análise e compreensão textual e não à interpretação/tradução.

temas da Cultura Surda.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Anexo C

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Entrevista aos Intérpretes/Docentes de LGP

No âmbito de um trabalho de doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com um projeto de investigação na área da lecionação de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como Língua Segunda (L2), solicita-se a sua colaboração através da resposta à presente entrevista com vista à caracterização das estratégias de ensino utilizadas pelas docentes de interpretação de LGP.

A investigadora assegura o anonimato e a confidencialidade de todos os dados fornecidos, assegurando também que todas as respostas servem apenas propósitos científicos.

A entrevista que se segue tem os seguintes objetivos:

1º - Saber como os professores de intérpretes em formação percecionam o que deve ser o ensino da LGP como L2

2º - Obter dados para a caracterização do ensino da LGP como 2ª língua por parte de professores de interpretação para LGP e para voz

3º - Recolher dados sobre metodologias de ensino utilizadas pelos docentes de interpretação

4º - Recolher dados para a caracterização da opinião do professor sobre aspetos metodológicos

Sexo:

Idade:

Anos de serviço como intérprete de LGP:

Anos de serviço como professor de interpretação de LGP:

1 - Onde completou a sua formação em Língua Gestual Portuguesa?

2 – Onde completou a sua formação como Intérprete de LGP?

3 – Durante a sua formação, quais as atividades utilizadas pelos seus professores, quer de interpretação, quer de LGP como L2 que mais contribuíram para a efetiva aprendizagem da LGP?

4 – Quando dá aulas a futuros intérpretes, quais as metodologias a que dá preferência?

5 – Consegue especificar algumas estratégias usadas por si enquanto professor de tradução / interpretação de LGP?

6 – Considera que as estratégias por si usadas poderiam ser relevantes para professores de LGP como L2?

7 – Quais as principais diferenças metodológicas entre lecionar LGP como L2 e LGP com o objetivo de interpretar.

Anexo D

GUIA PRÁTICO PARA O ENSINO DE LGP COMO LÍNGUA SEGUNDA

Luísa Freitas
Professora Doutora Maria Madalena Baptista
Professora Doutora Isabel Ferraz Festas

Plano do Guia Prático

Introdução 5
Competências de Receção e produção de Língua Gestual Portuguesa 9
Compreensão gestual 9
Gestualização 10
Conteúdos **11**
A dactilologia 11
Ensino de Vocabulário 11
A gramática da LGP 12
O lugar da Língua Portuguesa na aula de Língua Gestual Portuguesa 13
Orientações para o professor de LGP como L2 13
Princípios e Práticas de gestão da aula de LGP 14
Preparação para as aulas 14
Técnicas e atividades de ensino 15
Plano de conteúdos **19**
Carta de Objetivos **21**
Unidade didática 1 ..... **27**
Sequência Pedagógica 1.1 – Dactilologia e Identificação Pessoal 29
Sequência Pedagógica 1.2 – Números cardinais 31
Sequência Pedagógica 1.3 – Queremas 33
Sequência Pedagógica 1.4 – Saudações 35
Sequência Pedagógica 1.5 – Dias da semana / Rotina diária 36
Sequência Pedagógica 1.6 – A sala de aula 39
Sequência Pedagógica 1.7 – Animais domésticos e selvagens 40
Sequência Pedagógica 1.8 – Perceção visual / expressão facial e corporal 43
Sequência Pedagógica 1.9 – A minha casa 44
Sequência Pedagógica 1.10 – Ambientes de Estudo / grau de escolaridade 47
Unidade didática 2 ..... **49**
Sequência Pedagógica 2.1 – Objetos das divisões da casa 51
Sequência Pedagógica 2.2 – Aspeto verbal 54
Sequência Pedagógica 2.3 – Meses do ano 55
Sequência Pedagógica 2.4 – Condicional 57

Sequência Pedagógica 2.5 – As profissões 59
Sequência Pedagógica 2.6 – Primeiro Investigador Surdo Português.....62
Sequência Pedagógica 2.7 – Pronomes Indefinidos 63
Sequência Pedagógica 2.8 – O Universo Surdo: A Cultura Surda.....64
Sequência Pedagógica 2.9 – A família.....66
Unidade didática 3 .....**71**
Sequência Pedagógica 3.1 – A adjetivação 73
Sequência Pedagógica 3.2 – Graus dos adjetivos 73
Sequência Pedagógica 3.3 – Pronomes indefinidos e quantificadores 74
Sequência Pedagógica 3.4 – O Universo Surdo: Informação Visual 76
Sequência Pedagógica 3.5 – Compras e valores monetários 77
Sequência Pedagógica 3.6 – Categorizadores 78
Sequência Pedagógica 3.7 – A alimentação 79
Sequência Pedagógica 3.8 – Os desportos 82
Sequência Pedagógica 3.9 – O Universo Surdo: Helen Keller 83
Sequência Pedagógica 3.10 – Os meios de transporte.....85
Sequência Pedagógica 3.11 – OS Países 87
Sequência Pedagógica 3.12 – Processos de formação de gestos 89
Sequência Pedagógica 3.13 – As estações do ano 90
Sequência Pedagógica 3.14 – O Universo Surdo: Personalidades relevantes para a Educação dos Surdos a Nível Mundial 92
Sequência Pedagógica 3.15 – O debate 92
Unidade didática 4 .....**95**
Sequência Pedagógica 4.1 – O Universo Surdo: Jacob Rodrigues Pereira 97
Sequência Pedagógica 4.2 – O Congresso de Milão 98
Sequência Pedagógica 4.3 – O início da Educação de Surdos em Portugal 99
Sequência Pedagógica 4.4 – O oralismo em Portugal 101
Sequência Pedagógica 4.5 – O Movimento DPN (Deaf President Now) 102
Anexos.....**105**
Bibliografia **239**

Introdução

Pela sua natureza singular, as aprendizagens que a aula de Língua Gestual Portuguesa se propõe construir exigem pluralidade e diversidade nas propostas de trabalho a desenvolver, nos materiais e recursos a utilizar, de modo a que essas aprendizagens se tornem eficazes, sólidas e significativas.

Dirigindo e coordenando o processo de ensino e aprendizagem, ao professor compete delinear e pôr em prática um plano de trabalho que respeite os conteúdos a lecionar e promova, dentro da heterogeneidade da turma, a progressão individual dos seus alunos no domínio das competências e do conhecimento explícito da língua. A função do professor é exigente, complexa e insubstituível. Exigente e complexa porque, se a língua é comunicação e expressão, um dos primeiros fatores de sucesso na sua aprendizagem é o entusiasmo e o rigor de quem ensina. Insubstituível devido à construção de módulos de aprendizagem pertinentes e com sentido.

As estratégias e os materiais propostos neste Guia Prático procuram possibilitar um apoio efetivo ao trabalho do professor na construção do seu plano didático sem colidir com a liberdade do professor na condução do ensino e na criação de condições para a aprendizagem.

É por esta razão que consideramos que o objetivo principal deste Guia Prático é ajudar os professores de LGP a facultar, aos seus alunos, o conhecimento da Cultura Surda e as competências linguísticas que lhes permitam comunicar com a Comunidade Surda nos mais diversos contextos. Este Guia Prático aborda técnicas e metodologias para o ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua (L2), pensadas para promover a interação dos estudantes de LGP com o professor, com os seus colegas e com outras pessoas surdas ou conhecedoras de LGP.

Atualmente, assiste-se a uma viragem metodológica no ensino de L2 e muitos professores adotam agora a abordagem comunicativa. Esta abordagem reconhece que o vocabulário e a gramática são ferramentas importantes para a comunicação, mas realça essencialmente que o principal objetivo, das salas de aula de L2 ou LE, é a aquisição de capacidade de comunicar de forma apropriada.

Assim, o principal objetivo deste Guia Prático é apoiar os professores no seu processo de ensino para que os seus alunos atinjam bons níveis de competência comunicativa.

Neste Guia Prático iremos propor estratégias e atividades que visem enfatizar a comunicação interpessoal, focada em propósitos de interação diária que ajudem os alunos a estabelecer e a desenvolver relações sociais. As estruturas gramaticais introduzidas serão determinadas pela sua função, para que os estudantes a aprendam consoante o contexto das atividades comunicacionais.

Este Guia foi estruturado segundo os seguintes princípios:

✓O professor deve ser proficiente na Língua alvo (LGP), e deve usá-la durante as suas aulas;

✓O objetivo do ensino de LGP como L2 é facultar aos alunos a capacidade de comunicar na língua alvo;

✓Os alunos devem trabalhar frequentemente em pares ou grupos, possibilitando o desenvolvimento comunicacional

Desta forma, o Guia Prático inicia-se com uma pequena reflexão sobre as competências de compreensão e produção de Língua Gestual Portuguesa. Reconhecemos que a teorização do ensino-aprendizagem da LGP está ainda em construção, por isso o nosso objetivo é promover a discussão e a reflexão sobre o ensino desta língua sem, no entanto esquecer, as suas características peculiares. Desta forma, entendemos e defendemos que é o desenvolvimento destas competências específicas que, ao serem integradas na aula de LGP e trabalhadas de forma conjunta, irá facilitar a proficiência linguístico-comunicativa.

Como este Guia se centra, fundamentalmente, no ensino da LGP a alunos ouvintes não poderemos apenas falar de competências sem referir os conteúdos que estão na base das mesmas. Ao longo de quatro capítulos, apresentamos uma seleção de conteúdos que consideramos relevantes, nomeadamente a dactilologia, o vocabulário distribuído por áreas temáticas, a gramática (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), a Cultura Surda, a expressão facial e corporal que, no nosso ponto de vista,

não poderão ser lecionados de uma forma estanque e ordenada, pelo contrário, deverão mesclar-se, proporcionando aos alunos um ensino eficaz e coerente.

Discutiremos também o lugar da Língua Portuguesa na aula de LGP, e tentaremos perceber se a utilização da Língua materna facilita ou, por outro lado, prejudica a aquisição da LGP como L2.

Evidenciam-se, de seguida, algumas técnicas e atividades de ensino, nomeadamente as técnicas controladas, semi-controladas e livres, que serão essenciais ao professor de LGP para a preparação e gestão das suas aulas e atividades pedagógicas.

Competências de Receção e produção de Língua Gestual Portuguesa

Os professores de L2 ou LE destacam a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral como as competências principais para o domínio eficaz de uma língua oral. A fala e a escrita são consideradas competências produtivas e a leitura e a compreensão oral, recetivas. Segundo a abordagem comunicativa, que é a base teórica deste Guia Prático de ensino da LGP, consideramos que ao invés de serem trabalhadas individualmente, estas devem ser integradas, na medida do possível, para que a proficiência linguístico-comunicativa na língua alvo se desenvolva.

Contudo, porque a Língua Gestual é espaço-visual, não seria coerente falar em *"fala"* ou *"compreensão oral",* por isso e segundo Wilcox e Wilcox (1997) e Gesser (1999), referir-nos-emos a estas competências como *gestualização* e *"compreensão gestual"*. A modalidade da língua requer esta nomeação, mas as competências linguístico-comunicativas continuam a ser produtivas e recetivas.

Compreensão gestual

Consideramos que a compreensão gestual é tão importante como a sua produção. Não é possível comunicar se estas duas competências não foram dominadas porque são competências recíprocas. Compreender LGP implica decompor o discurso em unidades menores – as palavras, implica também compreender a frase e a intenção comunicativa do interlocutor e implica ainda ter conhecimentos linguísticos que permitam formular uma resposta correta ao que está a ser dito.

A compreensão gestual é um desafio para os alunos, pois eles terão de ativar vários tipos de conhecimento para compreender o que está a ser gestualizado e para saber as normas de interação comunicativas: negociar, interromper, clarificar, finalizar, etc.

Baseando-nos nas ideias de Brown, poderemos afirmar que a compreensão gestual poderá der desempenhada pelo aluno de seis formas diferentes:

- reativa – que consiste em fazer com que o aluno veja a estrutura linguística sem que haja preocupação com o significado. Esta forma serve essencialmente para fazer correções de gestos através de repetições individuais ou em grupo.

- intensiva – nesta forma pretende-se trabalhar elementos ou componentes de forma intensiva (por exemplo – a configuração das mãos, movimentos, expressões faciais, etc). O professor solicita a repetição de algum elemento que queira focalizar.

- responsiva – que consiste nas respostas dadas pelos alunos ao professor sempre que uma pergunta é feita para o grupo.

- seletiva – corresponde a momentos de compreensão de histórias, reportagens, piadas, diálogos, em que o aluno se concentra em detalhes para encontrar informações específicas para resolver uma questão.

- extensiva – envolve mais atenção do aluno na compreensão visual para reter mais informações e mais detalhes do que é gestualizado.

- interativa – supõe a integração dos quatro tipos de compreensão gestual referidos, seguido de momentos de produção gestual.

Durante a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, cada aluno demonstrará maior ou menos dificuldade na compreensão gestual, mas é crucial que dentro da sala de aula exista um ambiente confortável para minimizar qualquer constrangimento no desenvolvimento desta competência.

Gestualização

A produção gestual depende da compreensão do interlocutor. Uma das preocupações deste manual é ajudar os professores a possibilitar aos seus alunos uma comunicação efetiva da Língua Gestual. Ao iniciarem os seus primeiros enunciados em LGP, os alunos tenderão a fazer um agrupamento de palavras que ordenarão pela ordem sintática do Português. Caberá ao professor contrariar essa tendência, usando estratégias e técnicas que façam com que os alunos comuniquem efetivamente em LGP.

O professor deverá incentivar os seus alunos a frequentarem a Associação de Surdos da área de residência pois, certamente, oferecerá aos alunos um contacto diferente daquele a que está habituado dentro da sala de aula.

As duas competências – a compreensão e a produção gestual – estão naturalmente interligadas, e serão trabalhadas dependendo do objetivo de ensino, e das técnicas e atividades que o professor utilizar. Essas técnicas e atividades devem ser estimulantes, capazes de motivar o aluno. Para isso, devem ser usados contextos significativos, abrangendo as necessidades dos alunos. O papel da interação, da significação e da fluência deve ser evidenciado, fazendo a alternância entre técnicas e atividades que foquem a língua "do menor para o maior" (bottom-up) e do "maior para o menor" (top-down). A intervenção e a correção devem ser apropriadas, considerando a forma das respostas dos alunos e o nível de conhecimento da língua. Sempre que possível, devem ser criadas situações que deem aos alunos a oportunidade de iniciar a comunicação em LGP. (Brown, (1994), citado por Gesser, (2010).

Conteúdos

A dactilologia

No início da aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, uma das componentes mais importantes é a dactilologia. Esta, além de conter várias configurações manuais que serão essenciais para auxiliar o registo do gesto pelo aluno, também é um dos mais importantes auxiliares da comunicação, já que os alunos recorrem à soletração manual quando querem referir-se a uma palavra para a qual não conhecem o respetivo gesto. Compreende-se, assim, que o professor de LGP e os seus alunos se dediquem tanto nas atividades de soletração digital. Desta forma, ela deve ser trabalhada tanto na sua forma produtiva como recetiva, podendo ser trabalhada também, numa fase posterior da formação, como "aquecimento das mãos".

Ensino de Vocabulário

O domínio do vocabulário, por si só, não garante que o aluno saiba comunicar em LGP. Além deste conhecimento é necessário que o aluno conheça as outras

componentes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras corretamente no seu discurso. Brown (1994) sugere alguns cuidados a ter no ensino de vocabulário que podem ser aplicados à LGP:

1 – Deve ser reservado apenas algum tempo da sua aula para o ensino de vocabulário. Esta atividade nunca deve demorar toda a aula.

2 – Os gestos devem ser contextualizados – O léxico da LGP deve ser abordado por forma a que os alunos saibam em que contextos estruturais (frase) e comunicativos (uso) podem inserir o seu repertório linguístico.

3 – O *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa* deve estar sempre disponível na aula e o seu uso deve ser estimulado, para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver a autonomia e senso investigativo. Deve ser também utilizado em atividades planeadas pelo professor.

4 – O professor deve utilizar formas e técnicas para ajudar os seus alunos a perceber o que está a gestualizar.

5 – O professor deve envolver-se com os momentos de ensino não planeados – por vezes pode surgir interesse de vocabulário que não estava planeado na planificação. Se isto acontecer, o professor deve flexibilizar o seu plano de aula e trabalhar o vocabulário solicitado pelos alunos, pois pode ser uma oportunidade de focar as necessidades específicas dos alunos.

A gramática da LGP

O domínio gramatical isolado não é suficiente para alcançar a competência linguística e comunicativa. Ela deve ser conjugada com a semântica e pragmática.

A gramática deve ser abordada de forma que contemple situações comunicativas, que busque atingir um objetivo comunicativo. Tal como o ensino de vocabulário deve ser contextualizado, também o deve ser o ensino da gramática. Assim, o professor deve promover situações de uso, oferecer momentos em que os alunos possam praticar e aplicar o resultado da sua aprendizagem de forma a que não fique apenas restrito às definições das regras gramaticais. As atividades de gramática devem

despertar algum tipo de motivação nos alunos, o que dependerá das estratégias utilizadas pelo professor assim como a forma utilizada para envolver os alunos na aprendizagem.

O lugar da Língua Portuguesa na aula de LGP

A fluência em LGP dos alunos só poderá ser alcançada através do uso constante da LGP, pelo que defendemos o uso da língua alvo na sala de aula. É imperativo que, desde cedo, os alunos assimilem e utilizem a estrutura gramatical da LGP para que adquiram competências linguísticas e comunicativas. Estas competências serão facilmente adquiridas pelo aluno se este tiver um professor proficiente. Além disso, o professor deve ter um vasto repertório de técnicas para o ensino eficaz da LGP, especialmente com aqueles que iniciam a sua aprendizagem.

Este manual irá concentrar-se em muitas dessas técnicas e irá acompanhar o professor de LGP como L2 na introdução e explicação de gestos, na introdução dos seus alunos nos diálogos em LGP, e na preparação de trabalhos de grupo, entre outras atividades.

Metodologia

Orientações para o Professor de LGP como L2

Porque um dos componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua é o professor, não podemos deixar de esperar que todos os professores de LGP como L2:

1. Dominem a Língua Gestual Portuguesa;
2. Conheçam de aspetos culturais, atividades sociais, de problemas educacionais da comunidade Surda e da comunidade Ouvinte que pretende aprender LGP;
3. Dominem a Língua Portuguesa, já que todas as orientações e sugestões pedagógicas estão escritas e precisarão de ser bem compreendidas para que os resultados sejam satisfatórios;
4. Sejam conhecedores das Metodologias de Ensino de L2;

5. Tenham sensibilidade para perceber as necessidades dos seus alunos e das estratégias de aprendizagem utilizadas por eles;
6. Planeiem e avaliem o processo de ensino de forma coerente;
7. Produzam materiais e atividades que estejam de acordo com as metodologias e com as técnicas por si escolhidas;
8. Façam atividades que exercitem a atenção visual;
9. Coloquem sempre os seus alunos em situações comunicativas;
10. Estimulem a produção gestual nos seus alunos em todas as situações, dentro e fora da sala de aula;
11. Incentivem os seus alunos a participar nas atividades realizadas pela Comunidade Surda.

Princípios e práticas de gestão da aula de Língua Gestual Portuguesa

O que se deve ensinar quando se ensina LGP? Para quem ensina LGP, a resposta a esta pergunta é bastante simples, ou melhor, aparentemente bastante simples! Mas, quando um professor de LGP responde a esta questão tem, obrigatoriamente, de a centrar no desenvolvimento de competências – compreensão e produção gestual e ensino de gramática. Têm também de realçar o papel da comunicação gestual com sentido para os alunos, que os estimule a romper com a facilidade de produção de português gestual.

Saber responder a esta questão é importante para professores e alunos; para os primeiros é essencial e indispensável para delinear sequências didáticas válidas para a progressão dos seus alunos; para os segundos, perceber para que serve a disciplina é decisivo para o sucesso da sua aprendizagem.

Preparação para as aulas

Para tirar partido do Guia de uma forma completa, sugerimos aos professores que antes da preparação das suas aulas, sigam os seguintes passos:

1 – Leitura integral da unidade para obter a ideia geral;

2 – Familiarização com as estratégias e com as atividades.

3 – Preparação da planificação da Unidade Pedagógica / planos de aula.

4 - Seleção e preparação do material pedagógico.

Apesar de não dividirmos o Guia por aulas, como já referimos e justificámos, aconselhamos a que as aulas tenham a seguinte estrutura:

1 – Exercícios de relaxamento (opcional);

2 – Atividades de motivação (sempre que o professor considere pertinente)

3 – Introdução de novos gestos;

4 – Utilização dos novos gestos em situações comunicativas;

4.1 – Explicitação ou esclarecimento de regras gramaticais associadas aos conteúdos lecionados ou aos contextos comunicacionais utilizados;

5 – Consolidação de conhecimentos através de atividades individuais, em pares ou em grupo onde serão criadas frases, diálogos ou outras atividades relacionadas com os conteúdos lecionados[37].

6 – Apresentação das atividades preparadas pelos alunos;

7 – Correção global das atividades.

Técnicas e atividades de ensino

Segundo Brown (1994) as técnicas podem ser encaradas como um continuum em que as extremidades vão desde aquelas mais *manipuladas* até às mais *comunicativas*. As primeiras caracterizam-se pelo controle que o professor tem sobre elas, ou seja, pelo controle que o professor tem pela resposta do aluno que é prevista

[37] Sempre que os seus alunos realizarem estas atividades, deixe-os concluir toda a conversação e, no fim, realize as correções que considerar pertinentes.
Aproveite para explicar os aspetos gramaticais mais importantes nesse contexto.

por ele. As técnicas mais comunicativas caracterizam-se pela liberdade que é dada aos alunos, tornando a situação comunicativa menos previsível.

Técnicas	
(+) manipuladas	(+) comunicativas

Crookes & Chaudron (1991) apresentam-nos outra visão sobre as técnicas, criando uma taxonomia de atividades e técnicas de ensino de línguas classificadas em controladas, semi-controladas e livres. Estas, por sua vez, podem ser manipuladas, mecânicas (Exercícios de repetição), significativas (situações reais como referência a objetos e pessoas dentro do contexto de aprendizagem) ou comunicativas (força os alunos a produzir respostas mais livres, dentro de um contexto comunicativo, mesmo que o professor conduza a atividade).

Técnicas		
Controladas	Semi-controladas	Livres
(Manipuladas e Mecânicas)	(Significativas)	(Comunicativas)
- Aquecimento - Motivação - Exposição de conteúdo - apresentação de diálogos/narrativas - Pergunta-resposta - repetição - tradução - revisão - testes	- brainstorming (Chuva de ideias) - narração de histórias - perguntas de interpretação sobre contos, narrativas ou poemas que tenham sido trabalhados na aula - troca de informação - resumo	- role-play (representação de papéis) - jogos - relatórios - resolução de problemas - simulações - entrevistas - conversações

Porque todos os professores são diferentes, porque cada grupo de alunos tem as suas particularidades e porque, apesar de falarmos de uma única língua, cada professor pode utilizar técnicas diferentes, no seu processo de ensino, para alcançar um mesmo objetivo, optámos por organizar este Guia em unidades didáticas, que por sua vez estarão divididas em Sequências Pedagógicas. Cada sequência pedagógica estará dividida em 3 momentos que correspondem às três fases principais de aula de L2 - Exposição ou motivação, Prática Orientada e Prática Autónoma. Para cada momento de aula estarão identificadas estratégias específicas para a lecionação dos conteúdos propostos. Estas estratégias estarão sinalizadas com um símbolo que definirá a sua tipologia. Assim, o professor precisará apenas de escolher aquela ou aquelas que se adequem melhor ao seu método de trabalho e às características da sua turma[38]. Optámos por simbolizar 6 tipos diferentes de estratégias:

- ***Motivação*** – que o professor poderá usar para os alunos perceberem o tema da aula ou para mobilizarem conhecimentos já adquiridos;

- ***Exposição de novos conteúdos***;

T – ***Interação gestual*** orientada pelo professor;

Ⓟ - ***Atividades individuais*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: preenchimento de fichas;

- ***Atividades em pares*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: diálogos;

- ***Atividades de grupo*** – atividades de consolidação de conhecimentos – ex.: jogos, narrativas e dramatizações.

[38] O professor não deve esquecer que as estratégias apresentadas neste manual são gerais, o que implicará que, consoante a sua turma e os seus alunos, as atividades são passíveis de ajustes ou de junção de outros exercícios complementares, para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Acreditamos que este método de trabalho permitirá aos professores sentirem-se livres de organizar o seu processo de ensino conforme o seu estilo e organização próprias, os seus alunos e o seu tempo letivo.

Plano de conteúdos e Carta de Objetivos

O plano de conteúdos do Guia Prático para o ensino da LGP como L2 apresenta os conteúdos gerais e gramaticais que deverão ser abordados pelo professor. Nos conteúdos gerais, o professor pode encontrar áreas temáticas, aspetos da cultura e da história da comunidade Surda. Nos conteúdos gramaticais, o professor encontra aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, assim como outros referentes à expressão facial e corporal. O quadro divide-se em quatro blocos de conteúdos, que correspondem às quatro unidades didáticas do Guia Prático.

Da mesma forma, é apresentada uma carta de objetivos onde, para cada unidade Didática, são discriminadas as principais competências a desenvolver nos alunos a nível dactilológico e fonológico, morfológico, na compreensão e expressão gestual.

Plano de conteúdos

Unidades didáticas	Conteúdos Gerais	Conteúdos Gramaticais
1	• Comunicamos com as mãos: Formas de chamar a atenção a um surdo, alfabeto gestual, identificação pessoal (nome próprio e nome gestual); • Eu e a minha turma: as Características físicas e psicológicas • O vestuário • As cores • As saudações formais e informais • Os dias da semana • A rotina diária • As tarefas domésticas • As atividades de tempos livres • O material escolar • As formas de chamar a atenção dos alunos Surdos dentro da sala de aula • Os animais domésticos • Os animais selvagens • Tipos de edifício e instituições • Divisões da casa • Os ambientes de estudo / grau de escolaridade	• Os Queremas: Configurações da mão, Localização, Orientação, Movimento, Expressão facial • Os Pronomes pessoais • O Pronome Interrogativo *Qual* • A Frase simples • Os Pronomes Possessivos • Os Números Cardinais • A expressão da Localização • A expressão Facial e Corporal • O género • A topicalização • Os advérbios de tempo • O tempo verbal: passado e futuro • O pronome interrogativo *Onde* • Os pronomes demonstrativos • Os advérbios de lugar • Os números que expressam quantidade • A forma negativa • Os números ordinais • O espaço narrativo

2	• Os objetos das divisões da casa •Os meses do ano e vocabulário específico: FERIADO, FÉRIAS, LICENÇAS, FOLGA, GREVE • *Que horas são?* e vocabulário específico: CEDO, TARDE, ATRASADO, PONTUAL, etc. • A Glosa • O *Signwriting* • As profissões: vocabulário relacionado com as atividades profissionais e com o ambiente de trabalho • O primeiro investigador Surdo Português • A LGP como minoria linguística • A família: grau de parentesco e estado civil	• Os tipos de frase: afirmativa, interrogativa, exclamativa, negativa, negativa-interrogativa, exclamativa-interrogativa~ • Os Advérbios de lugar • A Perspetiva e direção • Aspeto verbal: durativo, repetitivo • Os advérbios de modo incorporados no verbo • Os advérbios de tempo • Os verbos categorizadores • O verbo FALTAR • O condicional • O discurso direto e indireto • Os pronomes interrogativos: *Qual, como, porquê* • Os pronomes indefinidos: *ninguém, nenhum, nada* • A adjetivação: o grau normal
3	• As cores • O vestuário • O universo Surdo: a importância da informação visual • O nosso dia a dia: vocabulário relativo a compras e valores monetários • A alimentação • As unidades de medida • As atividades desportivas e vocabulário específico de competição • O Universo Surdo: A *Helen Keller* • Os meios de transporte • Os distritos e cidades de Portugal • Os países e as suas capitais • As estações do ano • O universo Surdo: Personalidades relevantes para a educação dos Surdos a nível mundial	• O grau dos adjetivos: grau comparativo de superioridade, de inferioridade e igualdade. • Pronomes indefinidos • Os quantificadores • Os categorizadores • A expressão facial e corporal • A ordem sintática • O espaço sintático • Os queremas • Processos de formação de gestos • O discurso indireto
4	• O Universo Surdo: Jacob Rodrigues Pereira • O Congresso de Milão • O início da educação dos Surdos em Portugal • O oralismo em Portugal • O bilinguismo em Portugal • A identidade Surda • O movimento DPN	

Carta de Objectivos

Unidades didáticas **Competências**	**1**	**2**	**3**	**4**
Dactilologia / Fonologia	• Compreender o alfabeto gestual • Dominar a dactilologia • Conhecer as configurações da mão na LGP • Perceber os queremas da LGP – Configuração da mão, movimento, orientação, local de articulação, expressão facial • Perceber que a alteração de um parâmetro do gesto pode alterar o seu significado • Identificar pares mínimos na LGP	• Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros • Reconhecer nos gestos bimanuais a simetria dos movimentos • Reconhecer gestos derivados da dactilologia • Perceber as regras de produção de dactilologia	• Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros	• Realizar exercícios com as configurações das mãos e outros parâmetros
Morfologia	• Reconhecer a marcação de género • Reconhecer as formas de construção do plural • Conhecer verbos agentivos	• Perceber o aspeto verbal • Compreender a construção da negativa em LGP • Utilizar a forma negativa corretamente • Reconhecer e utilizar corretamente os advérbios de modo • Utilizar verbos categorizadores em contextos específicos • Utilizar os pronomes indefinidos: NENHUM, NINGUÉM, NADA	•Utilizar o grau comparativo dos adjectivos • Utilizar verbos categorizadores • Compreender os processos de formação de gestos em LGP • Utilizar os verbos de locomoção e verboa categorizadores • Experimentar diferentes processos de formação de gestos por derivação e composição	• Reconhecer a marcação de género • Reconhecer as formas de construção do plural • Perceber o aspeto verbal • Compreender a construção da negativa em LGP • Utilizar a forma negativa corretamente • Reconhecer e utilizar corretamente os advérbios de modo • Utilizar verbos categorizadores em contextos específicos

				·Utilizar o grau comparativo dos adjectivos · Compreender os processos de formação de gestos em LGP
Léxico, Sintaxe e Semântica	· Utilizar adequadamente advérbios de lugar e pronomes demonstrativos e a marcação temporal ·Utilizar adequadamente advérbios de lugar e pronomes demonstrativos e a marcação temporal · Utilizar os gestos das cores · Utilizar os numerais de 1 até 100 · Desenvolver a perceção visual · Identificar a frase declarativa afirmativa e negativa e suas características · Construir frases corretas utilizando pronomes possessivos	· Perceber o uso do condicional · Reconhecer frases dos diferentes tipos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, interrogativa-negativa e interrogativo-exclamativa · Perceber as diferenças em relação à perspetiva, distância, localização dos objetos: "Longe" e "Perto" · Expressar as horas ·Utilizar o Condicional corretamente · Dominar o Discurso Direto e Indireto · Definir Glosa e Signwriting · Reconhecer frases com gestos relacionados com o ambiente doméstico · Usar os gestos dos Meses do ano, a rotina diária, profissões, grau de parentesco e estado civil · Dar informações sobre profissões, cargos e ambientes de trabalho · Utilizar discurso correto sobre a rotina diária e sobre as profissões	·Utilizar gestos para valores moentários ·Conhecer os gestos relativos a alimentação e bebidas ·Conhecer os gestos relativos a alimentação e bebidas · Dar informações sobre atividades desportivas utilizando os gestos específicos de cada modalidade · Utilizar os gestos das cidades e os distritos de Portugal ·Identificar os gestos dos meios de transporte · Dar informações sobre meios de transporte e localidades · Utilizar pronomes indefinidos · Reconhecer os gestos dos graus de parentesco e estado civil · Utilizar adjetivos, descrevendo objetos, pessoas e espaço físico · Conhecer os gestos de valores monetários · Conhecer o vocabulário relacionado com a alimentação · Conhecer vocabulário relacionado com Unidades de Medida: metro, litros, altura	· Aplicar as regras sintáticas corretamente em contexto de comunicação ·Compreender enunciados complexos · Dominar vocabulário da Cultura Surda

		• Desenvolver a expressão facial e corporal • Utilizar a expressão facial e corporal corretamente a nível discursivo • Fazer frases com verbos que, na modificação do seu movimento, marcam a negação. • Traduzir uma pequena canção para LGP	• Conhecer vocabulário relacionado com modalidades desportivas (coletivas e individuais) • Utilizar frases relacionadas com os diferentes tipos de desporto • Utilizar o grau comparativo corretamente • Utilizar os gestos dos meios de transporte e verbos de locomoção em contextos específicos • Conhecer os gestos dos países do mundo • Utilizar os gestos de países e pontos turísticos em contextos linguísticos específicos	
Cultura surda	•Compreender especificidades da Comunidade Surda e da sua Cultura • Distinguir o nome gestual do nome próprio • Identificar as diferenças entre mímica e LGP • Reconhece variedades da LGP em diferentes zonas do país, respeitando-as e reconhecendo-as como uma riqueza linguística	• Identificar o Primeiro Investigador Surdo da LGP	• Compreender a importância da LGP para as comunidade Surda e para a Educação dos Surdos • Compreender a importância da informação visual no Universo Surdo • Tomar consciência do Universo Surdo – a História de Helen Keller • Conhecer Personalidades importantes para a Educação dos Surdos	• Conhecer o Universo Surdo – Jacob Rodrigues Pereira • Perceber o que foi o congresso de Milão e quais as suas consequências para a Comunidade Surda • Perceber quais as 8 resoluções votadas e aprovadas no Congresso de Milão • Identificar o início da Educação de Surdos em Portugal • Identificar o início do Oralismo em Portugal e as suas principais características

				• Perceber o Movimento DPN e as suas consequências para a Comunidade Surda Americana e Mundial • Reconhecer os primeiros professores dedicados à Educação de Surdos em Portugal • Relacionar as caraterísticas do Oralismo e do Ensino Bilingue e compreender as suas diferenças
Compreensão Gestual	• Compreender perguntas e instruções simples • Compreender mensagens • Passar mensagens corretamente • Compreender o essencial de pequenas narrativas ou diálogos • Compreender pequenas histórias • Compreender pequenas histórias em LGP e construir pequenos diálogos • Compreender pequenas histórias narradas por pessoas surdas em presença ou em vídeo	• Conhecer as expressões faciais para os diferentes tipos de frase: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, exclamativa-interrogativa • Entender diálogos utilizando advérbio de tempo • Entender diálogos e pequenas narrativas • Identificar o tema de uma conversação • Resumir informação de uma intervenção em LGP • Compreender as mensagens relacionadas com o quotidiano	• Entender diálogos • Entender narrativas sobre hobbies ou outros entretenimentos • Entender narrativas sobre viagens • Captar a mensagem de uma canção simples interpretada em LGP	• Compreender enunciados gestuais • Compreender poemas em LGP • Compreender a história narrada em LGP – *Mamadu, o herói surdo*
Produção/expressão gestual	• Adequar as saudações aos contextos formais e informais • Desenvolver a expressão facial	• Interagir com alguma fluência, utilizando as expressões faciais e corporais adequadas • Construir pequenos textos	• Construir pequenos textos • Criar diálogos • Entender pequenas narrativas • Criar pequenas narrativas	• Descrever imagens corretamente • Expressar ideias e opiniões sobre as histórias ou poemas • Comunicar com fluidez

	• Diferenciar a expressão facial de acordo com o contexto linguístico • Fazer descrições espaciais • Interagir de forma simples em contexto de sala de aula • Dar informações sobre objetos, pessoas, ambientes escolares, de escritório, etc • Identificar-se (nome, nome gestual, idade, características físicas e psicológicas) • Produzir e compreender enunciados relativos aos temas: características físicas e Psicológicas, cores, dias da semana e rotina diária; material escolar e sala de aula; Animais domésticos e selvagens; tipos de edifício e instituições; divisões da casa; Ambientes de estudo, grau de escolaridade e área académica	• Criar diálogos • Entender pequenas narrativas • Criar pequenas narrativas • Utilizar as diferentes expressões faciais para os diferentes tipos de frase • Criar diálogos utilizando advérbios de tempo • Expressar gostos, preferências e desejos • Expressar ideias e opiniões • Realizar breves apresentações sobre temas familiares • Reformular enunciados gestuais para confirmar compreensão do interlocutor • Recontar coisas que aconteceram	• Produzir diálogos relacionados com compras em lojas de vestuário •Criar textos sobre os Distritos de Portugal e seus aspectos culturais • Construir pequenos textos que apresentem as diferenças culturais dos países do mundo • Criar narrativas sobre hobbies ou outros entretenimentos • Criar narrativas sobre viagens • Participar em conversações em LGP • Participar activamente num debate	

Unidade didática

Dactilologia e Identificação Pessoal	Sequência Pedagógica 1.1

Conteúdos:

•Formas de chamar a atenção de um Surdo

•Alfabeto Gestual

•Nome gestual

•Identificação Pessoal

•Pronomes pessoais;

•Pronome interrogativo: Qual

•Frase simples;

•Pronomes possessivos

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	**♒ T**

1 - Os alunos devem dirigir-se ao quadro.

1.1 – O professor pergunta o nome a cada um e os alunos escrevem o nome deles no quadro.

1.2 - Com os nomes escritos no quadro, o professor pode ensinar a dactilologia de cada nome até ensinar o Abecedário completo.

1.3 – O professor pode também atribuir e ensinar a perguntar e a responder o nome gestual.

OU

1 – O professor faz a exposição do Abecedário gestual das configurações mais fáceis para as mais difíceis:

O; P	M; N; U; X	C; J; D; F; H	B; Q; G; S; E; I;	V; K; L; T; Z	W; Y	A; R

1.2 – O professor ensina a perguntar e a responder o nome próprio através da dactilologia.

1.3 – O professor pode atribuir e ensinar a perguntar e a responder o nome gestual.

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	T Ⓟ

Apresentam-se 12 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Apontar os nomes do quadro e perguntar quem é, para incentivar os alunos a gestualizar e identificar os colegas usando os pronomes pessoais.

2 - Distribuir a ficha intitulada "*Nome Gestual*"(pág. 116) e incentivar os alunos a inventar um nome gestual para cada imagem.

3 - Usar os pronomes pessoais e a dactilologia dos nomes perguntando aos alunos se os nomes correspondem às pessoas.

4 - Apresentar o livro *Falar com as mãos.*

5 - Apresentar o livro *O amigo especial do Gui.*

6 - Apresentar *"Os mistérios da Língua Gestual"* do livro *Léo, O puto Surdo.*(Pág. 109)

7 - Solicitar aos alunos que se levantem e formem um círculo. O professor entrega uma pequena bola de borracha a um aluno, que deve fazer a dactilologia do nome de um colega. Atira, depois a bola para esse colega. A atividade deve continuar até que todos tenham hipótese de fazer a dactilologia de um nome. Se a turma for grande, a atividade pode ser feita com dois grupos. O professor pode ainda introduzir outra bola se quiser aumentar a dificuldade do jogo.

8 – Usar frases simples que proporcionem a introdução de novo vocabulário, de acordo com o contexto.

Ex.: NOME ESQUECER

NOME LEMBRAR

9 - Usar frases simples para demonstrar a importância da expressão facial.

10 - Fazer pequenos desenhos no quadro e demonstrar como se diz o que desenhou em LGP. Nesta atividade, o professor deve evidenciar a importância da expressão facial.

11 - Solicitar a um aluno que assuma a posição de professor para perguntar o nome aos seus colegas.

12 – Resolver, em conjunto com os alunos, a ficha de trabalho nº 1. (pág. 117)

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	

1 - Formar pares para que os alunos treinem as perguntas de identificação (Nome Próprio e nome Gestual e outras coisas que já tenham sido ensinadas, como por exemplo, Como estás?, cidade onde nasceu, morada, telefone e telemóvel) e as respetivas respostas.

1.1 - Trocar os pares para fazerem a mesma atividade.

Números cardinais	Sequência Pedagógica 1.2

Conteúdos:

- Números Cardinais
- Localização
- Expressão facial

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 – O professor pode ensinar os números por ordem.

OU

1 - O professor pode ensinar os números das configurações mais fáceis para as mais difíceis:

6; 9; 10	1;7	2; 5	3; 4; 8

SEGUNDO MOMENTO: prática orientada	T

Apresentam-se 6 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Solicitar aos alunos a gestualização à medida que ensina os números.

2 - Escrever números no quadro. Apontar para cada número, por ordem e solicitar aos alunos que gestualizem o número. De seguida, apontar ao acaso para que os alunos gestualizem o que o professor apontar.

3 - Solicitar a um aluno para começar com o número 1. Pedir ao aluno seguinte para gestualizar o número 2 e assim sucessivamente, até chegar ao 10. O processo deve ser repetido até todos os alunos terem gestualizado um número.

4 - Gestualizar um número ao acaso e solicitar aos seus alunos que gestualizem o número seguinte.

5 - Resolução da ficha de trabalho nº 2. (pág. 118).

6 - Projeção do jogo de *Sudoku* (pág. 119) e resolução do jogo em conjunto com a turma.[39]

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	

1 - JOGO DO ESPELHO

Esta atividade ajudará nos estudantes a familiarizar-se com a expressão facial.

1.1 – Divisão da turma em pares.

1.2 - Um dos alunos, de cada par, faz uma expressão facial que o seu companheiro terá de imitar.

1.3 - Depois de alguns minutos, os alunos trocam de papéis.

1.4 - Passados mais alguns minutos, os alunos trocam de pares para realizarem a mesma atividade.

O professor deve evidenciar que os alunos devem olhar para a face do companheiro e não para as suas mãos. Pode, inclusive, pedir para que este exercício seja realizado com as mãos atrás das costas para que não desviem a sua atenção da expressão facial.

[39] Se estiver a trabalhar com crianças, pode construir o mesmo jogo com cartolinas e números coloridos. Jogue em conjunto com os seus alunos.

Queremas	Sequência Pedagógica 1.3

Conteúdos:

• Queremas: Configurações da mão; Localização; Orientação; Movimento; Expressão facial

• Caraterísticas físicas e psicológicas

•Género

• Vestuário

•Cores

•Topicalização

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 – Tendo ensinado o abecedário e os números, que contêm muitas das configurações em LGP, o professor pode ensinar o resto das configurações e explicar o conceito de Querema:

1.1 – Para isso, deve fazer a exposição teórica do tema e acompanhar a exposição com os documentos presentes nos anexos.

2 - Através de imagens, objetos, apresentações em PPT, o professor pode ensinar o vocabulário[40] relativo aos temas sugeridos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	T

Apresentam-se 5 atividades. Escolha as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Solicitar aos alunos que se recordem de um gesto para cada uma das configurações. Se houver alguma configuração que ainda não tenha surgido em aulas anteriores, o professor deve aproveitar para ensinar algum vocabulário com essas configurações.

[40] Se considerar que é um bom método de registo de gestos, distribua a grelha apresentada na página 120 dos anexos.

2 - Projeção a imagem intitulada "*Características físicas*" (pág. 121) e descrição das personagens com os alunos.

3 - Realização da ficha de trabalho nº 3. (pág. 122)

3.1 - Gestualizar um número e apresentar as características dos rostos e expressões das pessoas (feliz, contente, furiosos, triste, nervoso, assustado, aos gritos, desconfiada zangado, a chorar).

3.2 - Os alunos deverão escrever o número gestualizado fazendo-o corresponder com a descrição feita pelo professor e escrever também o gesto correspondente à expressão da pessoa.

4 - Solicitar a um aluno que se posicione em frente à turma (A 1).

4.1 - Chamar outro aluno (A 2) para que o observe com toda a atenção e para que tente lembrar-se dos pormenores da sua aparência. Solicitar ao (A 2) que saia da sala. Solicitara outro aluno (A 3) a alteração de pormenores no aspeto do (A 1), por exemplo:

- Arregaçar as mangas;
- Vestir um casaco de um colega;
- Abotoar / desabotoar um botão;
- Pôr ou tirar uma joia;
- Pôr ou tirar o cinto;
- Mudar o cabelo;

4.2 - Chamar o (A 2) de novo e solicitar que descreva o aspeto que tinha antes e o aspeto que tem depois das alterações.

4.3 - Repetir o jogo com outros alunos.

5 – Solicitar a um aluno que se aproxime do professor em frente à turma. O aluno terá que imaginar que deixou cair a sua carteira, mochila, caixa ou saco e que tudo o que estava lá dentro se espalhou no chão. Através da mímica do modo como o aluno usa o objeto, o aluno tem que mostrar o que estava dentro do seu saco.

Ex.: batom, telemóvel, chaves, porta-moedas, calculadora, caneta, etc.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	

Apresentam-se 2 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Se o professor tiver o Jogo "Quem é Quem" disponível, deve levá-lo para a aula e dividir a turma em dois grupos. A cada jogada, a pergunta deve ser feita por um aluno diferente para que todos tenham a possibilidade de se expressar em LGP.

2 - Os alunos devem reproduzir o seguinte diálogo:

- gestuante A – Gestualiza um nome e o respetivo nome gestual e pergunta quem é.

- gestuante B – Com a respetiva expressão facial deve:

  - identificar o género;
  - fazer uma breve descrição da pessoa
  - apontar ou olhar para ela/ele

- gestuante A – Olha e confirma ou não a identificação da pessoa

- gestuante B – Afirma acenando com a cabeça ou com o gesto SIM

2.1 - O exercício deve ser repetido até que todos os alunos tenham participado como gestuante A ou como gestuante B.

Saudações	Sequência Pedagógica 1.4

Conteúdos:

•Saudações

•Formais e informais

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Através de imagens, fotos, relógios, histórias, o professor faz a exposição teórica das diferentes formas de saudação.

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	

1 - Os alunos cumprimentam-se entre eles, percorrendo todos os períodos do dia. Devem também ser incentivados a dialogarem um pouco com o vocabulário que já conhecem.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	T

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor prepara diálogos formais e informais com o vocabulário que os seus alunos já conhecem e solicita aos alunos a sua reprodução.

2 – O professor prepara pequenos quadros de Banda Desenhada com histórias onde se evidenciem diálogos formais e informais. Os alunos devem reproduzi-los.

3 - Os alunos criam diálogos em situações formais e informais, como por exemplo num bar, numa festa, numa reunião de amigos ou num consultório, num escritório, na escola, etc.

Dias da semana / Rotina diária	Sequência Pedagógica 1.5

Conteúdos:

•Dias da Semana

• As horas

•Rotina diária

•Tarefas domésticas

• Hobbies (Atividades de tempos livres)

• Advérbios de tempo

• Tempo verbal (Passado e Futuro)

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Através de calendários, agendas, horários, o professor deve fazer a exposição teórica dos dias da semana.

T

1 - Exposição das imagens presentes nos anexos (pág. 123). Os alunos devem tentar dizer as horas presentes nos relógios.

1.1 - De seguida, o professor corrige e mostra como se faz corretamente.

2 – O professor escreve várias horas no quadro e, em interação gestual com os alunos ensina as horas corretamente.

3 - Projeção da ficha intitulada "*Rotina diária*" (pág. 124) ou qualquer outro material contendo imagens ou pequenas histórias. O professor deve fazer a exposição teórica relativa ao tema.

4 - Projeção das imagens relativas às atividades de tempos livres (pág. 132). O professor realiza a exposição teórica do vocabulário relativo a este tema.

5 - A partir de uma data de um calendário, e sempre em interação gestual com os alunos, o professor pode trabalhar os advérbios temporais. (É importante que o professor aproveite para explicar como se expressa o passado recente e remoto e o futuro próximo e longínquo.)

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	**T Ⓟ**

Apresentam-se 7 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Registo no quadro de horas específicas para que sejam gestualizadas pelos alunos. Ex.:

7:00	00:00	19:00	12:00
01:00	08:05	13:00	20:30
14:30	09:15	22:15	02:01
03:02	23:35	15:15	10:30
13:10	04:23	17:20	11:48

2 - Em interação gestual com os alunos, o professor coloca questões sobre a rotina diária deles.

3 – Projeção das imagens presentes nos anexos *"De manhã cedo*" (pág. 125) e "*Ao fim do dia"* (pág. 126).

3.1 – Após a divisão da turma em pares ou grupos, o professor pode solicitar a criação de uma pequena história.

4 – Nos anexos, estão presentes imagens intituladas "*Qual é a sequência correta*?" (pág. 127, 128, 129, 130). O professor deve recortá-las e desorganiza-las.

4.1 – Utilizando as imagens de duas histórias, o professor deve distribuir uma imagem a cada aluno. As regras do jogo devem ser registadas no quadro:

- – Memorize a sua imagem e guarde-a;
- – Faça perguntas aos seus colegas para perceber a que história pertence a sua imagem;
- – Quando encontrar o seu grupo, descubram a sequência da história.

4.2 - No final, um elemento de cada grupo tem de contar toda a história.

5 - Projeção das imagens do anexo "*Tarefas domésticas*" (pág. 131). Em interação gestual com os alunos, o professor pode perguntar-lhes o que eles costumam fazer em casa.

6 – Após a preparação de um pequeno texto em LGP com o vocabulário lecionado, o professor pode trabalhá-lo com os seus alunos, fazendo perguntas sobre as ações presentes no texto, entre outras coisas que considere apropriado.

T

7 - Em interação gestual com os alunos, o professor solicita aos alunos que recordem pequenos episódios da infância e desejos para o futuro. O professor deve ajudá-los fornecendo vocabulário desconhecido, assim como a estrutura gramatical ainda não dominada.

A sala de aula / Número (Singular / Plural)	**Sequência Pedagógica 1.6**

Conteúdos:

•Material escolar e sala de aula

•Pronome interrogativo ONDE

•Pronomes demonstrativos

•Advérbios de lugar

•Expressão facial

•Formas de chamar a atenção dos alunos Surdos dentro da sala de aula

•Numerais cardinais e números que expressam quantidade.

• Número (Singular / Plural)

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 – Apresentação de objetos, imagens, desenhos no quadro ou a figura intitulada "*Sala de Aula*", (pág. 133), e exposição teórica dos gestos relativos a este tema.

2 - Apresentação de imagens ou desenhos, projetados ou distribuídos pelos alunos em formato papel, para fazer a exposição teórica da formação de plural em LGP, distinguindo os processos de *Incorporação, Repetição de movimento* e *Redobro*.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	T

Apresentam-se 5 atividades. Escolha as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Em interação gestual com os alunos, o professor deve trabalhar o pronome interrogativo a partir da localização dos objetos na sala de aula.

2 - Resolução da ficha de trabalho nº 4 - "Onde estão os objetos?" (pág. 134).

Ⓟ T

3 - Projeção da imagem "*A sala de aula de Charlie Brown*" (pág. 135). Descrição da imagem pelos alunos.

4 – Preparação de um vídeo com um diálogo sobre o tema e exibição do vídeo aos alunos.

4.1 – Em interação gestual, visualização orientada do texto exibido.

5 - Tendo em conta todo o vocabulário já ensinado, o professor deve preparar algumas frases e registá-las no quadro[41] para que os alunos formem o plural.

Animais domésticos e selvagens	Sequência Pedagógica 1.7

Conteúdos:

•Animais domésticos e Selvagens

•Forma Negativa

[41] Se os seus alunos ainda não dominarem a leitura e a escrita, trabalhe com imagens. Apresente uma sequência de imagens para que eles componham uma frase e a possam produzir no plural.

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 - Já que na descrição da imagem do Charlie Brown houve a necessidade de ensinar os gestos de CAVALO e ELEFANTE, o professor pode aproveitar para ensinar o vocabulário relativo aos animais domésticos e selvagens.

1.1 - Também com estes animais deve ser trabalhada a formação de plural. Por exemplo: matilha, vara, cardume, manada, bando, alcateia, etc.

2 - Exposição teórica da frase negativa.

2.1 - Exposição das 4 formas de formação de negação:

- Gesto próprio;
- Gesto não;
- Realização da frase e do movimento oscilante da cabeça;
- Verbo DESOBEDECER.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	Ⓟ T

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Utilizar as imagens intituladas "*Qual a sequência correta?*" (pág. 136, 137, 138) em figuras individuais.

1.1 - Utilização duas histórias em simultâneo. Distribuição de uma imagem por aluno.

1.2 - O aluno deve memorizar a imagem e guardá-la.

1.3 - Os alunos têm duas tarefas:

- Descobrir a que história pertencem;
- Descobrir qual a sequência correta das figuras que compõem a história.

1.4 – Solicitar a um aluno de cada grupo que conte a história presente nas imagens.

2 - Divisão da turma em pares ou grupos.

2.1 - Projeção da BD do Léo, O Puto Surdo

- *O almoço de domingo em família;* (pág. 139)

- *O Ouvido do dono*; (pág. 141)

- *A porta*; (pág. 144)

- *O cão à escuta;* (pág. 146)

- *Mobilizar o telemóvel;* (pág. 147)

- *A terapeuta da fala* do Surdos, 100 piadas. (pág. 150)

2.2 - Distribuir uma história por grupo[42] e solicitar a preparação da apresentação da história à turma.

3 – Com as mesmas bandas desenhadas, o professor pode filmar-se a si próprio a contar a história.

3.1 - Reproduzir o vídeo aos seus alunos e proceder à visualização orientada da história.

3.2 – Elaboração de um resumo ou reconto da história por parte dos alunos.

4 – Preparação de uma situação comunicacional em que os alunos, em grupos, descrevam um safari ou uma visita a um zoo. Os alunos devem descrever os animais usando o máximo de expressão facial e corporal.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	**Ⓟ T**

1 - Exibição aos alunos das histórias infantis – *"Os três porquinhos"; "O gato das botas" e "A lebre e a tartaruga"* contadas em LGP.

1.1 - Transcrição da história para glosa e, logo de seguida, o reconto da história.

[42] Se pretender dificultar um pouco mais a atividade, entregue a história desordenada aos grupos.

Perceção visual / expressão facial e corporal	Sequência Pedagógica 1.8

Conteúdos:

- Perceção visual
- Diferente e Igual
- Expressão facial e corporal

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 – Preparação de alguns passatempos "Encontre as diferenças"[43].

1.1 – Na aula, projeção dessas imagens. Os alunos devem encontrar essas mesmas diferenças.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	Ⓟ T

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – Distribuição da Ficha de trabalho nº 5. (pág. 151)

1.1 – Resolução da ficha com a turma da seguinte forma:

- Realização do desenho de cada par de figuras geométricas no ar.
- Gestualização de um número ou uma letra dentro ou fora da figura geométrica.
- Os alunos escrevem, na ficha, a letra ou o número na figura e na posição que o professor gestualizou.

2 - Divisão da turma em pares.

2.1 – Distribuição da ficha de trabalho nº 6 (pág. 152) a apenas um membro de cada par. O parceiro não pode ver a ficha.

[43] Desenhos ou imagens que, aparentemente, são iguais mas que diferem em pontos específicos.

2.2 – O aluno que tem a ficha de trabalho terá de desenhar no ar as figuras geométricas e as suas particularidades e o colega terá de registar todos os desenhos no seu caderno diário.

3 – Jogo coletivo "No hotel". (pág. 153)

3.1 - Dois alunos de cada vez dirigirem-se à frente da turma. Um deles fará o papel de rececionista de um hotel e o outro de hóspede. O professor dá ao hóspede um dos papéis presentes nos anexos. O aluno terá de fazer o pedido escrito no papel ***sem utilizar Língua Gestual***, terá apenas de fazer a mímica da situação. Ele/a deve continuar até o rececionista, que também não irá gestualizar, demonstrar que entendeu o pedido.

4 - Os alunos preparam algumas frases negativas individualmente. Depois, o professor deve juntar a turma em pares de forma aleatória. Os alunos devem então ver quais as frases que cada um tem e, com elas, devem preparar um pequeno texto com sentido.

A minha casa	**Sequência Pedagógica 1.9**

Conteúdos:

• Tipos de edifício e instituições

• Divisões da casa

• Equipamentos e alterações próprios das casas dos Surdos (ex.: despertador para ouvintes e para Surdos)

•Espaço narrativo

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Mostre alguns símbolos de imobiliárias e pergunte aos seus alunos se conseguem perceber o tema que irão trabalhar. (se essas imobiliárias tiverem um gesto específico, aproveite para o ensinar)

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	♒

1 - Com a ajuda de imagens de plantas de casas (exemplo na pág. 154) e com fotos e imagens de casas concluídas e decoradas, escritórios, centros de saúde, etc, faça a exposição teórica dos tipos de casa e das suas divisões.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	Ⓟ T

Apresentam-se 5 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Realização da ficha de trabalho nº 7 (pág. 155).

1.1 - O professor deve gestualizar os ambientes de uma escola ou de um escritório de acordo com a planta.

1.2 - Os alunos enumeram, no quadrado presente em cada divisão, de acordo com a descrição do professor.

1.3 - No final da atividade, o professor certifica-se que todos os alunos ordenaram a planta segundo a ordem pretendida.

2 – Construção de uma cozinha imaginária.

2.1 – O professor inicia o processo entrando na cozinha e estabelecendo a localização do fogão através de classificadores descritivos. A turma tem de tomar atenção para recordar qual a localização dos objetos.

2.2 – O professor sai da cozinha e chama outro aluno para acrescentar outro objeto à divisão. Este aluno deve entrar na cozinha e estabelecer a localização do armário dos tachos e panelas. Ele pode tirar uma panela do armário e enchê-la com água e coloca-la no fogão.

2.3 - Se o aluno não errou o espaço que já tinha estabelecido, poderá sair da cozinha, fazendo entrar outro aluno e assim por diante.

3 – Divisão da turma em pares.

3.1 – Cada elemento do grupo descreve, ao seu colega, a planta da sua casa. O aluno que vê a descrição deve desenhar a planta que está a ser descrita.

3.2 - Depois trocam e fazem a mesma atividade.

3.3 - Não devem esquecer que, quando apresentarem o resultado da atividade à restante turma, cada um descreverá a casa do seu colega e não a sua.

4 - Divisão da turma em pares.

4.1 – Distribuição, a apenas um elemento de cada par, plantas de casas como a que está presente nos anexos.

4.2 - Os alunos terão de simular uma conversa entre um comprador e um agente imobiliário.

5 - Jogo "ONDE MORAS?" (pág. 156)

5.1 - Os alunos devem descrever a localização da sua casa. O aluno A descreverá, em LGP, o nome da rua onde mora, gestualizando alguns locais perto da sua residência;

5.2 - O aluno B escreverá no mapa os nomes correspondentes aos lugares gestualizados.

5.3 - No final, o professor pode solicitar a outros alunos, de outros pares, para perguntarem ao aluno que desenhou o mapa para explicar onde é a casa do seu colega.

Ambientes de estudo / Grau de escolaridade	**Sequência Pedagógica 1.10**

Conteúdos:

• Ambientes de estudo / Grau de escolaridade

• Espaço sintático

• Regras sintáticas

•Universo Surdo – Características da escolaridade dos alunos Surdos em Portugal

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Exibição dos edifícios presentes nos anexos (pág. 157) e, em interação gestual com os alunos. O professor deve conduzir a interação gestual com os seus alunos de forma a que concluam que o tema a tratar é o "percurso académico".

2 - Exposição teórica do vocabulário relativo ao tema.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T**

1 – Preparação e gravação de um pequeno texto onde reproduza um diálogo entre uma funcionária da secretaria e um aluno que se pretende matricular na escola.

1.1 – O professor deve realizar os dois papéis e aproveitar para explicar como se reproduz o diálogo e para trabalhar a referência espacial da LGP.

2 – Preparação de alguns textos escritos em Português e tradução dos mesmos para LGP em conjunto com os alunos.

2.1 – Explicação de aspetos importantes da escolaridade da Comunidade Surda (EREBAS ou acesso dos Surdos ao Ensino Superior).

2.2 – Esclarecimento ou explicação de questões gramaticais que ainda não estão bem consolidadas ou introdução de novas matérias.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	

1 – Preparação de pequenos papéis com pistas de diálogo como os que se encontram nos anexos (pág. 158). Distribuição desses papéis pelos pares.

1.1 - Os alunos terão de preparar diálogos para os apresentar posteriormente à turma.

Unidade didática

Objetos das divisões da casa / Tipos de frase	Sequência Pedagógica 2.1

Conteúdos:

•Tipos de frase: afirmativa, interrogativa, exclamativa negativa, negativa-interrogativa,

•Exclamativa-interrogativa

•Objetos das divisões da casa

• Advérbios de lugar

•Perspetiva e direção

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Projeção, através de um Power point, de várias expressões faciais:

- espanto;
- dúvida;
- interrogação;
- negação;
-etc.

1.1 - Depois, o professor deve projetar apenas a palavra que a expressão facial representa e os seus alunos devem fazer a sua própria expressão. Os alunos devem ser incentivados a desinibirem-se e a trabalharem a expressão facial e corporal.

Ⓟ ♒

2 - Revisão das características dos tipos de frase e continuação da exposição teórica deste conteúdo gramatical.

2.1 – Preparação de um Power point para o ajudar na exposição teórica assim como na demostração dos exemplos.

3 – Distribuição de uma folha com várias imagens de objetos pertencentes às divisões da casa.

3.1 - Exposição teórica do vocabulário em interação gestual.

4 – Preparação de um pequeno texto onde se utilize o vocabulário dos objetos pertencentes às divisões da casa utilizando os tipos de frase e os advérbios de lugar.

4.1 - Tradução do texto em conjunto com os alunos, ensinando-lhes o vocabulário e os aspetos gramaticais.

4.2 - Preparação de um pequeno resumo dos conteúdos gramaticais presentes no texto para distribuir pelos alunos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

Apresentam-se 6 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Distribuição da ficha de trabalho nº 8. (pág. 161)

1.1 – Gestualização de 10 frases.

1.2 - Os alunos terão que escrever a tradução e o tipo de frase.

2 – Projeção de um pequeno texto, preparado pelo professor ou por outra pessoa, aos seus alunos.

2.1 – Visualização orientada do texto, através de interação gestual.

2.2 – O professor deve colocar questões sobre o tema do texto e algumas questões gramaticais, além daquelas que considerar também apropriadas.

3 - Projeção das imagens presentes nos anexos intituladas "*Divisões e objetos de casa*" – 1. (pág. 162).

3.1 – Descrição em conjunto com os seus alunos.

4 - Projeção das imagens presentes nos anexos intituladas "*Divisões e objetos de casa*" – 2. (pág. 163)

4.1 – Descrição das imagens por três alunos.

4.2 - Os outros alunos devem ajudar os colegas caso tenham alguma dificuldade na descrição da imagem.

5 - Os alunos devem descrever as divisões de suas próprias casas.

6 – Preparação de imagens de:

- uma sala de jantar;
- uma sala de estar;
- quarto;
- cozinha;
- casa de banho.

6.1 - Separadamente, o professor deve encontrar imagens de objetos que devem estar nessas divisões da casa.

6.2 - Descrição das divisões aos alunos, gestualizando especificamente a localização dos objetos.

6.3 - Enumeração do objeto e registo do respetivo número no local descrito pelo professor.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

Apresentam-se 5 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 - Se o professor assim o desejar, poderá utilizar a ficha de trabalho nº 8 e atribuir 5 frases a cada elemento do par.

1.2 - Cada aluno terá de as reproduzir para o seu colega, alterando o tipo de frase.

2 - Divisão da turma em pares.

2.1 – Distribuição de 5 frases a cada elemento.

2.2 - Um aluno traduz a frase para LGP e o outro muda o tipo de frase.

3 - Divisão da turma em pares.

3.1 - Distribuição de sequências de algumas imagens.

3.2 - Cada aluno deverá produzir 5 frases de acordo com essas imagens. O seu par terá de mudar o tipo de frase que o seu colega fez.

4 - Realização do jogo *"Onde estão os meus sapatos?"* (pág. 164, 165).

4.1 – Divisão da folha em dois e distribuição de uma parte a cada elemento do grupo.

5 - Divisão da turma em pares.

5.1- Distribuição de imagens de divisões decoradas a cada elemento do grupo.

5.2 - Cada um terá de descrever a sua divisão ao seu colega, fingindo que este é um amigo que vai pela primeira vez a sua casa.

Aspeto verbal	**Sequência Pedagógica 2.2**

Conteúdos:

•Aspeto verbal: durativo; repetitivo;

•Advérbios de modo incorporados no verbo

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	T

1 – Preparação de um texto onde o professor inclui alguns exemplos do aspecto verbal.

1.1 – Distribuição de material de apoio, em formato papel, aos alunos.	**ou**	**1.1** – Gravação do texto preparado anteriormente e respetiva projeção.
1.2 – Tradução em conjunto com os alunos.		**1.2** – Visualização orientada com os alunos.

2 – Preparação de algumas imagens de várias atividades em que o professor possa contrastar diferentes formas de as realizar.

2.1 – Explicação de como se expressam essas mesmas diferenças, explicando a possível iconicidade dos advérbios de modo e revendo os verbos categorizadores.

Meses do ano	Sequência Pedagógica 2.3

Conteúdos:

• Meses do ano

•Advérbios de tempo

•Verbos categorizadores

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Revisão dos advérbios de tempo com um pequeno jogo:

1.1 – Gestualização de um advérbio de tempo. De seguida, o professor deve indicar um aluno que terá de produzir[44] uma frase que comece com esse advérbio.

[44] Incentive os seus alunos a referirem-se a acontecimentos do país ou do mundo, quer num passado recente ou remoto.

1.2 - Depois de o professor se certificar de que a frase está correta e que todos a entenderam, o professor solicita a esse aluno para gestualizar um advérbio e para apontar um colega, repetindo-se o procedimento anterior.

2 - Utilizando o calendário presente nos anexos (pág. 166), o professor deve fazer a exposição teórica do tema referido.

2.1 – Observação das datas referidas no calendário e exposição dos gestos dos feriados ou comemorações.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – Registo de algumas frases em Língua Portuguesa no quadro.

1.1 – Gestualização das frases e comparação das estruturas gramaticais. Se houver oportunidade, o professor deve explicar a importância dos verbos categorizadores.

2 – O professor pode perguntar o mês de nascimento dos alunos.

2.1 – Depois, deve perguntar aos alunos o mês de nascimento de um colega.

2.2 – Repita até que todos tenham identificado a data de nascimento de um colega de turma.

3 - Em interação gestual com os alunos, o professor deve colocar questões e dialogar com os alunos, utilizando o vocabulário lecionado.

3 – Registo no quadro ou distribuição de imagens de vários contextos comunicativos em que os alunos formulem enunciados e empreguem o gesto certo do verbo FALTAR.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 – Os alunos devem criar um diálogo em que dois colegas de trabalho ou colegas de escola, falam sobre:

- a sua semana ou mês de trabalho (marcação de férias, folgas, intenção de fazer greve ou tirar licença médica, de maternidade, etc).

- a sua semana ou mês de aulas (faltas, faltas dos professores, testes, trabalhos de casa, etc).

Condicional	Sequência Pedagógica 2.4

Conteúdos:

- Condicional ("SE")
- Discurso direto e indireto
- GLOSA e Signwritting
- Piadas da Comunidade Surda
- Associação Portuguesa de Surdos

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 - Exibição das imagens[45] presentes nos anexos (pág. 167) ou outras que o professor considerar conveniente.

1.1 - Em interação gestual, o professor deve orientar os seus alunos para a ideia de condição.

Ex.: Quando está sol, vamos à praia. = Se estiver sol, vamos à praia.

Quando chove, brincamos em casa. = Se chover, brincamos em casa.

[45] O professor deve adequar as imagens à faixa etária dos alunos

2 – Explicação e distinção dos conceitos de GLOSA e de Signwritting.

3 - Distribuição da história da associação presente nos anexos (pág. 168).

4 - Em interação gestual, o professor deve dialogar com os alunos sobre a importância das Associações de Surdos e sobre os apoios e ajudas que estas facultam à Comunidade Surda. O professor deve gestualizar calmamente e fazer uso da sua expressão facial para que os alunos o entendam.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – Exibição de imagens para que os alunos, ao juntá-las, possam formar mais frases condicionais.

2 – Gravação de um pequeno texto ou um pequeno diálogo onde o professor possa incorporar frases condicionais em discurso direto e indireto. Exibição do filme aos seus alunos.

2.1 - Os alunos devem ver o texto todo. Visualização orientada, em interação gestual até todos o tenham compreendido.

3 – Preparação de uma ficha de trabalho com algumas perguntas escritas em GLOSA sobre o texto, para que os alunos encontrem nele as respostas de que necessitam.

3.1 - As respostas devem ser escritas também em GLOSA.

4 – Registo de algumas frases no quadro, onde estejam presentes o condicional, os discursos direto e indireto. Transformação das frases em glosa correta em conjunto com os alunos.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	T

1 - "JOGO DO "TELEFONE"

1.1 - Os alunos colocam-se em fila indiana.

1.2 – Transmissão de uma mensagem ao último aluno da fila para que todos os outros não possam ver.

1.3 - Quando terminar, o professor solicita ao aluno que transmita a sua mensagem ao aluno que está à frente dele e assim por diante até chegar ao fim.

1.4 – Comparação da mensagem inicial com a que foi divulgada pelo último aluno a receber a mensagem.

As profissões	Sequência Pedagógica 2.5

Conteúdos:

•As profissões

•Verbos relacionados com os gestos das profissões lecionadas

•Expressão facial e corporal

•Gestos relacionados com ambiente de trabalho

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 - Através das imagens presentes nos anexos (pág. 171) ou com outras que o professor entender pertinente. O professor deve fazer a exposição teórica do vocabulário relativo ao tema.

2 – Preparação de um Power point com imagens de profissões.

2.1 – O professor pode fazer a exposição teórica dos gestos relativos às profissões.

3 – Preparação de imagens[46] de edifícios públicos e exposição teórica dos gestos relativos às profissões por temas/edifícios.

Ex.:

Escola	Hospital	Câmara Municipal
- Professor - Diretor - Psicóloga - etc	- Médico - enfermeiro/a - Secretária - etc	- Presidente - Engenheiro - Arquitecto - etc.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

Apresentam-se 6 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor pode perguntar a cada um dos seus alunos qual a sua profissão ou qual a profissão que desejam ter quando crescerem.

2 – O professor pode dirigir-se a cada aluno individualmente e fazer o gesto de uma profissão.

2.1 – O aluno terá de formular uma frase correta com o gesto que o professor gestualizar.

3 – Gestualização de algumas frases sobre profissões para que os seus alunos escrevam a tradução.

4 - Se os seus alunos forem jovens estudantes, o professor pode explorar as profissões que eles desejam ter através de interação gestual ou criação de diálogos com o professor ou com colegas.

[46] Se os alunos perguntarem alguma profissão para a qual não esteja preparado, escreva no quadro e ensine o gesto.

5 – Preparação de um pequeno diálogo ou um texto sobre o tema. Gravação e reprodução do filme aos alunos.

5.1 - Em interação gestual, o professor deve fazer a visualização orientada do texto até que todos o compreendam. De seguida, os alunos devem reproduzir o texto.

6 – Realização do jogo "Qual é o teu alibi?

6.1 - Narração aos alunos da seguinte história: alguém roubou ___(alguma coisa) de ____(um determinado sítio) na Segunda-feira passada entre as 8h30 e as 18h00. Os alunos fazem parte de um grupo de investigadores que tem de encontrar os ladrões.

6.2 – Divisão da turma em dois grandes grupos. O primeiro grupo será o dos investigadores, o segundo, o dos suspeitos. O grupo dos suspeitos deve formar pares para que combinem exatamente o que fizeram no dia do roubo. Devem pensar pelo menos em quatro atividades. Cada par deve ter estado junto todo o dia para que tenham um forte alibi.

6.3 - Os investigadores devem também preparar algumas perguntas para tentar encontrar discrepâncias nas histórias dos suspeitos.

6.4 - Depois, o professor tem de juntar cada investigador com um suspeito. Depois de recolher todas as informações, todos os investigadores devem ser reunidos para descobrir quem tem o alibi mais fraco.

TERCEIRO MOMENTO: Prática autónoma	

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Divisão a turma em grupos.

1.1 – Distribuição de várias profissões a cada grupo.

1.2 - Um de cada vez e alternados, todos os membros têm de vir junto do quadro fazer a mímica de uma profissão para que os elementos do grupo adversário façam o gesto da profissão correspondente.

2 - Se os alunos forem adultos, pode ser utilizado o diálogo presente nos anexos (Ficha de trabalho nº 9 – pág. 173).

2.1 – Projeção do diálogo em Power point. Realização do mesmo com os seus alunos, corrigindo as produções linguísticas.

2.2 - Divisão da turma em pares e reprodução do mesmo diálogo.

3 - Recriação do diálogo presente nos anexos sobre o contexto profissional, pelos alunos, (Ficha de trabalho nº 10 –pág. 174). Ambos os membros devem fazer as perguntas e responder.

3.1 - Assim que o diálogo esteja trabalhado pelos pares, o professor deve fazer a primeira pergunta a um aluno, a segunda a outro e assim por diante até terminarem as perguntas.

Primeiro Investigador Surdo Português	**Sequência Pedagógica 2.6**

Conteúdos:

•Primeiro Investigador Surdo Português

• Pronomes interrogativos: *QUAL*?; *COMO*?; *PORQUÊ*?

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e exposição

1 - Leitura do texto intitulado "*Primeiro Investigador Surdo Português - José Bettencourt*" (pág. 175), sobre José Bettencourt.

1.1 – Gravação de um pequeno resumo do texto em LGP.

1.3 – Exibição do resumo do professor em LGP aos alunos.

1.4 - Os alunos têm de escrever, na folha intitulada "*Primeiro Investigador Português"* (pág. 177) o que entenderam da história que o professor contou.

1.5 - Observação do que os alunos escreveram.

1.6 – Realização do jogo da forca (pág. 177) para que cheguem ao nome de José Bettencourt. No fim do jogo, o texto "Primeiro Investigador Surdo Português - José Bettencourt" deve ser distribuído.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T**

2 – Leitura silenciosa do texto pelos alunos para que eles próprios possam perceber o que compreenderam do resumo visto anteriormente.

2.1 – O professor deve colocar algumas perguntas de compreensão do texto e, através delas, explicar os pronomes interrogativos e outros aspetos gramaticais que considere conveniente.

Pronomes indefinidos	**Sequência Pedagógica 2.7**

Conteúdos:

Pronomes indefinidos:

NINGUÉM, NENHUM, NADA

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Exibição de algumas imagens aos alunos e introdução, em interação gestual, dos gestos NINGUÉM, NENHUM, NADA. Demostração dos gestos nos mais diversos contextos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

1 – Preparação de um diálogo sobre uma pessoa que se dirige a uma associação em busca de um intérprete para o acompanhar a uma consulta médica ou qualquer outra situação mais adequada ao contexto dos alunos.

1.1 – Visualização orientada do texto até que todos os alunos o tenham entendido e, de seguida, realização de algumas perguntas sobre o seu conteúdo. Explicação de aspetos gramaticais pertinentes.

O Universo Surdo: A Cultura Surda	**Sequência Pedagógica 2.8**

Conteúdos:

• LGP como minoria linguística

• A cultura Surda

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 - Leitura o texto presente nos anexos (pág. 179).

1.1 – Tradução para Língua Gestual e gravação da tradução.

2– Em interação com os alunos, o professor deve colocar questões sobre o conteúdo do texto e abordar algumas questões relacionadas com a Comunidade Surda. O professor deve abordar as principais dificuldades sentidas pelos Surdos, no seu quotidiano.

3 – Explicação de cada parte do texto até que todos o entendam.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	

1 – Formação de pares.

1.1 – Divisão da folha presente nos anexos (pág. 178) ao meio, distribuição da parte A a um membro do par e da parte B ao outro membro.

1.2 - O aluno A gestualiza as frases e o aluno B escreve-as em Português.

1.3 - Depois trocam e o aluno B gestualiza e o aluno A escreve.

2 – Correção de todas as frases criadas para que o aluno tenha a noção de que erro cometeu e para que os seus colegas saibam como se formula a frase correta.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 – Divisão da turma em grupos de 4 pessoas.

1.1 – Distribuição, a cada pessoa ou a cada grupo (conforme o número de alunos), de uma tarefa que possa realizar dentro da escola[47]. (Ex: ir ao bar e pedir um bolo ou um café.)

1.2 – Os alunos terão de se deslocar ao local fingindo que são Surdos.

1.3 - Depois, voltam para a sala de aula e falam sobre a experiência realizada (o que sentiram, as dificuldades que presenciaram nos colegas e neles próprios, etc).

A família	Sequência Pedagógica 2.9

Conteúdos:

•A família

• Grau de parentesco

• Estado civil

• Idade

•Estrutura sintática

•Expressão facial

• Adjetivação

[47] Se se tratar de uma turma de adultos, proponha esta atividade fora da escola.

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Projeção das imagens intituladas "*Família*" (pág. 181). Os alunos devem ser levados a perceber qual o tema que se irá tratar. (O título apenas deve ser mostrado aos alunos quando perceberem qual o tema da aula.)

2 - Os alunos da turma serão personagens e devem descrever um contexto familiar.

Ex.:

Dois alunos conhecem-se e namoram;

Ficam noivos e casam;

Viajam em lua de mel;

Ela engravida e nasce um FILHO; (outro aluno da turma)

A MÃE e o PAI têm outra FILHA;

Os dois filhos são IRMÃOS;

Os dois filhos crescem e casam;

A esposa do filho e o marido da filha são NORA e GENRO dos pais deles;

O pai e a mãe são SOGRO e SOGRA

Etc. (cada aluno é um membro da família)

3 – Preparação de uma árvore genealógica (uma inventada, com personagens de uma novela que saiba que os seus alunos veem, com personagens da história de Portugal, com alguém relevante da Comunidade Surda, desenhos animados, etc), devendo a mesma ser apresentada aos alunos.

4 – Lecionação ou revisão de como se pergunta a idade e como se diz a idade de alguém.

4.1 - Revisão dos adjetivos referentes às características físicas:

Características Físicas		Adjetivo		
Cabelo	Barba	Gordo	Velho	Curto
Nariz	Bigode	Magro	Jovem	Liso
Olhos	Orelhas	Bonito	Grande	Duro
Boca	Dente	Feio	Pequeno	Crespo
Cabeça	Sobrancelha	Alto	Longo	Ondulado
		Baixo		Encaracolado

4.2 - Explicar como estes adjetivos diferem de pessoas para objetos se for o caso.

Ex.: O meu avô é VELHO (IDOSO).

O meu primo usa um casaco VELHO.

4.3 - Exposição teórica de outros adjetivos que os alunos necessitem para preparar as suas histórias.

Ex.: dia ventoso, chuvoso;

Roupa estampada, aos quadrados ou com bolinhas, etc.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**Ⓟ T**

Apresentam-se 5 atividades. Escolha as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor deve solicitar a cada aluno que descreva a sua própria família.

2 - Distribuição a ficha de trabalho nº 13. (pág. 182)

2.1 - Gestualização das características, dos nomes das três gerações da família, da idade e do grau de parentesco. Os alunos devem escrever a informação que o professor lhes der, na folha de exercício, debaixo de cada rosto.

3 – Apresentação na aula de uma ou várias fotos de uma família.

3.1 – Gestualização de uma história relativa à família que apresentou. Os alunos escreverão o que entenderam. O professor deve escolher alguns alunos para fazer o reconto da história.

4 - Distribuição da ficha de trabalho nº 14. (pág. 183)

4.1 - Gestualização das características, dos nomes das três gerações da família, da idade e do grau de parentesco. Os alunos devem escrever a informação que o professor lhes der, na folha de exercício, dentro de cada quadrado.

5 – Preparação de uma folha onde estejam várias expressões faciais. Distribuição da mesma pelos alunos.

5.1 – Os alunos terão que formular pequenas frases ou pequenos textos a partir dessas expressões.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

Apresentam-se 5 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Divisão da turma em pares para que traduzam o diálogo que se apresenta abaixo, ou outro do género para LGP.

1.1 - Os alunos, depois de treinarem, devem apresentá-lo à turma.

1.2 - O professor, no fim de cada apresentação, deve fazer todas as correções que achar pertinentes.

Ex.:

a – Moras sozinho?

b – Não, eu moro com a minha família.

a – A tua família é grande?

b – Sim, tenho muitos irmãos, sobrinhos, tios e primos.

a – Quem mora na tua casa?

b – Eu, os meus pais, os meus três irmãos, o meu cunhado e 5 sobrinhos.

a – Tens namorado(a)?

b - _____

a – Queres casar?

b - _____

a – Quantos filhos queres ter?

b - _____

3 - Divisão da turma em grupos.

3.1 - Cada grupo terá de preparar a descrição de uma aventura vivida em família (um jantar de natal, episódio divertido nas férias, festa de aniversário, etc).

4 - Divisão da turma em grupos.

4.1 - Cada elemento terá de explicar qual o presente que menos gostou de receber até hoje, oferecido por um familiar. Tem de identificar o familiar, o contexto em que recebeu o presente (Natal ou aniversário ou outros), terá de descrever o objeto e explicar porque não gostou.

5 - Divisão da turma em grupos.

5.1 – O professor solicita aos alunos que imaginem que estão a ver o *Toy Story 2* com um filho/a ou com um sobrinho/a e que a criança lhes pede para traduzirem a música *When she loved me*.

5.2 – Distribuição da letra da música, que está presente nos anexos (pág. 184), para que os alunos a traduzam. O professor deve ajudar com vocabulário que os alunos possam ainda não dominar. Para correção, o professor pode utilizar o filme presente no *Youtube*: http://www.youtube.com/watch?v=foRtHrGxKgY

Unidade didática

A Adjetivação	Sequência Pedagógica 3.1

Conteúdos:

• Adjetivação

• Expressão facial

• Regras sintáticas

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒ T Ⓟ

1 - Projeção das imagens ou distribuição a folha presente nos anexos intitulada "*Como descrevo isto*?". (pág. 187)

1.1 – O professor deve trabalhar com os alunos as descrições dos objetos em relação ao formato, textura, tipo de material, destacando a posição no espaço ou ação.

Graus dos adjetivos	Sequência Pedagógica 3.2

Conteúdos:

•Graus dos adjetivos: Grau comparativo de superioridade, inferioridade e igualdade.

•Cores

•Vestuário

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒ T

1 - Revisão do vocabulário relativo ao vestuário que foi lecionado na Unidade 1.

1.1 – O professor deve apontar para os alunos que estão a usar roupas coloridas e rever ou ensinar o gesto da cor respetiva, associando-a a outras características.

2 – Explicação de como se forma o comparativo em LGP.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	Ⓟ T

1 - Distribuição da ficha de trabalho nº 15. (pág. 188)

1.1 – Descrição das peças de roupa. (Pode também acrescentar o nome da loja em que a peça de roupa foi comprada).

1.2 - Os alunos terão de escrever, na própria folha, todas as informações que perceberem sobre cada peça de roupa.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 – Registo de algumas palavras (substantivos, verbos, adjetivos) no quadro, relativas ao vocabulário que está a ser abordado na aula.

1.2 - Os alunos devem formar frases a partir dessas palavras, usando o grau comparativo.

1.3 - Ao corrigir as frases produzidas pelos alunos, o professor deve dar ênfase à expressão facial e corporal e à correta estrutura frásica.

Pronomes indefinidos e quantificadores	Sequência Pedagógica 3.3

Conteúdos:

- Pronomes indefinidos e quantificadores
- Expressão corporal e facial
- Regras sintáticas
- Glosa

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 - Exposição teórica dos gestos dos pronomes indefinidos e quantificadores utilizando as imagens presentes nos anexos (pág. 189) ou outras que o professor considere apropriadas.

1.1 – O professor deve completar a sua exposição com a criação de frases simples, compreensíveis para os alunos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**Ⓟ T**

1 – Preparação de uma ficha de trabalho com perguntas e respostas em GLOSA.

1.1 - As perguntas devem estar completas e as respostas devem ter espaços em branco para que os alunos, produzam e escrevam qual o pronome indefinido ou quantificador correto.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 - Cada elemento do par deve criar outras frases usando os pronomes indefinidos e os quantificadores. Cada um terá de preparar 10 frases.

1.2 - No final, gestualizarão as suas frases para que o outro escreva a tradução da frase produzida na sua ficha. (pág. 191)

2 - Preparação de uma situação de *Role Play* pelos alunos.

2.1 – Os alunos deverão preparar um diálogo entre uma pessoa que vai a uma loja de roupa e a pessoa que a atende.

3 - Os alunos, em grupos de quatro, criarão uma situação de *Festa de Aniversário*.

3.1 - Criarão personagens que irão conversar sobre características e idades das pessoas presentes na festa: grau de parentesco, tipos e cores de vestuário, tipo de ocupação ou local de trabalho. A festa terminará com um acontecimento surpresa preparado também pelos alunos.

O Universo Surdo: Informação Visual	**Sequência Pedagógica 3.4**

Conteúdos:

• Informação visual

• Cultura Surda

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição

1 - Sensibilização para a importância da informação visual e para a boa articulação linguística para facilitar a leitura labial.

2 - Preparação de um vídeo em que o professor conta as piadas *A caminho da escola* (Pág. 192) e *Manter a calma e a boa educação* (pág. 194) do livro *Léo, O puto Surdo*.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

1 - Exibição do filme aos seus alunos.

1.1 – Visualização orientada do vídeo com os alunos para que eles o entendam. No final, o professor deve distribuir o cartoon presente nos anexos.

2 – Os alunos devem fazer o reconto utilizando corretamente a expressão facial e corporal.

Compras e valores monetários	Sequência Pedagógica 3.5

Conteúdos:

- Vocabulário relativo ao contexto de compras e valores monetários
- Regras sintáticas
- Expressão facial e corporal

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – O professor deve fazer a exposição dos gestos relativos ao tema, utilizando as fotos dos gestos presentes nos anexos. O professor deve também abordar outros gestos como PROMOÇÃO, LEVANTAR DINHEIRO DO MULTIBANCO, PRESTAÇÃO, etc.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**TⓅ**

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor pode levar figuras dos objetos que se vendem numa papelaria para a aula, dispondo-os em cima da mesa.

1.1 – O professor deve fingir que é o dono da loja e que os alunos são os seus clientes.

1.2 – O professor deve iniciar um diálogo com os seus alunos, usando o maior número possível de gestos e estruturas sintáticas aprendidas.

1.3 - Se o professor pretender uma atividade mais orientada e específica, pode projetar o diálogo que os alunos devem ter consigo, enquanto fingem que são clientes.

2 – Os alunos devem preparar uma situação de *Role Play* numa loja de roupa.

2.1 – Registo no quadro de algumas regras na situação de *Role Play*, por exemplo:

Um vestido terá de ser pago a prestações com cobrança de juros; o cliente levanta dinheiro no multibanco antes de entrar na loja porque gosta de pagar com dinheiro; a loja tem todas as *jeans* em promoção; etc.

3 – Projeção de algumas dicas de poupança presentes nos anexos (pág. 200).

3.1 - Tradução das frases em conjunto com os alunos e discussão sobre estes conselhos e outras formas de poupança que se podem praticar diariamente.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Os alunos devem preparar algumas frases com o vocabulário aprendido que, depois de preparadas e treinadas, devem ser apresentadas à turma.

1.1 – Os restantes alunos podem corrigir as frases.

Categorizadores	**Sequência Pedagógica 3.6**

Conteúdos:

- Verbos Categorizadores
- Expressão facial e corporal
- Regras sintáticas

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	

1 – O professor deve explicar e demonstrar que há palavras em LGP que, dependendo do contexto podem ter gestos diferentes, por exemplo:

verbo ABRIR (que depende do que se abre),

COMER (depende de quem come, se um humano ou um animal ou o que se come),

ANDAR (a pé, de bicicleta), etc.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	TⓅ

1 – Preparação de um texto em Português onde o professor utilize vários verbos iguais que diferem em LGP segundo o contexto.

1.1 - Em interacção gestual com os alunos, o professor deve colocar questões sobre o tema e a gramática do texto.

A Alimentação	Sequência Pedagógica 3.7

Conteúdos:

• Alimentação

• Verbos GOSTAR, COMER, BEBER,ALMOÇAR, JANTAR, LANCHAR, CEAR, COZINHAR, FAZER BOLO, PREFERIR

Unidades de Medida: LITRO, QUILOGRAMA, LEVE, PESADO, BALANÇA

• Expressão facial e corporal

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 - Com a ajuda da roda dos alimentos presente nos anexos (pág. 201), ou com outro material pedagógico que o professor considere adequado, deve fazer a exposição teórica dos gestos relacionados com o tema da alimentação.

2 – Apresentação, na aula, de embalagens de leite e farinha para trabalhar o conceito de litro e quilo.

2.1 – O professor pode levar também algodão e um objeto pesado e faça a exposição teórica dos gestos das unidades de medida e dos gestos leve e pesado.

3 - Projeção dos gestos presentes nos anexos (pág. 202) ou qualquer outro que o professor considere conveniente para fazer a exposição teórica dos gestos das unidades de medida.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**TⓅ**

Apresentam-se 5 atividades. Escolha as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Depois de lecionar e rever o vocabulário relativo ao tema, o professor deverá colocar algumas questões aos seus alunos, como os exemplos que se seguem. Os alunos devem responder de forma completa.

Ex.:

1 – Qual o seu legume preferido?
2 – Bebe sumo, bebida alcoólica, água ou refrigerante?
3 – O seu marido /pai sabe cozinhar?
4 – O que cozinhou ontem?
5 – Gosta de carne?

2 – Preparação de algumas caixas com recortes de produtos alimentares que o professor deve dispor na mesa como se fosse uma banca de um mercado.

2.1 – Preparação de alguns diálogos e distribuição pelos alunos para que treinem o que terão de gestuar na actividade de *Role Play*.

2.2 – O professor deve assumir o papel de vendedor e, os alunos de clientes.

3 – Preparação de um pequeno texto: um diálogo num supermercado, numa feira ou num restaurante.

3.1 - Gravação do texto em LGP e exibição do filme aos alunos.

3.2 – exploração da expressão facial e corporal, e de alguns aspetos gramaticais que o professor considerar pertinentes, assim como a utilização de gestos categorizadores.

4 – O professor deverá colocar questões aos seus alunos para que eles empreguem o vocabulário relacionado com as unidades de medida.

Ex.:

1 – Quando nasceste, quanto pesavas? E agora, quanto pesas?
2 – Quantos quilos de carne comes por mês?
3 – Quantos quilos de pão comes por mês?
4 – O que é mais pesado, o pássaro ou o cão?
5 – O que pesa mais, um quilo de algodão ou um quilo de chumbo?[48]
6 – Quanto medias quando nasceste? E agora, quanto tens de altura?
7 – Quem é a pessoa mais alta da sala? Quanto mede essa pessoa?
8 – Quem é a pessoa mais baixa da sala? Quanto mede essa pessoa?
9 – Moras muito longe? Quantos quilómetros percorres da escola até casa?
10 – O meu carro leva 54 litros de gasolina, e o teu?

5 - Jogo de memória

5.1 - O professor aponta para os alunos e cada um terá de dizer a sua altura e peso. Depois de todos darem essa informação, o professor aponta para dois alunos. O segundo a ser apontado terá de dizer o peso e a altura do primeiro.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Divisão a turma em pares.

1.1 – O professor deverá solicitar a cada par que elabore um diálogo de acordo com um contexto linguístico específico. Apresentam-se aqui dois contextos possíveis. O professor poderá preparar outros que considere adequados ao nível dos seus alunos seguindo o exemplo que se segue:

[48] Aproveite esta pergunta para explicar o conceito de VOLUME aos seus alunos, uma vez que um quilo de chumbo e um quilo de algodão pesam exatamente o mesmo, o que difere é o volume do material.

- O primeiro grupo elaborará um diálogo entre uma mãe e um filho a preparar a lista de ingredientes para fazer um bolo ou outra sobremesa.

- O segundo grupo preparará um diálogo entre um professor e um aluno que está a tirar dúvidas sobre os gestos relativos aos alimentos. Aqui, implicará que um dos elementos do grupo faça o gesto errado, para que o elemento que faz de professor possa identificar o erro e corrigir o gesto.

Os desportos	**Sequência Pedagógica 3.8**

Conteúdos:

• Atividades Desportivas

• Expressão facial e corporal

• Categorizadores

• Ordem sintática

• Espaço sintático

•Vocabulário relacionado com prática desportiva:

COMPETIÇÃO, CONCORRENCIA, GANHAR, PERDER, etc

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Exposição teórica dos gestos relativos ao tema desportivo através da apresentação em PPT, do recorte das imagens presentes nos anexos (pág. 204) ou de outras que considerar mais convenientes.

1.1 - Exposição teórica dos gestos relativos ao material necessário para a prática dos desportos que lecionar.

Ex.: CAPACETE, BOLA, ÓCULOS, CINTO, CHUTEIRA, RAQUETE, TOQUE, LUVAS, etc

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	TⓅ

1 – Resolução da ficha de trabalho nº 17. (pág. 205, 206)

1.1 - Descrição das características e das regras de um desporto específico.

1.2 - Pela sua descrição, os alunos terão que adivinhar e fazer o gesto do desporto a que se refere.

2 – Preparação de um texto sobre o mesmo tema.Gravação do filme e reprodução do mesmo aos alunos.

2.1 – Visualização orientada do texto para que os alunos percebam o seu sentido, a ordem e o aspecto sintático.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 – O professor deverá solicitar que criem um diálogo com um contexto relacionado com os desportos.

O Universo Surdo: Helen Keller	Sequência Pedagógica 3.9

Conteúdos:

•Queremas

• A história de Helen Keller

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	T

1 – O professor deve levar lenços ou vendas para a sala de aula.

1.1 – O professor solicita a um aluno que se aproxime de si junto ao quadro..

1.2 – O professor deve explicar que lhe irá vender os olhos e que irá colocar as mãos dele nas suas.

1.3 – O professor deve realizar gestos simples nas palmas das mãos do seu aluno.

1.4 – Depois de retirar a venda ao aluno, o professor deve solicitar que identifique os gestos realizados nas suas mãos.

1.5 – Se pretender que toda a turma passe por esta experiência, a turma deve ser dividida em pares para a realização da mesma atividade.

2 - Exibição do filme sobre a Surda-cega Helen Keller.

2.1 – O professor deve distribuir aos alunos o texto sobre Helen Keller presente nos anexos (pág. 207).

3 - Em interação gestual com os alunos, o professor deve discutir as dificuldades comunicativas enfrentadas por Helen Keller.

4 - Revisão dos queremas da Língua Gestual: configuração da mão, local de articulação, movimento, expressão facial/corporal e orientação das mãos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**TⓅ**

1 – Realização de jogos como os exemplos que se seguem, para que os alunos consigam perceber as dificuldades que [49]Helen Keller[50] sentiria se soubesse LGP e para que percebam a importância da execução correta dos gestos.

Solicite:
- gestos que difiram apenas num parâmetro que se realizem só com uma mão;
- gestos com as duas mãos em configuração igual
- gestos com as duas mãos com configurações diferentes

[49] Se não tiver o filme, siga a hiperligação presente no nome Helen Keller, que o conduzirá ao filme existente no *Youtube.* Esta versão está em Inglês, sem legendagem e sem tradução para Português.
[50] Se estiver a trabalhar com crianças, siga este link (http://www.youtube.com/watch?v=cbvUnFpWyyU) que o conduzirá à história de Helen Keller em desenhos animados.

- gestos que difiram no ponto de articulação - gestos que difiram apenas pela expressão facial - gestos que difiram na configuração da mão - gestos que difiram na orientação - gestos que difiram no movimento - gestos de verbos que modifiquem através da mudança de movimento e/ou expressão facial

Os meios de transporte	**Sequência Pedagógica 3.10**

Conteúdos:

- Meios de Transporte
- Distritos e cidades de Portugal
- Unidades de Medida: Kilómetro e metro
- Regras sintáticas
- Expressão Corporal e facial

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Aproveitando o anexo intitulado "*Meios de transporte e viagens*" (pág. 209), o professor deve ensinar os gestos relativos aos meios de transporte.

2 – Utilizando a projeção de um mapa de Portugal que já se encontra nos anexos (pág. 211), o professor deve proceder à exposição teórica dos gestos dos distritos e das cidades de Portugal.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	TⓅ

1 – O professor deve criar algumas frases para que os alunos compreendam os gestos em contexto concretos.

Ex.:
Ele veio para a escola a pé?
Ele sabe andar a cavalo?
Fui de carro até à casa da minha amiga.
Vou de autocarro para a Universidade.
O meu pai não anda de bicicleta porque tem uma mota.
No fim-de-semana passado fui ao zoo de comboio.
Não gosto de andar de metro.
O meu filho adora andar de bicicleta.

2 - Distribuição ou projeção da letra do Hino Nacional presente nos anexos (pág. 212) e tradução em conjunto com a turma.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

Apresentam-se 2 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – Divisão da turma em pares.

1.1 – Distribuição, pelos pares, de algumas perguntas que contenham os contextos de viagens pelos distritos e cidades de Portugal e os meios de transporte.

1.2 - Cada elemento terá de fazer as perguntas e responder.

2 - Preparação de pequenos textos com alguns aspetos culturais específicos de cada distrito.

2.1 - Divisão da turma em grupos.

2.2 - Reprodução dos textos diante dos alunos.

2.3 - Os alunos, segundo a sua descrição, terão de identificar e nomear o distrito ou a cidade a que se refere. O grupo que identificar mais distritos, ganha o jogo.

Os Países	**Sequência Pedagógica 3.11**

Conteúdos:

• Os Países

• Capitais dos países

• Regras sintáticas

• Expressão Corporal e facial

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

Apresentam-se 4 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Utilizando o Google Earth, o professor pode viajar pelo "mundo" enquanto ensina o nome dos países. Se não tiver acesso ao Google Earth, o professor pode levar um globo para a aula ou um mapa-mundo.

1.1 – O professor pode aproveitar também para ensinar o gesto da capital desses países.

2 - Se estiver a trabalhar com crianças, pode jogar com elas o puzzle do Mundo.

2.1 – Preparação de um esboço do mapa-mundo e da forma dos países que quer lecionar.

2.2 – O professor pode solicitar às crianças que coloquem a forma do país no sítio correto.

3 – O professor pode levar para a aula os desenhos das bandeiras dos países e proceda à exposição teórica dos gestos dos países.

4 – Conjugação da actividade número 2 com a número 3 e lecione o gesto dos países colocando a bandeira em cima do país respetivo.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**TⓅ**

1 - Em interação gestual com os seus alunos o professor pode colocar questões sobre as viagens que eles já fizeram.

Ex.:
Para que países já viajaste?
Qual o que mais gostaste de visitar?
Tem amigos a morar noutros países? Onde estão?
Qual o aspeto cultural que consideraste mais esquisito noutro país?
etc

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	**TⓅ**

1 – Preparação de pequenos textos com algumas características e hábitos culturais dos países.

1.1 - Divisão da turma em grupos.

1.2 - Reprodução dos textos diante dos seus alunos.

1.3 – Após a visualização de cada texto, os alunos terão de identificar e nomear os países descritos. O grupo que identificar corretamente e gestualizar mais nomes de países, ganha a competição.

Processos de formação de gestos	Sequência Pedagógica 3.12

Conteúdos:

- Processos de formação de gestos
- Advérbios de Modo
- Aspeto verbal
- Categorizadores

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 - Através de imagens ou frases registadas no quadro, o professor pode explicar que processos fonológicos estão presentes na formação dos advérbios de modo e no aspeto verbal.

Ex.:	
Demorar ≠ demorar muito	Ler ≠ ler atentamente
Rápido ≠ muito rápido	ver ≠ Ver com atenção
Frio ≠muito frio	
Leve ≠ muito leve	
Pesado ≠ muito pesado	

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

1 - Divisão da turma em grupos.

1.1 – Distribuição, a cada grupo, de um conjunto de imagens desordenadas.

1.2 – Os alunos terão de ordenar a história das imagens e, de seguida, contá-la em frente à turma em LGP.

As estações do ano	Sequência Pedagógica 3.13

Conteúdos:

- Estações do ano
- Regras gramaticais
- Expressão facial e corporal

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 - Projeção da imagem com a legenda "Estações do ano" (a primeira imagem caso esteja a ensinar adultos e a segunda caso a turma seja de crianças) (pág. 213 ou 214) presente nos anexos. A legenda não deve ser mostrada até que os alunos percebam do que se trata.

1.1 – Depois, o professor pode ensinar o gesto de ESTAÇÕES DO ANO assim como o de cada estação.

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	T Ⓟ

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Distribuição da ficha de trabalho nº 18 (pág. 215) pelos seus alunos.

1.1 - Os alunos terão que perceber e registar os elementos fonológicos que se alteram e que se adicionam ao gesto neutro para dar a ideia de intensidade.

2 - Distribuição da ficha de trabalho nº 19 (pág. 216) pelos seus alunos.

2.1 – Preparação de 28 frases com os gestos presentes na ficha de trabalho. Gestualização das suas frases de forma aleatória. Os alunos terão de numerar as alternativas presentes na ficha de trabalho de acordo com a sequência da gestualização do professor.

3 – Preparação de um texto ou tradução de um texto para LGP sobre uma viagem, uma ida á praia ou sobre outra situação de entretenimento do seu agrado.

3.1 – Gravação da gestualização desse texto e exibição da mesma aos alunos.

3.2 – O professor deve trabalhar os aspectos gramaticais relevantes presentes no texto, assim como o seu significado.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

Apresentam-se 3 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Divisão da turma em pares.

1.1 – Preparação de uma situação de *Role* Play em que alguns pares serão os funcionários de uma agência de viagens e os outros pares serão os clientes que querem marcar uma viagem de lua-de-mel, viagem de finalistas, viagem de negócios, etc.

2 – Divisão da turma em grupos de quatro.

2.1 – Cada grupo terá de criar uma história sobre uma viagem interessante, engraçada, aborrecida ou perigosa que, depois terão de contar à restante turma.

3 – Preparação de cartões com configurações manuais.

3.1 - Divisão da turma em grupos de quatro.

3.2 - A cada elemento do grupo, deverão ser entregues três cartões contendo três configurações diferentes. O grupo terá então de construir uma história utilizando apenas as configurações manuais existentes no grupo.

3.3 – As histórias devem ser apresentadas à turma.

3.4 – O professor deve proceder ás correções que considerar necessárias.

O Universo Surdo	Sequência Pedagógica 3.14

Conteúdos:

O Universo Surdo – Personalidades relevantes para a Educação dos Surdos a nível mundial

PRIMEIRO MOMENTO: Exposição	♒

1 - Preparação da tradução dos textos presentes nos anexos (pág. 217, 218, 219, 220 e 222) para LGP e respectiva gravação.

1.1 - Distribuição dos textos sobre *Ponce de Léon*, *Juan Pablo Bonet*, *Abade de L'Epée*, *Laurent Clerc* e *Thomas Gallaudet* presentes nos anexos.

1.2 – Exibição dos textos em LGP aos seus alunos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	**T Ⓟ**

1 - Depois dos alunos lerem o texto, deve ser-lhes apresentada a sua versão em LGP.

1.1 – Discussão, com os alunos, sobre o papel destas personalidades no desenvolvimento da educação dos Surdos e da Comunidade Surda.

TERCEIRO MOMENTO: Prática Autónoma	

1 - Divisão da turma em grupos para que os alunos preparem o resumo do texto apresentado. O resumo terá de ser apresentado à turma em LGP.

O debate	Sequência Pedagógica 3.15

Conteúdos:

• O debate

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Com pelo menos uma semana de antecedência, proceda à divisão da turma em dois grandes grupos.

1.1 - Um grupo deverá investigar o que é o Oralismo e deve preparar argumentos para defender este tipo de educação para a comunidade Surda. O outro grupo deve investigar o que é o bilinguismo e deve arranjar argumentos para defender a educação bilingue para a comunidade Surda.

1.2 – O professor deve explicar aos seus alunos que todos os argumentos que prepararem serão apresentados num debate que se irá realizar numa aula a combinar. O professor deve também incentivar os seus alunos a procurarem a Comunidade Surda para saber o que pensam sobre os dois temas, isto ajudará ao seu desempenho linguístico durante o debate.

1.3 - No dia do debate, o professor deve inverter os papéis, ou seja, os alunos que investigaram o bilinguismo defenderão o Oralismo e os que investigaram o Oralismo defenderão a Educação Bilingue. Apesar de ser difícil, esta actividade dará aos seus alunos a capacidade de analisar os pontos de vista diferentes do seu e desenvolverá a eficácia linguística na exposição de contra-argumentos.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	T Ⓟ

1 - No dia do debate, deve ser nomeado um moderador para o debate. Este aluno deverá ser um dos melhores da turma para ter a capacidade de perceber o que os seus colegas estão a gestualizar e ter a capacidade de interromper o debate de forma adequada. Deve também apresentar o tema, as partes envolvidas e o que defendem.

1.1 – O professor deve observar o desempenho dos seus alunos e, no fim, deve fazer algumas considerações sobre os argumentos discutidos e sobre aspectos menos corretos a nível linguístico.

Unidade didática

O Universo Surdo	Sequência Pedagógica 4.1

Conteúdos:

•O Universo Surdo: Jacob Rodrigues Pereira

• Estrutura Sintática

• Expressão facial e corporal

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Leitura do documento sobre Jacob Rodrigues Pereira presente nos anexos (pág. 226). Tradução para LGP e gravação da tradução do professor.

2 – Na aula, o professor deve mostrar a fotografia de Jacob Rodrigues Pereira, presente nos anexos (pág. 225), aos seus alunos para saber se os alunos o reconhecem ou não. Deve também mostrar também uma fotografia do Instituto Jacob Rodrigues Pereira para ajudar a identificação da pessoa.

SEGUNDO MOMENTO: Prática Orientada	T Ⓟ

Apresentam-se 5 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor deve mostrar a versão do texto em LGP aos seus alunos.

2 – Visualização orientada do texto com os seus alunos até que eles percebam o seu conteúdo.

3 - Discussão, com os seus alunos, sobre algumas atividades educativas que se praticam hoje com os alunos Surdos. Os alunos devem propor algumas alterações ou sugestões para um melhor aproveitamento académico para os alunos Surdos.

4 - Preparação algumas frases ou um pequeno texto em Português sobre Jacob Rodrigues Pereira ou sobre o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e respetiva tradução.

5 – Realização de uma pequena pesquisa sobre Jacob Rodrigues Pereira e sobre os seus métodos de educação de Surdos ou sobre o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e o trabalho que lá se desenvolve.

5.1 – O professor deve incentivar a apresentação gestual desses trabalhos perante a turma.

5.2 – O professor deve também incentivar os alunos a assistir à apresentação e a colocarem questões aos colegas.

5.3 - No final, o professor deve pedir aos alunos que assistiram à apresentação, a identificação de erros linguísticos que poderão ter ocorrido durante a apresentação.

O Congresso de Milão	**Sequência Pedagógica 4.2**

Conteúdos:

• O Congresso de Milão

• Resoluções do congresso de Milão: Consequências para a educação de Surdos

•Ordem sintática

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	♓

1 - Exibição aos alunos de uma notícia de um telejornal numa televisão sem som.

1.1 – Os alunos devem tentar fazer a leitura labial. Depois de desligar a televisão, os alunos devem tomar nota, no seu caderno diário, de tudo o que perceberam da notícia visualizada.

1.2 - De seguida, o professor deve exibir a notícia com som, perguntando aos seus alunos o que perceberam afinal.

1.3 - Se não tiver acesso a uma televisão ou a um computador, o professor pode preparar um texto em português escrito e solicitar a um aluno que se posicione

em frente à turma para que o leia sem voz, articulando as palavras de forma correta.

1.4 – Os alunos devem escrever o que perceberam. O professor deve conferir se o texto foi percebido.

2 - Distribuição do documento escrito presente nos anexos (pág. 227) com alguns tópicos sobre o congresso de Milão. Leitura do documento pelos alunos.

3 – Apresentação de um power-point (pág. 228 a 231) e esclarecimento do que foi o congresso de Milão.

SEGUNDO MOMENTO: Atividades de consolidação	**T Ⓟ**

1 - Discussão, em diálogo com os alunos, quais as consequências e aspetos prejudiciais deste tipo de educação para os Surdos.

O início da educação de Surdos em Portugal	**Sequência Pedagógica 4.3**

Conteúdos:

O início da Educação de Surdos em Portugal:

•Per Aron Borg

•Padre Pedro Maria de Aguilar

• Eliseu de Aguilar

•Inácio de José Barros

•Emídio de Vasconcelos

•Anicet Fusillier

•José rodrigues Porto

•Joaquim Trindade

•Nicolau Pavão de Sousa

PRIMEIRO MOMENTO: Estratégias de motivação e de ensino	

1 – O professor deve levar para a aula alguns livros sobre a Cultura Surda que contenham informações relevantes sobre o início da educação dos Surdos em Portugal e sobre Per Aron Borg e sobre as outras personalidades mencionadas nos conteúdos ou o texto sobre o mesmo assunto que se apresenta nos anexos (pág. 232).

SEGUNDO MOMENTO: Atividades de consolidação	Ⓟ T

Apresentam-se 2 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 – O professor deve solicitar aos alunos que façam uma pequena pesquisa sobre cada uma das personalidades.

1.2 – Os alunos devem fazer um pequeno resumo da informação recolhida, por escrito, nos seus cadernos diários.

1.3 – Os textos preparados devem ser apresentados à turma.

1.4 - Correção das apresentações dos alunos e sistematização final. Pode, se pretender, distribuir o documento presente nos anexos sobre o tema.

2 – Divisão da turma em grupos.

2.1 – Apresentação de algumas figuras que representem a história do início da educação de Surdos em Portugal.

2.2 - Estas figuras devem estar separadas para que os alunos as possam colocar na ordem correta. (Se não encontrar imagens, pode substituí-las por pequenas frases).

2.3 - O primeiro grupo a ordenar a história corretamente, irá contá-la à turma em LGP.

O oralismo em Portugal	Sequência Pedagógica 4.4

Conteúdos:

•O oralismo em Portugal

•José da Cruz Filipe

• Bilinguismo em Portugal

• Identidade Surda

• Discurso Indireto

PRIMEIRO MOMENTO: Estratégias de motivação e de ensino	T Ⓟ

1 – Exibição do poema em LGP aos alunos.

http://www.youtube.com/watch?v=OY6myMzu-U4

1.1 - Em diálogo orientado com os alunos, o professor deve proceder à visualização orientada do poema. Introdução do conceito de Identidade Surda, aproveitando o poema para que os alunos percebam que o oralismo vai de encontro a essa identidade.

2 – Exibição do filme *Mamadu, o herói surdo*.

2.1 - Em diálogo orientado com os alunos, o professor deve proceder à visualização orientada do filme, trabalhando o mesmo conceito de Identidade surda neste texto através de:

- O código comunicacional do Mamadu com os pais;

- O desejo de Mamadu fazer com que as crianças não passassem o mesmo que ele passou na infância;

- A vontade de querer abrir uma escola para Surdos na Guiné.

2.2 - Revisão do conceito de educação bilingue e evidencie esse bilinguismo no percurso escolar de *Mamadu*.

SEGUNDO MOMENTO: Atividades de consolidação	Ⓟ T

Apresentam-se 2 atividades. O professor deve selecionar as que mais se adequam aos seus alunos:

1 - Reconto da história do *Mamadu, o herói surdo*.

2 - Divisão a turma em pares.

3.1 - No DVD do *Mamadu, o herói surdo,* existem 8 testemunhos de vida de pessoas surdas. Cada par deve ver um testemunho para depois o recontar à restante turma.

3.2 – O professor deve solicitar aos alunos que deem a sua opinião sobre os testemunhos.

O movimento DPN (Deaf President Now)	Sequência Pedagógica 4.5

Conteúdos:

•O movimento DPN (Deaf President Now)

•Universidade Gallaudet

PRIMEIRO MOMENTO: Motivação e Exposição	

1 – Em casa, o professor deve preparar um texto (pode utilizar o que está presente nos anexos na pág. 237) e gravar a história do Movimento "Deaf President Now" em vídeo.

2 – Na aula, devem ser exibidas as imagens relativas ao Movimento "Deaf President Now" presente nos anexos (pág. 235 e 236) aos alunos.

2.1 - Em diálogo orientado com os alunos, o professor deve explorar as imagens com os alunos para que eles percebam que se trata de uma manifestação.

SEGUNDO MOMENTO: Prática orientada	Ⓟ T

1 – Exibição do filme preparado anteriormente.

1.1 – Os alunos devem expressar a sua opinião sobre a história que acabaram de ver.

2 – Divisão da turma em pares ou em grupos.

2.1 – Os alunos devem imaginar que fazem parte da equipa do Jornal da Universidade de Gallaudet e que têm que fazer uma reportagem sobre o DPN.

2.2 - Os alunos devem produzir um enunciado gestual onde relatem a história, evidenciem algumas opiniões de estudantes, as suas exigências e o ambiente vivido na Universidade no meio estudantil.

Anexos

Unidade didática

Os mistérios da língua gestual

18

Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

Configurações

Alfabeto Gestual

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

Configurações

Alfabeto Gestual

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

Fonte: *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*

Configurações

Números cardinais

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Fonte: *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*

Configurações

Bico de ÁGuia

Bico de Pássaro

Bico de Pato

Concha

Gancho duplo

Garra Aberta

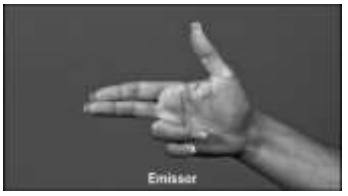
Garra Fechada

Indicativo

Mão Aberta

Pinça Fechada

Pistola



Punaise Aberta

Punaise Fechada

Fonte: *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*

Configurações

Alfabeto Grego

Eta

Gama

Iota

Lambda

Miu

Qui

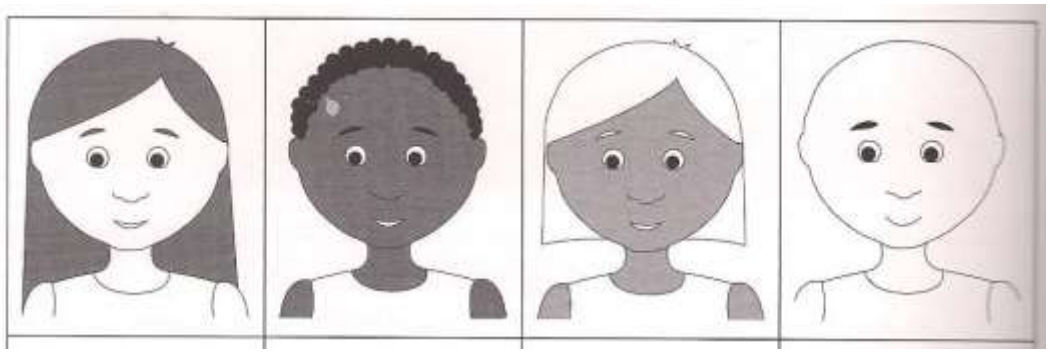
Teta

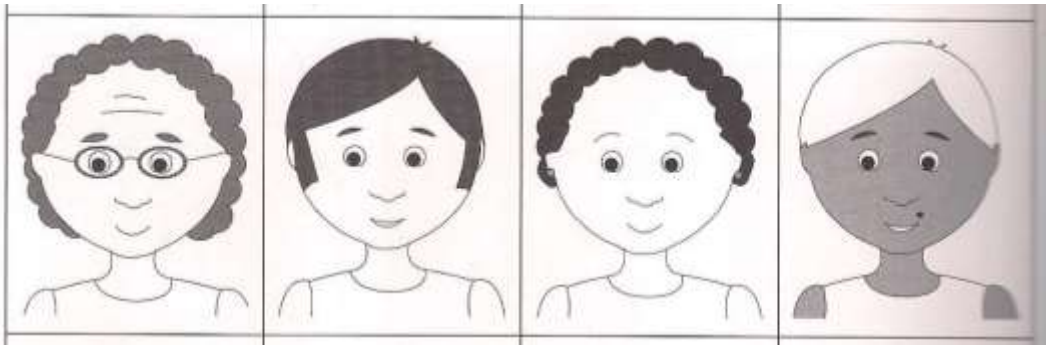
Zeta

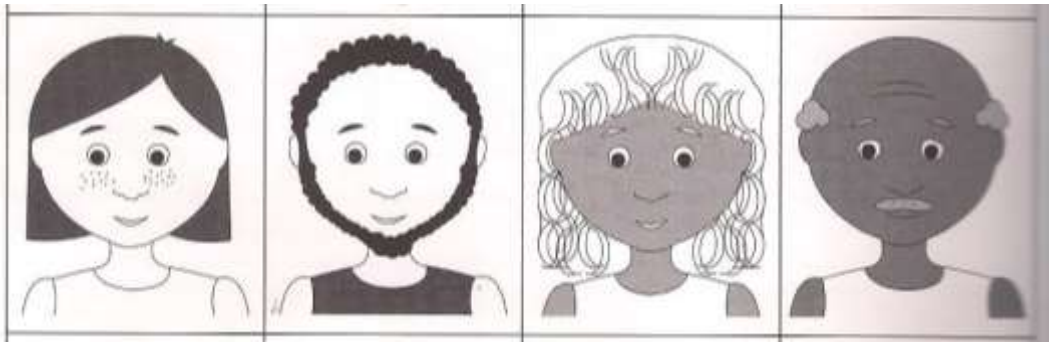
Fonte: *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*

Nome Gestual

Atribua um nome gestual a cada uma das personagens.







Imagens desenhadas por Marta Morgado

Fonte: *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*

Ficha de Trabalho nº 1

Observe o seu professor e faça um círculo à volta da combinação de letras gestualizada.

1 –	ae	ai	ar
2 –	bo	bj	br
3 –	sn	st	sm
4 –	ma	ni	tr
5 –	mi	ei	si
6 –	jh	gs	sg
7 –	hj	tl	ge
8 –	cj	co	ch
9 –	dr	dt	dn
10 –	ef	el	eh

Ficha de Trabalho nº 2

Escreva o número gestualizado pelo professor.

1 - _____ 6 - _____

2 - _____ 7 - _____

3 - _____ 8 - _____

4 - _____ 9 - _____

5 - _____ 10 - _____

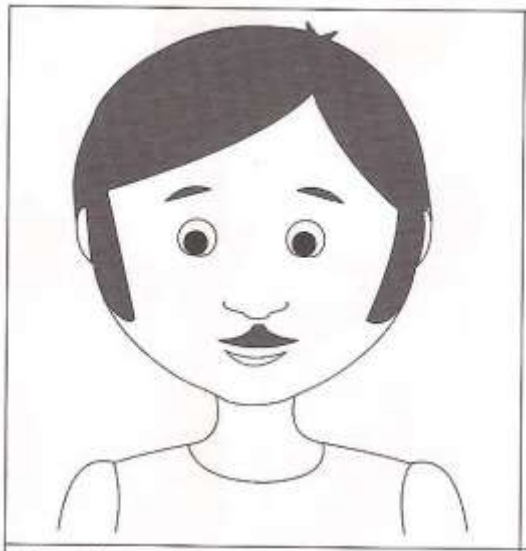
Sudoku

	4	5	8		3	7	1	
8	1						2	4
7		9				5		8
			9		7			
				6				
			4		2			
6		4				3		5
3	2						8	7
	5	7	3		8	2	6	

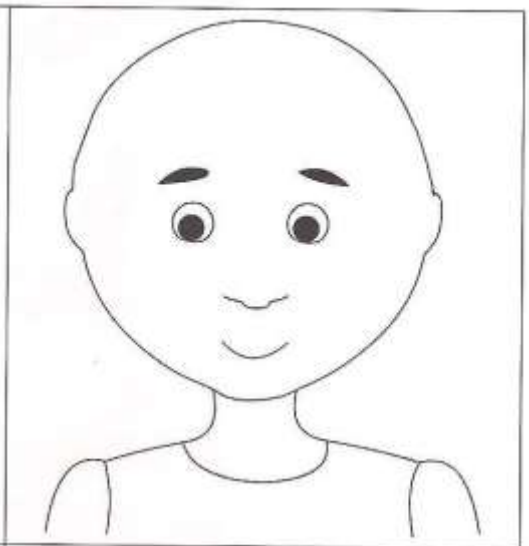
Folha de registo de gestos

Gesto	**configuração**	**orientação**	**localização**	**movimento**	**Expressão facial**

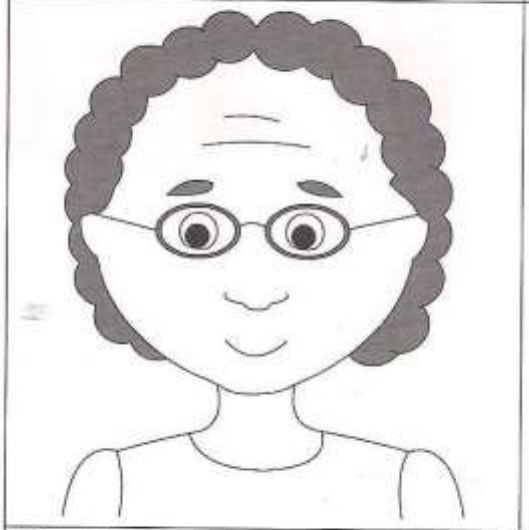
Características físicas



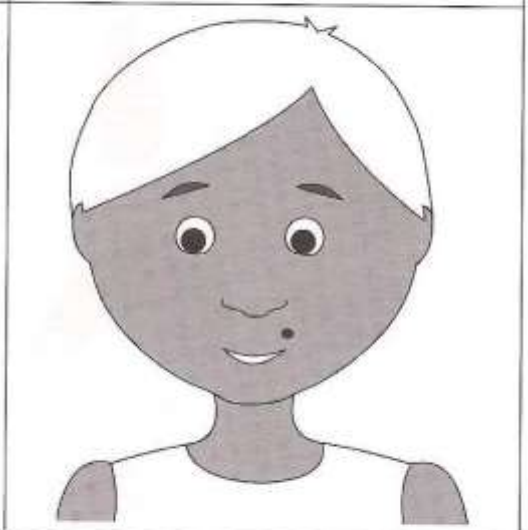
Sou homem
O meu cabelo é castanho
Os meus olhos são pretos
A minha pele é clara
Sou surdo



Sou um menino
Tenho a cabeça rapada
Os meus olhos são castanhos
A minha pele é morena
Sou ouvinte



Sou idosa
O meu cabelo é cinzento
Tenho óculos
Sou surda



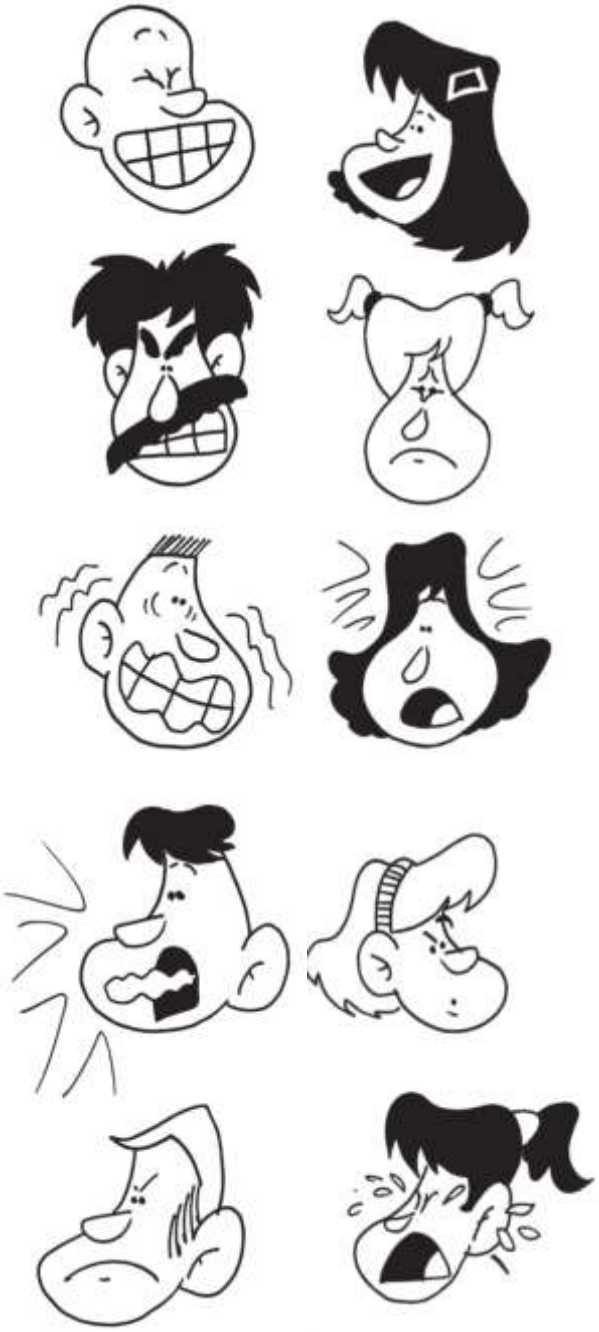
Sou uma rapariga
Tenho o cabelo curto e louro
Os meus olhos são azuis
Tenho um sinal perto da boca

* imagens desenhadas por Marta Morgado

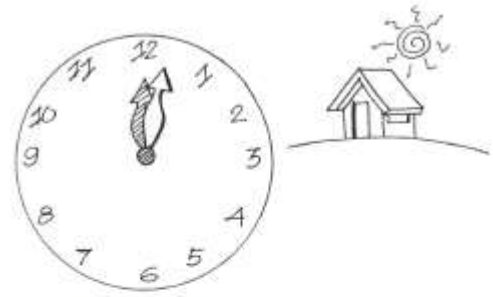
Fonte: *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*

Ficha de trabalho nº 3

Observe o seu professor com atenção. Ele irá gestualizar um número, a descrição das expressões que se seguem e um gesto que resume a expressão. Escreva, ao lado de cada rosto, o número e o gesto da expressão.



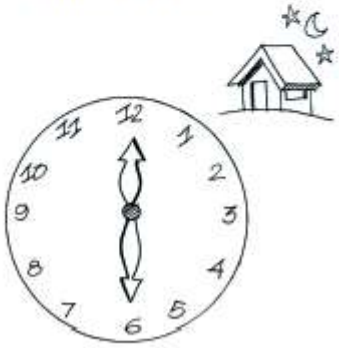
Podia dizer-me as horas?



MEIO-DIA

MEIO-DIA E MEIO

MEIA-NOITE



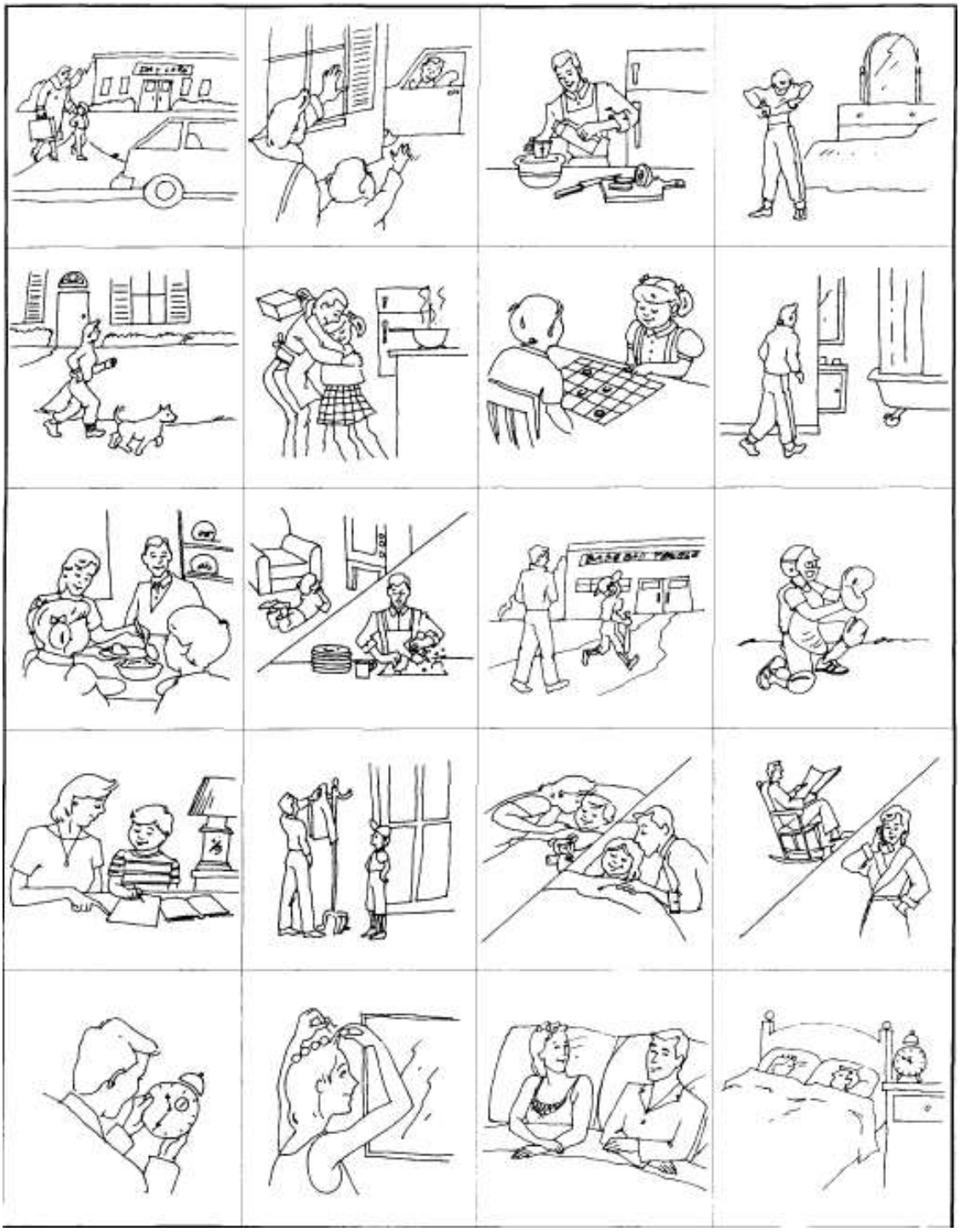
MEIA-NOITE E MEIA

Rotina diária

De manhã cedo…

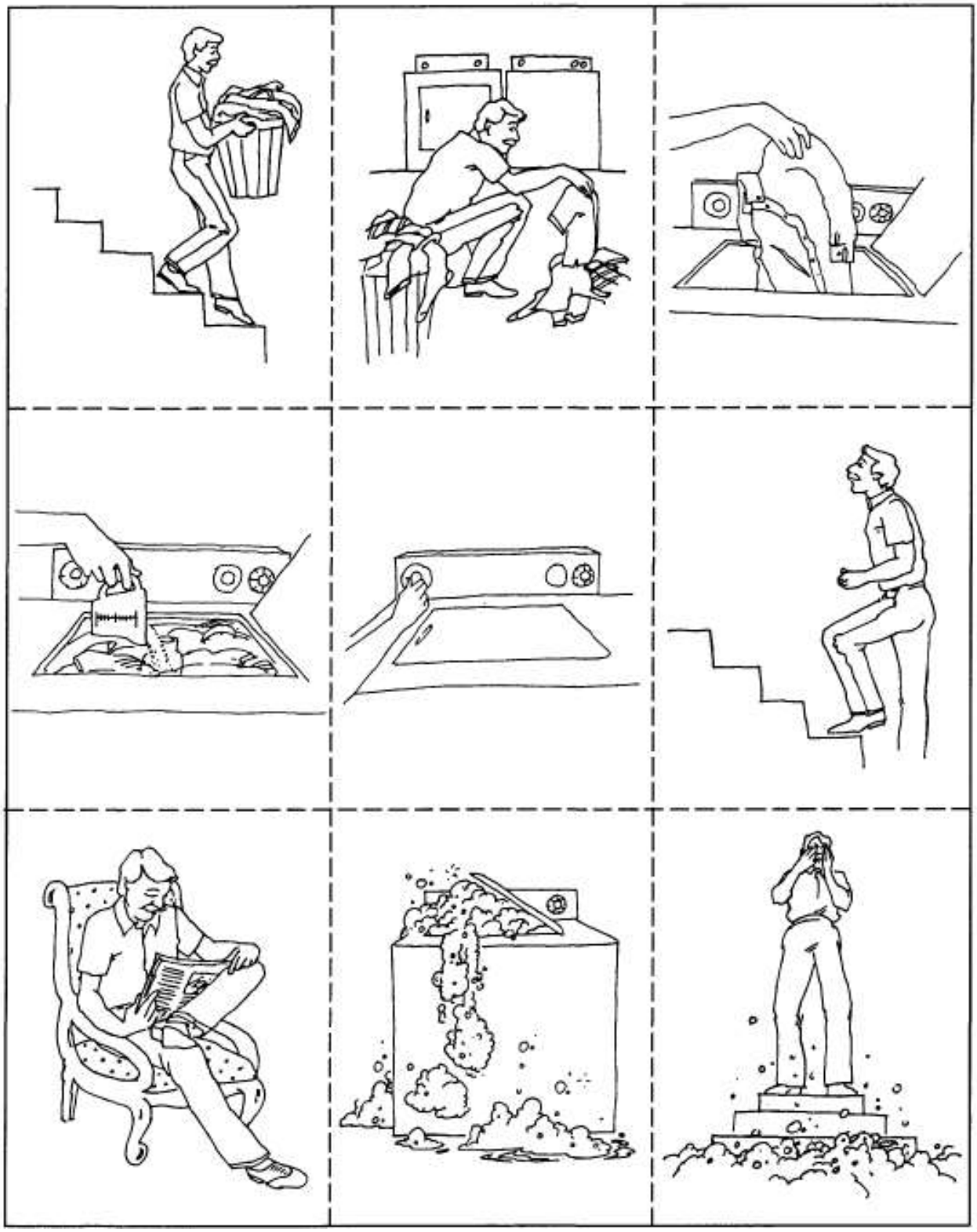
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Ao fim do dia…



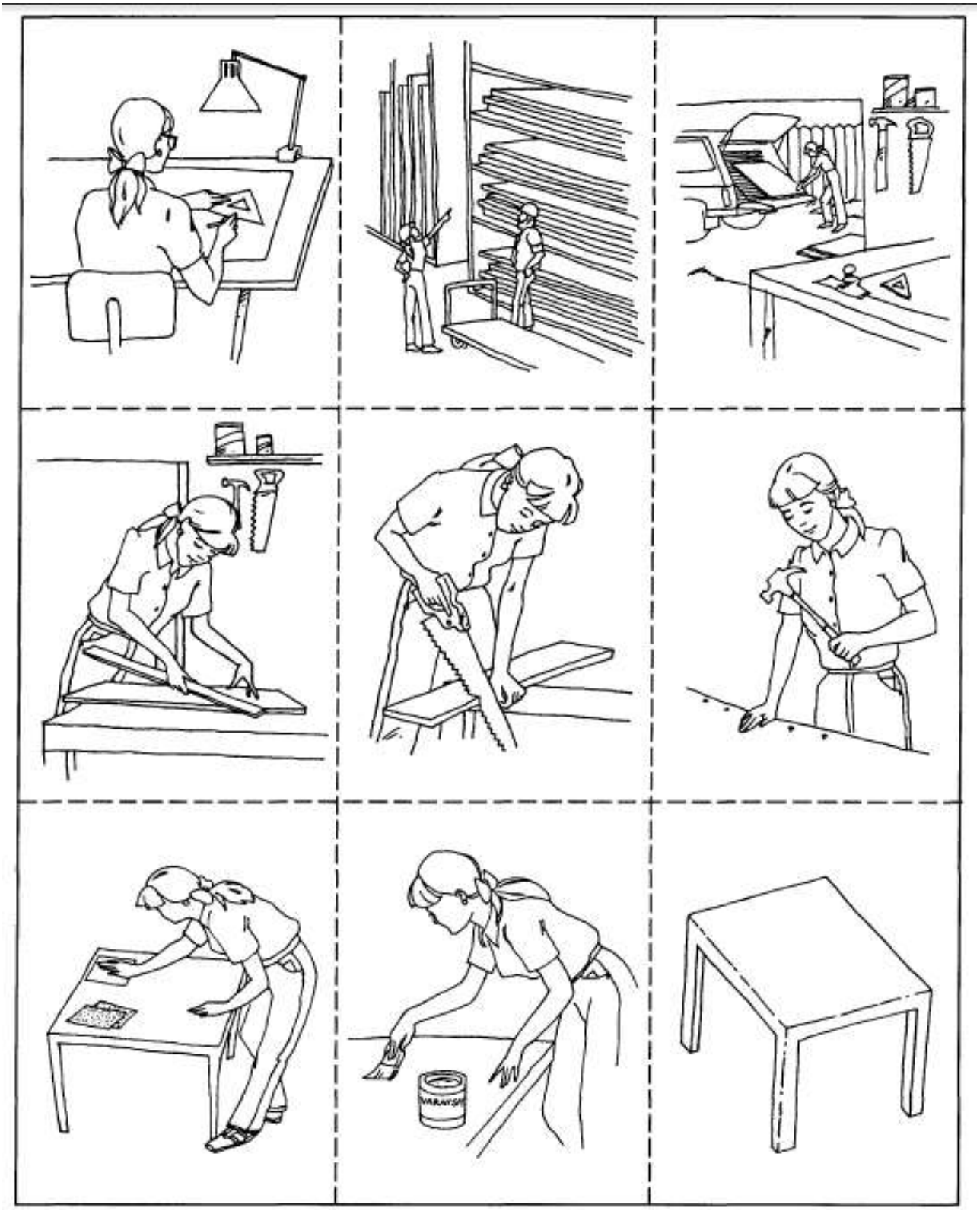
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?



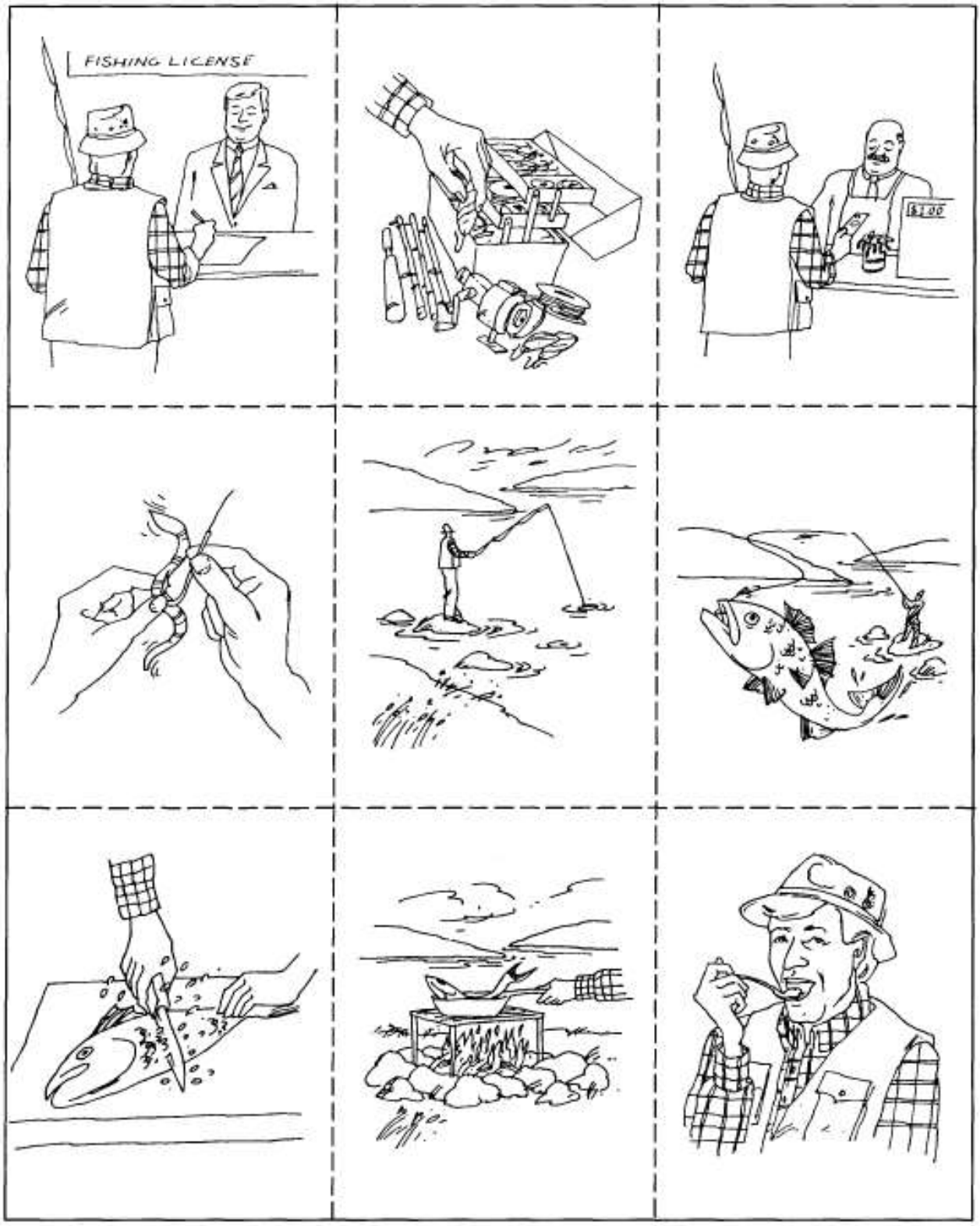
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?



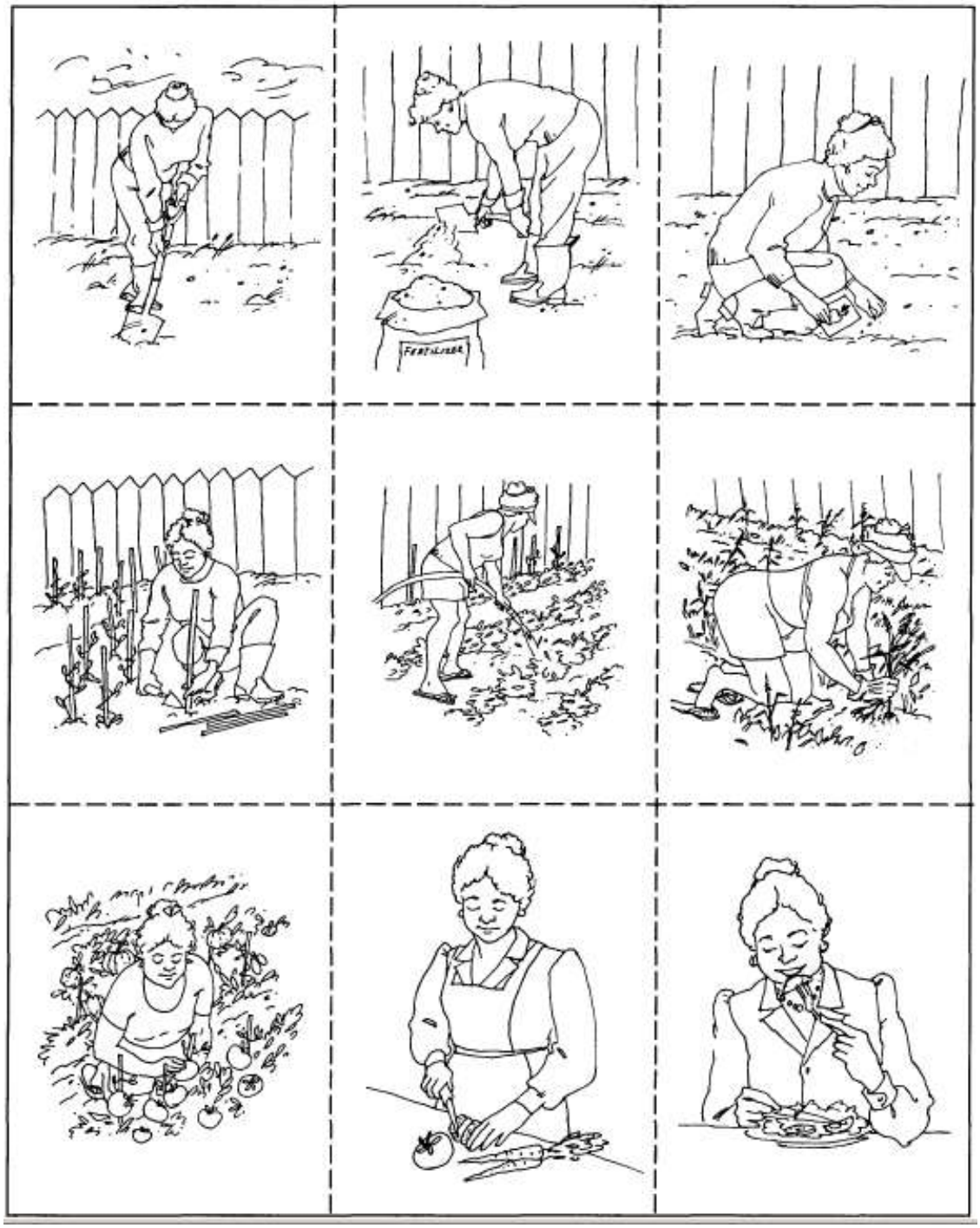
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?



Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?



Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

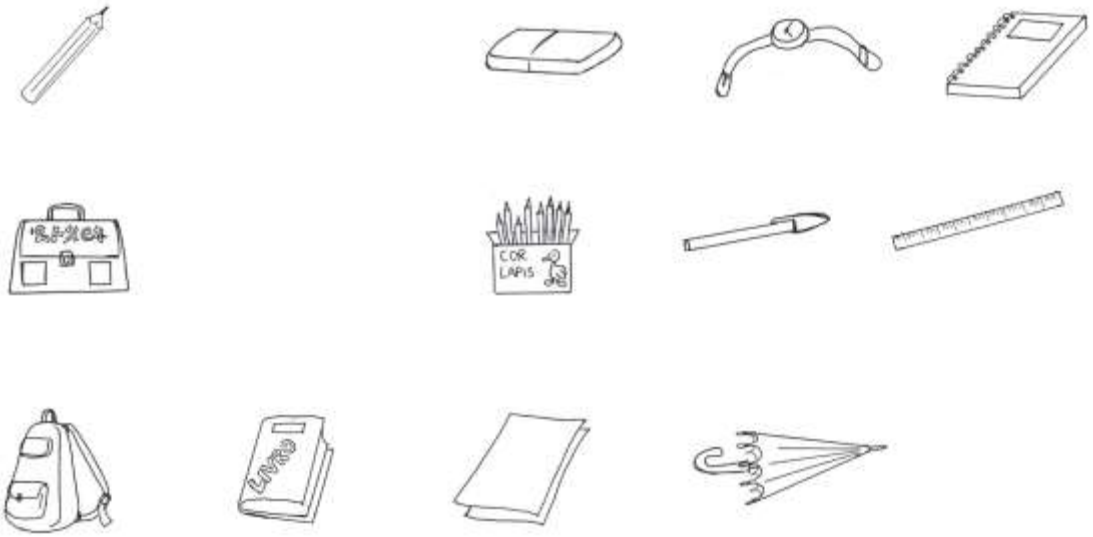
Tarefas domésticas

* Jupiter images corporation

Fonte: *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*.

Atividades de tempos livres

A sala de aula

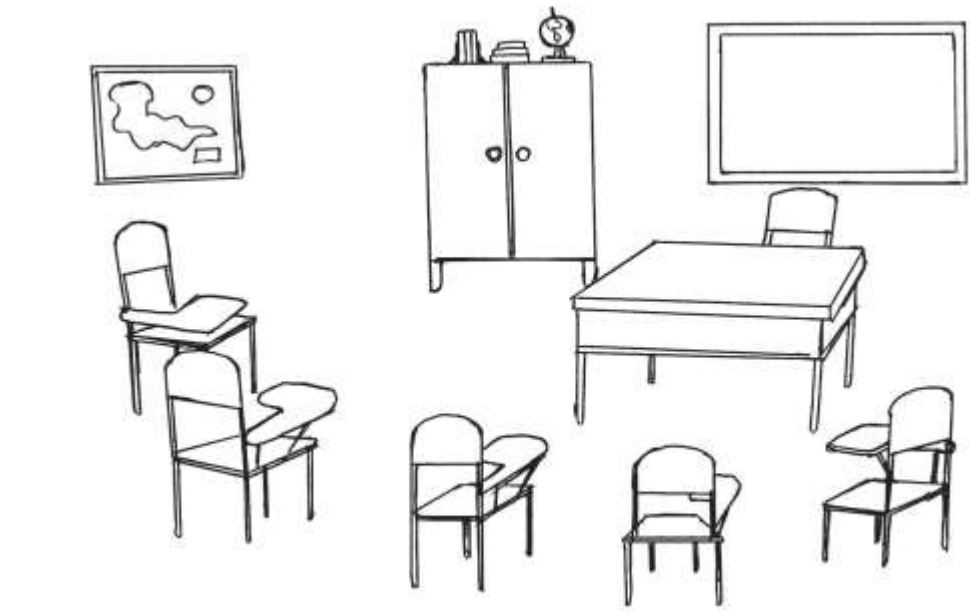


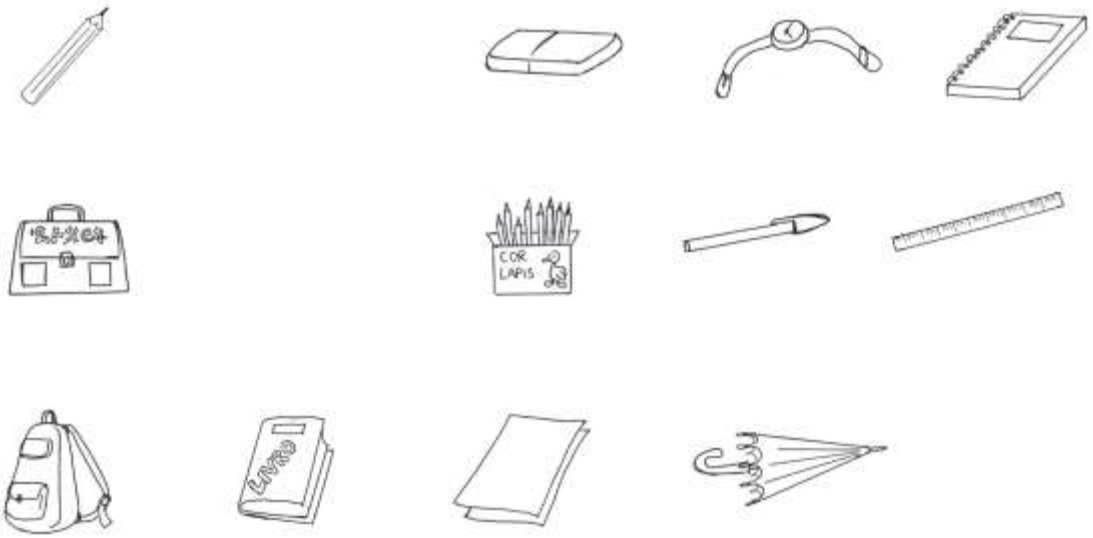
Fonte: *Libras em Contexto*.

Ficha de trabalho nº 4

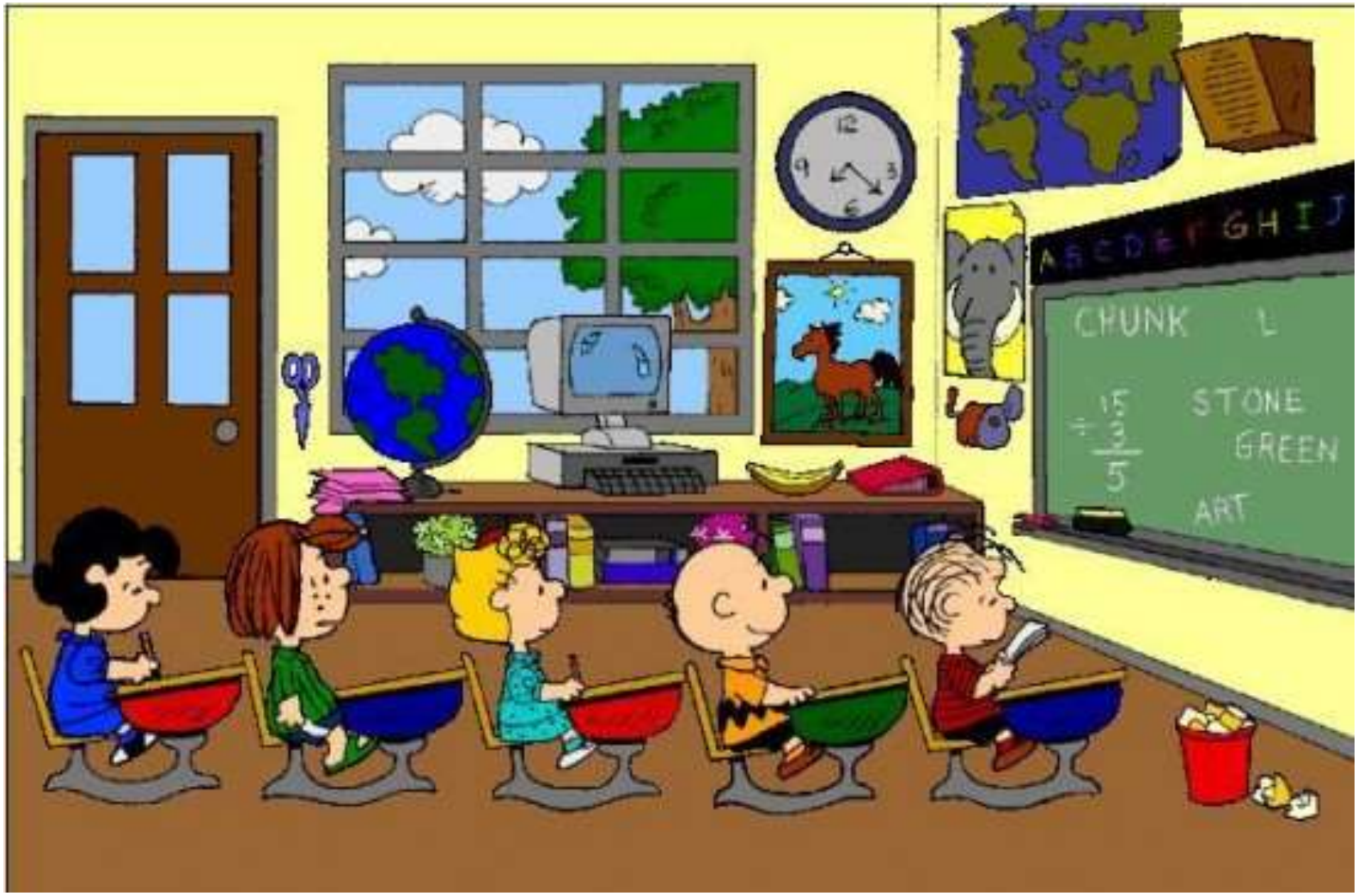
Onde estão os Objetos?

Numere os objetos de 1 a 14 e coloque, no lugar indicado no desenho da sala de aula, o número de cada objeto gestualizado pelo professor.



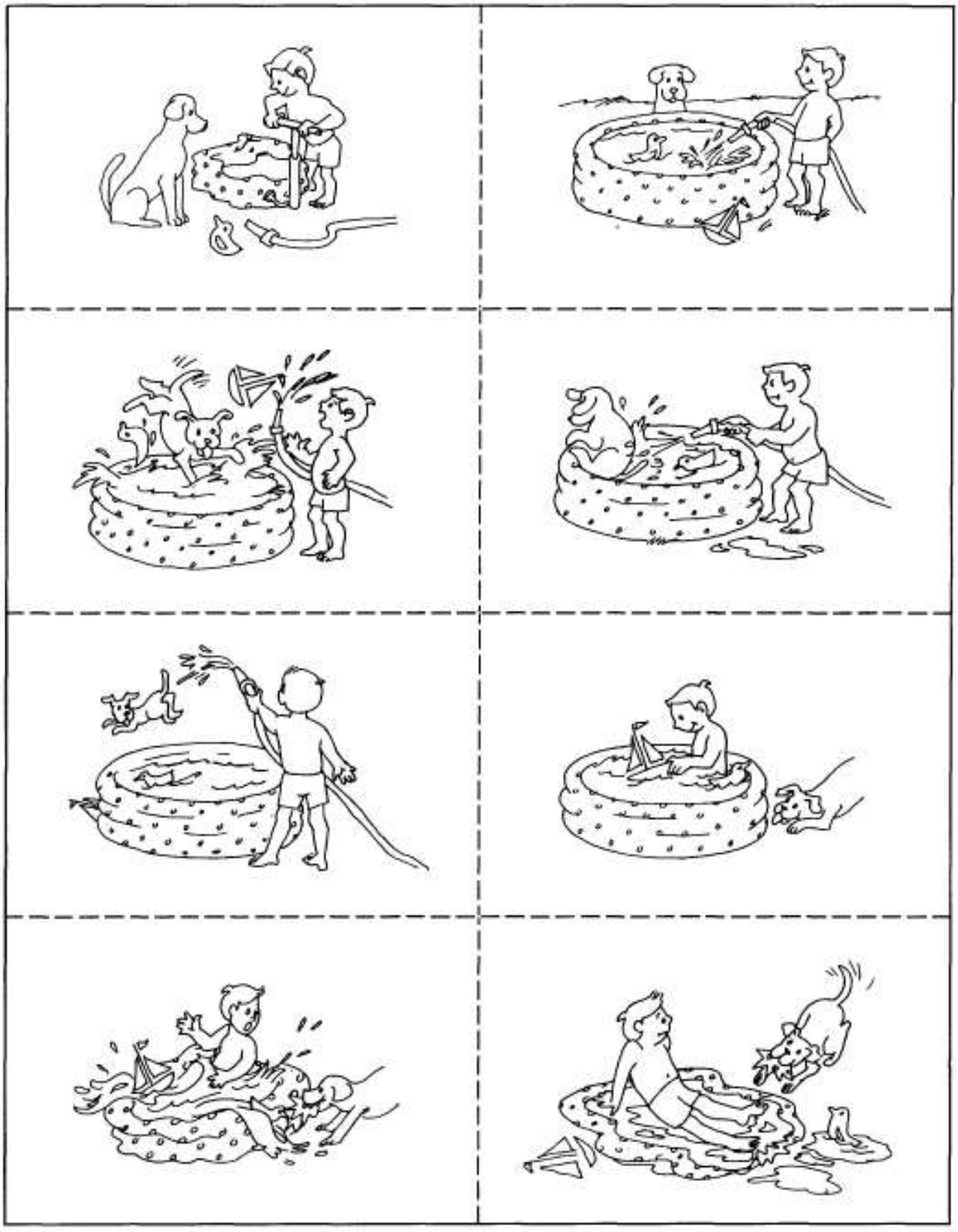


Fonte: *Libras em Contexto*.



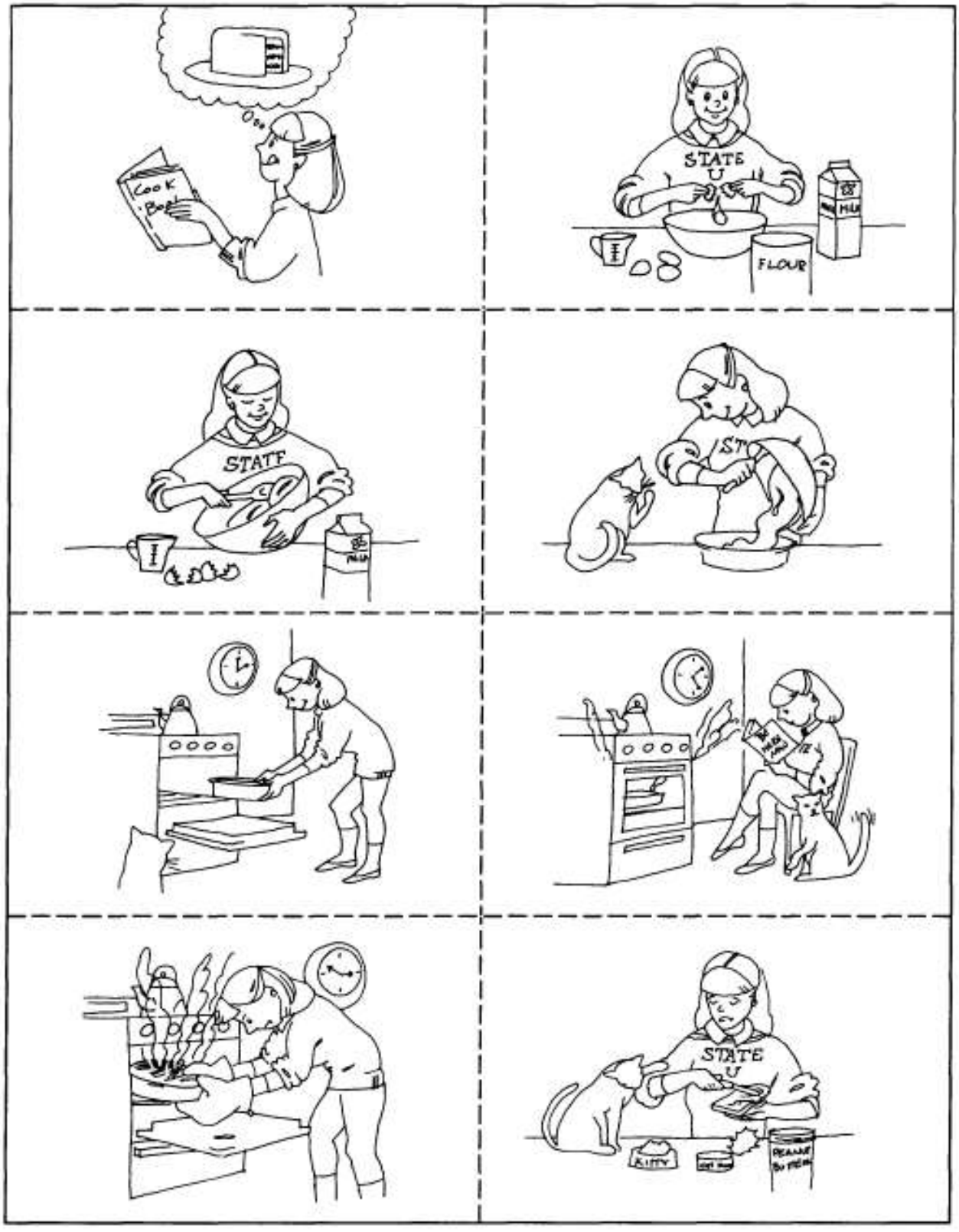
A sala de aula de Charlie Brown

Qual a sequência correta?



Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?



Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Qual a sequência correta?

Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

O almoço de domingo em família

10

Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

O ouvido do dono

AH, POIS É SÃO AS MINHAS CHAVES!
ENTÃO, VISTE?
INCRÍVEL!
HUMPF
MAS ONDE ESTÁ A MINHA CARTEIRA?
O MEU DONO PERDEU MAIS QUALQUER COISA.
PAF!

49

50

Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

A porta!

NUM JARDIM PÚBLICO...
SIM, O CÃO CHAMA-ME QUANDO OUVE O TELEFONE A TOCAR.
VOU CONTAR-TE UMA HISTÓRIA ENGRAÇADA...
TRIM!
PRECISO PROCURAR O MEU DONO!
TRIM!
BOLAS! NÃO ESTÁ AQUI!
TRIM!

Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

Mobilizar o telemóvel

56

FIXE! POSSO TELEFONAR À MINHA NAMORADA.
?
ESTA BEM, MAS COM CUIDADO.
ELA DESLIGOU E RESPONDEU-ME. INCRÍVEL!!!
?
DESCULPEM LÁ, MAS TENHO UM ENCONTRO ALÉM...
AAAH! É VERDADE!
DESCULPA! MAS NÃO TEMOS TEMPO...
?
TEMOS DE IR EMBORA AGORA!
PARA ONDE?
ELE QUER VER...
39b

57

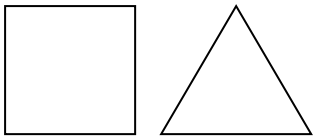
Fonte: *Léo, O Puto Surdo*

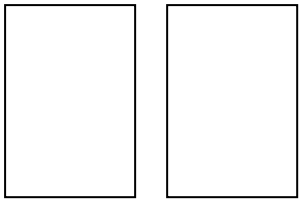
Fonte: *Surdos, 100 piadas!*

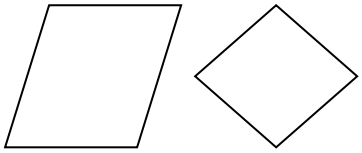
Ficha de trabalho nº 5

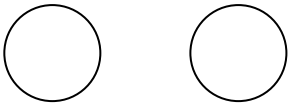
Perceção visual com figuras geométricas

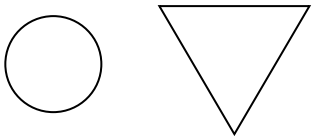
Observe atentamente o que vai ser gestualizado pelo seu professor. Escreva o que ele gestualizou na figura e na posição correta.

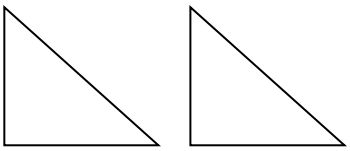
a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

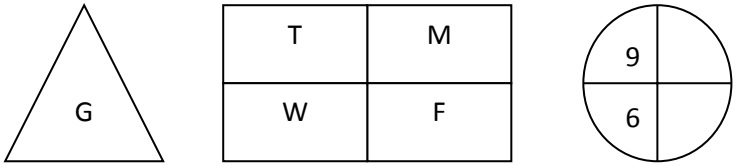
f) 

Ficha de trabalho nº 6

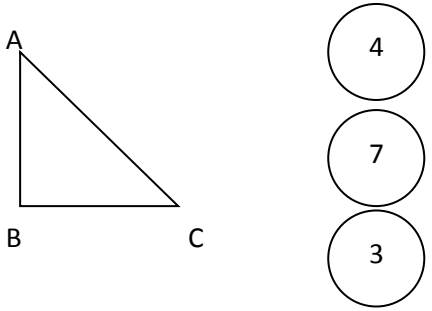
Perceção visual com figuras geométricas

Descreva os desenhos ao seu colega para que ele consiga desenhar uma cópia da sua descrição. Não mostre os desenhos ao seu colega antes que ele acabe de desenhar; depois compare o original e o desenho e discutam as diferenças.

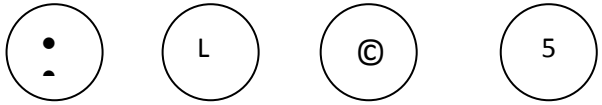
1)



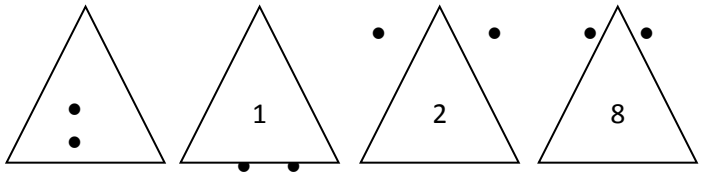
2)



3)



4)



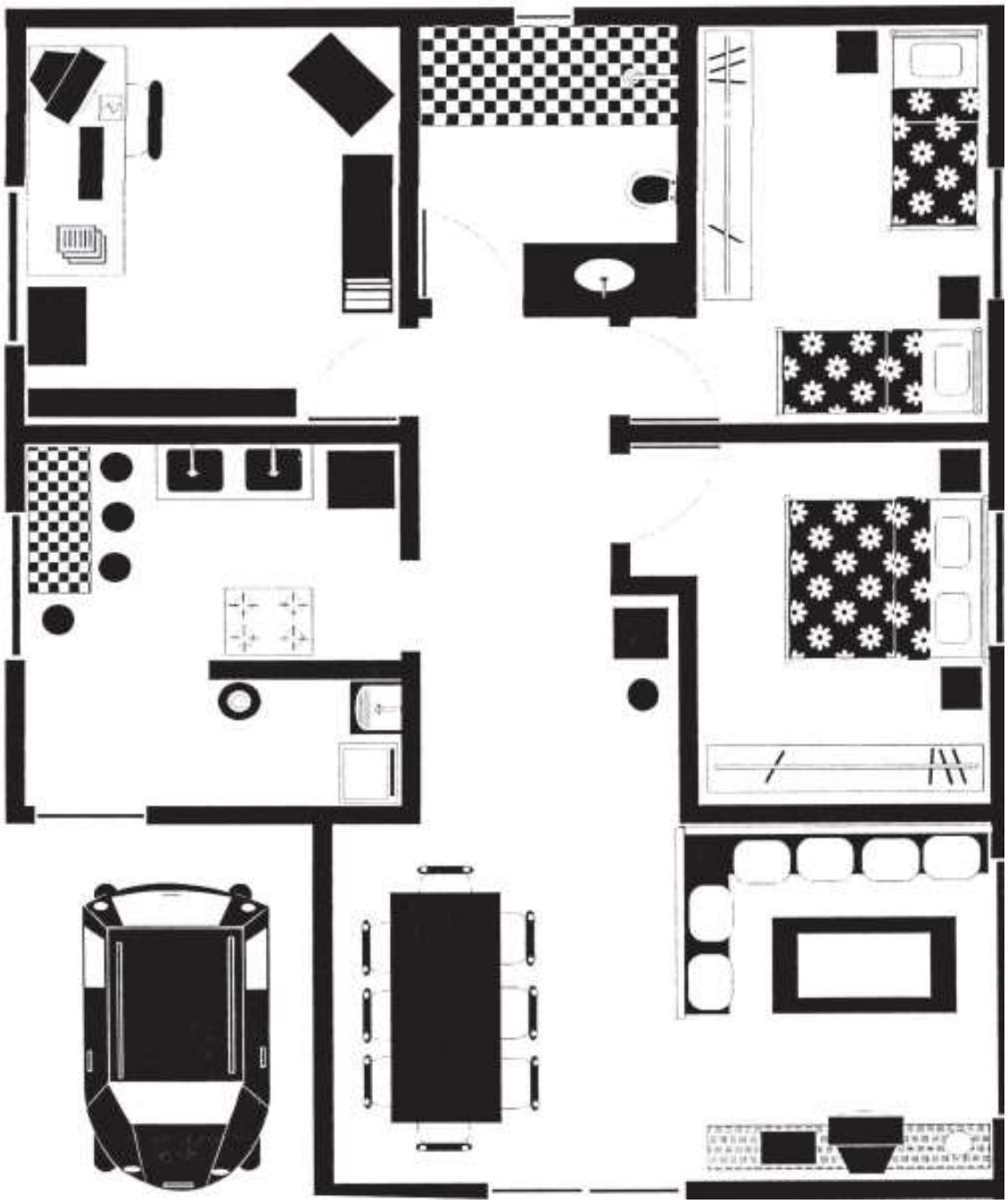
No hotel

Convide dois alunos de cada vez para se dirigirem à frente da turma. Um deles fará o papel de recepcionista de um hotel e o outro de hóspede. Recorte estes pedidos e entregue um a cada aluno que fizer de hóspede do hotel, e explique que ele/a terá de fazer o pedido escrito no papel *sem utilizar Língua Gestual*, terá apenas de fazer a mímica da situação. Ele/a deve continuar até o rececionista, que também não irá gestualizar, demonstrar que entendeu o pedido.

Trancou-se de fora do seu quarto e precisa da chave suplente.	Precisa de toalhas de banho maiores
Precisa de um selo para pôr numa carta	Precisa de trocos para fazer um telefonema num telefone público
Uma lâmpada do seu quarto fundiu-se.	O elevador está avariado.
Gostava de mudar de quarto porque as pessoas do quarto ao lado fazem muito barulho.	Quer que lhe levem café ao seu quarto.
Deixou cair o seu anel no lavatório.	O autoclismo não funciona.
Tem frio e precisa de mais cobertores.	Quer que o acordem às 7 da manhã.
Quer saber onde é a piscina.	Tem uma grande dor de cabeça e precisa de uma aspirina.
O quarto é muito quente e precisa de uma ventoinha.	Precisa de passar umas calças a ferro.

Quando terminarem, os outros alunos devem identificar o pedido e descrever a resposta.

Planta da casa / apartamento

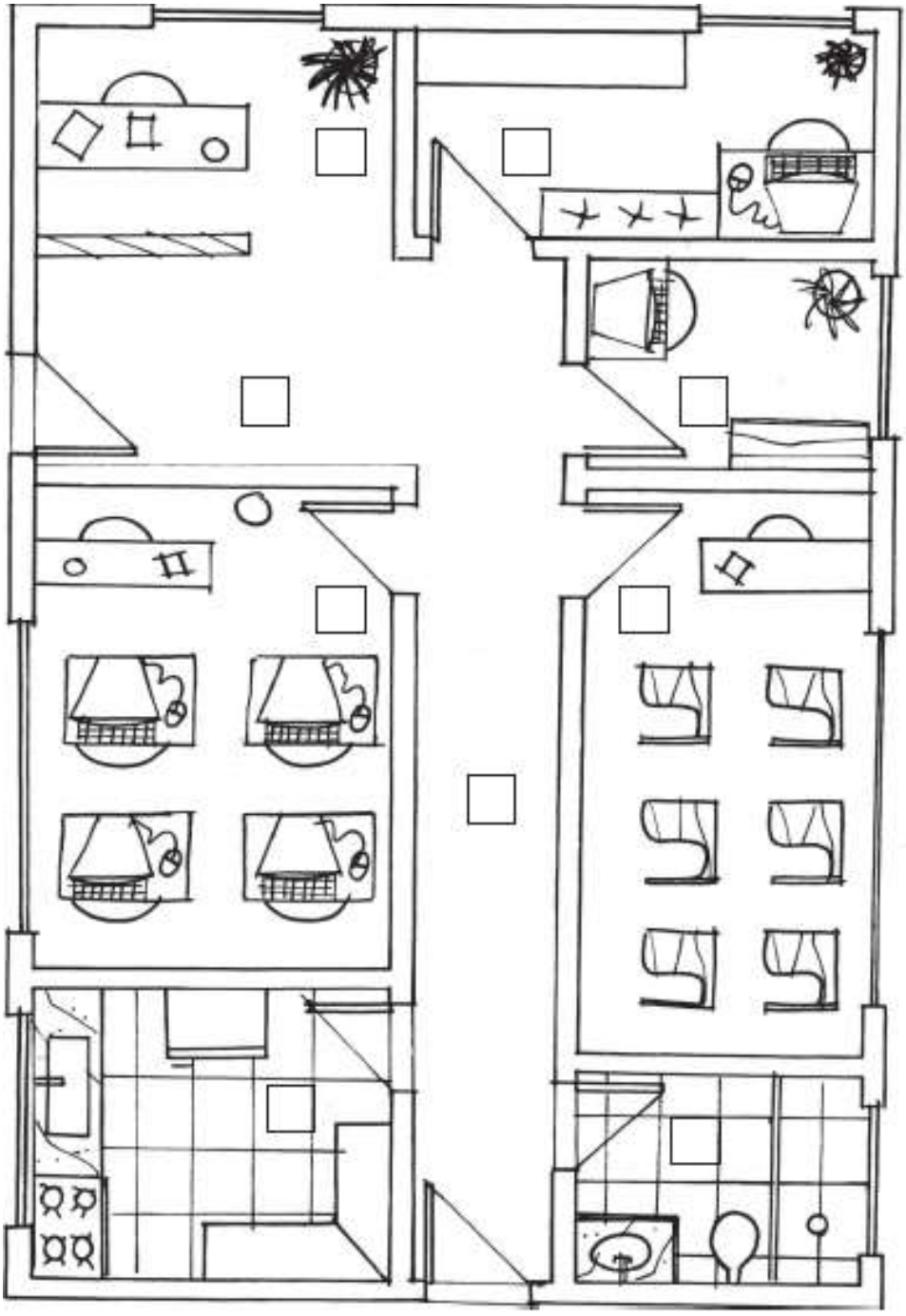


Fonte: *Libras em contexto*.

Ficha de trabalho nº 7

Planta do trabalho/ escola

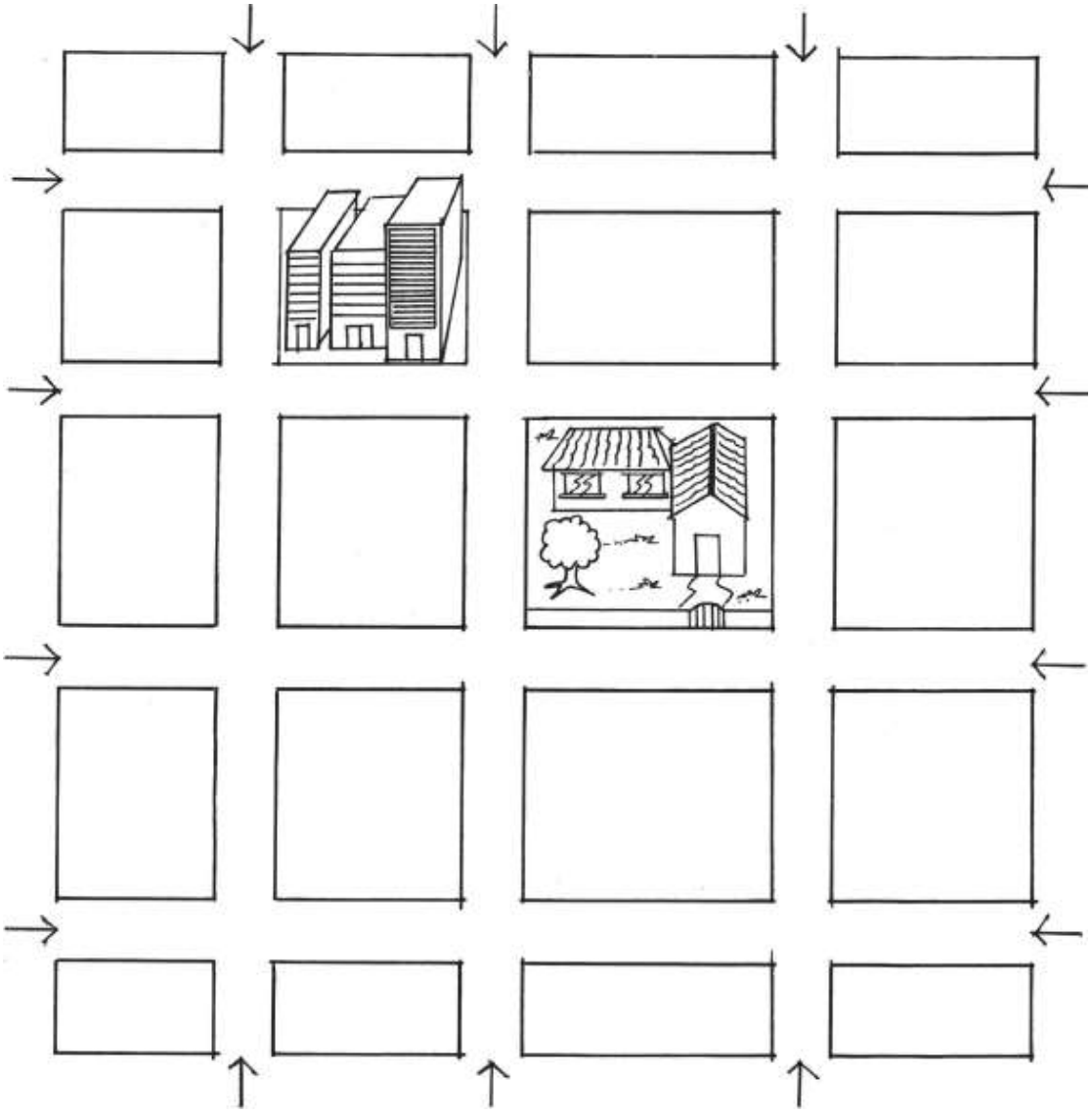
Observe o seu professor e enumere, no quadrado respetivo, as divisões da planta de acordo com a descrição feita.



Fonte: *Libras em Contexto*.

Morar Onde?

O seu colega irá descrever o caminho para a casa dele (nomes das ruas, e locais perto da sua residência). Escreva, no mapa, o nome das instituições/ edifícios que correspondem aos lugares gestualizados.



Fonte: *Libras em Contexto*.

Ambientes de estudo / graus de escolaridade

Ambientes de estudo / graus de escolaridade

Dois colegas encontram-se na escola e um precisa saber onde é a aula e o laboratório de química	Duas pessoas encontram-se na cantina da Universidade e falam dos seus cursos
Dois professores conhecem-se na escola, apresentam-se e falam sobre as suas disciplinas	Uma mãe fala com a professora primária do seu filho.

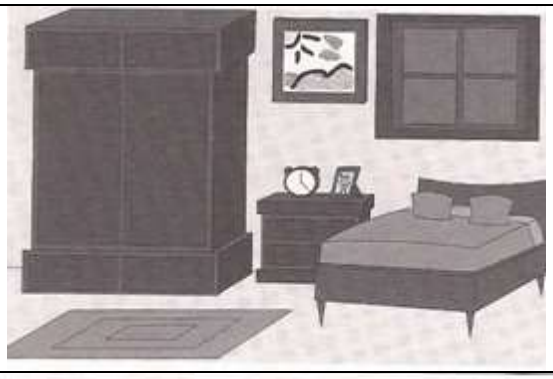
Unidade didática

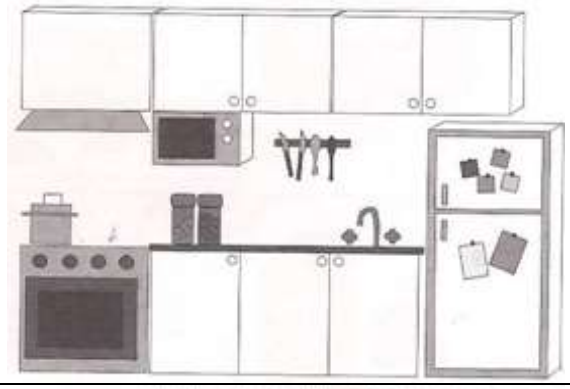
Ficha de trabalho nº 8

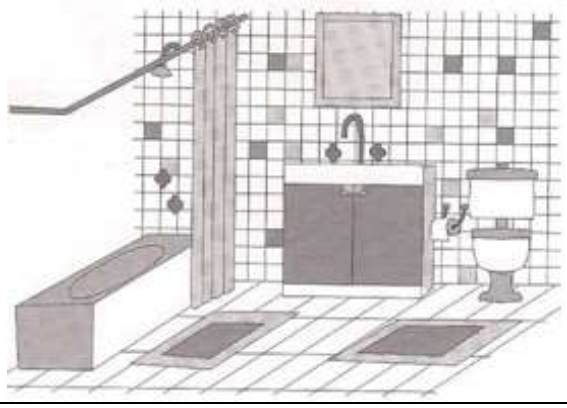
O seu professor irá gestualizar 10 frases. Escreva o tipo de frase e a sua tradução.

	Tipo de frase	Tradução da frase
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Divisões e objetos de casa - 1



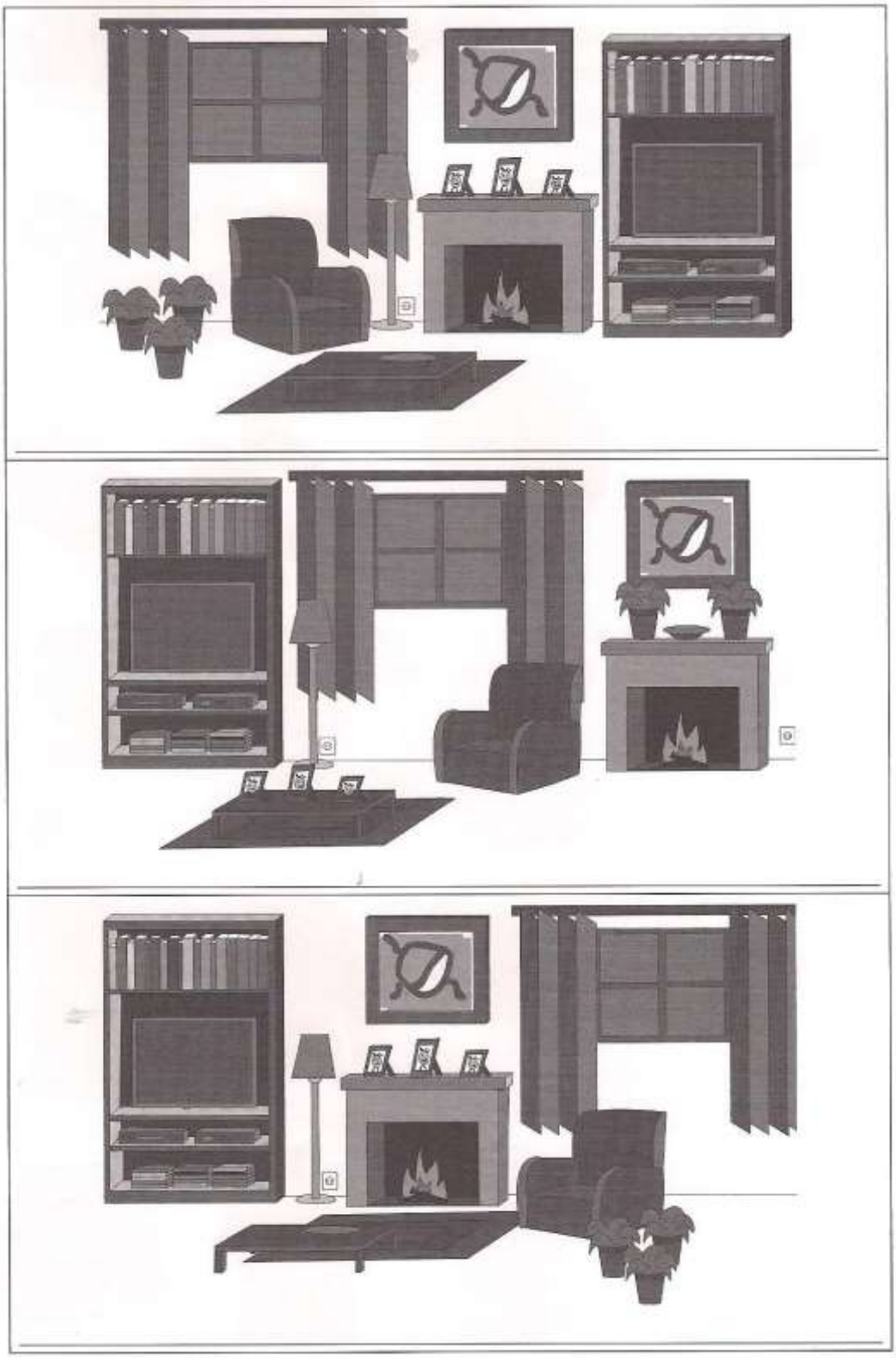




Imagens desenhadas por Marta Morgado

Fonte: *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*

Divisões e Objetos de casa – 2

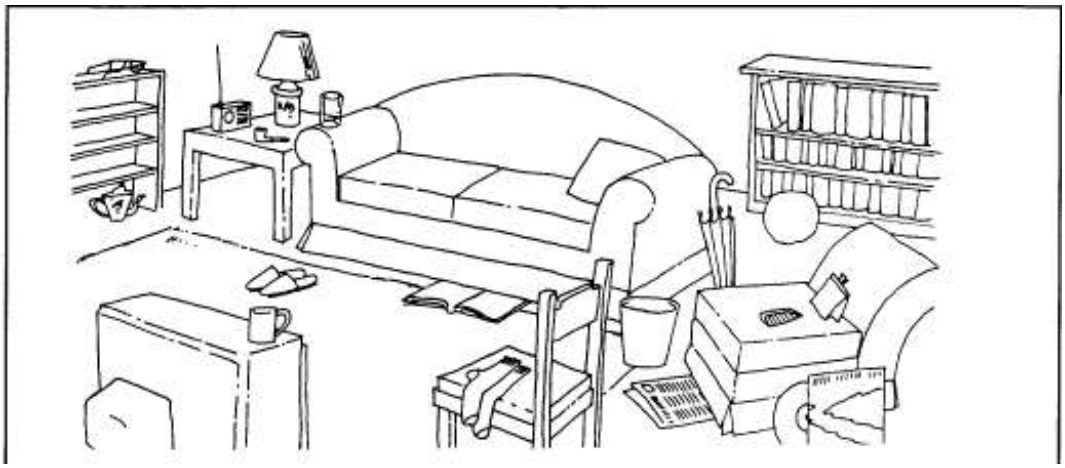


* imagens desenhadas por Marta Morgado

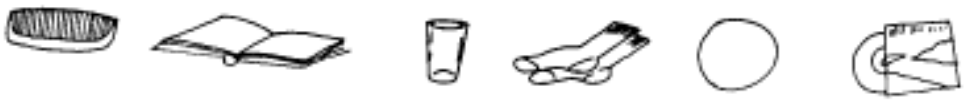
Fonte: *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*

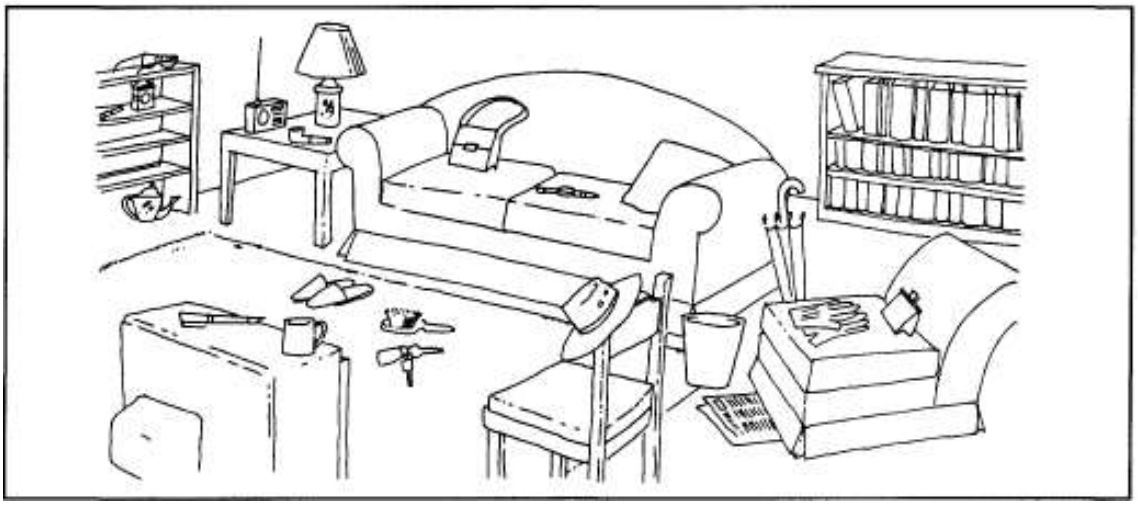
Onde estão os meus sapatos?

Perdeu estes objetos algures nesta sala. Pergunte ao seu colega onde eles estão.



Perdeu estes objetos algures nesta sala. Pergunte ao seu colega onde eles estão.

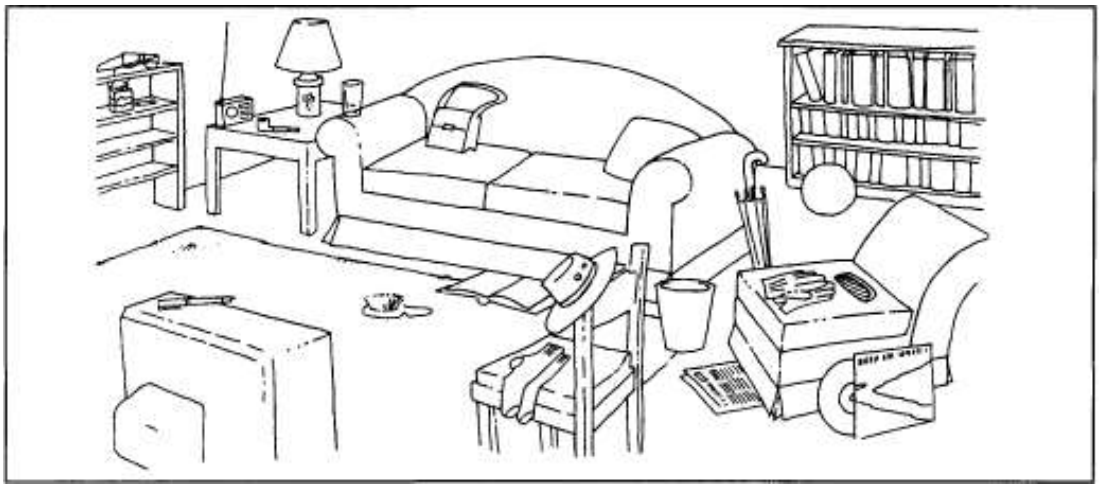




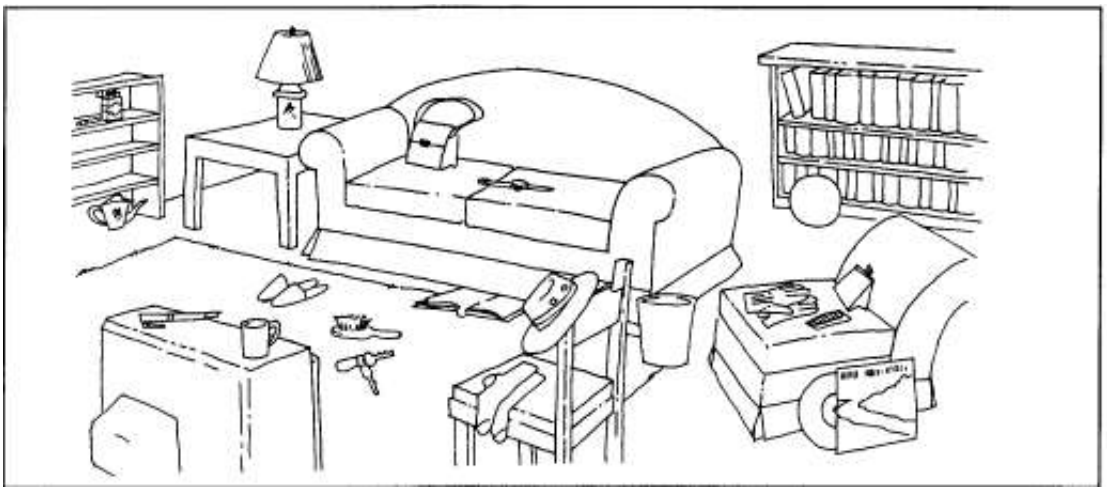
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Onde estão os meus sapatos?

Perdeu estes objetos algures nesta sala. Pergunte ao seu colega onde eles estão.



Perdeu estes objetos algures nesta sala. Pergunte ao seu colega onde eles estão.



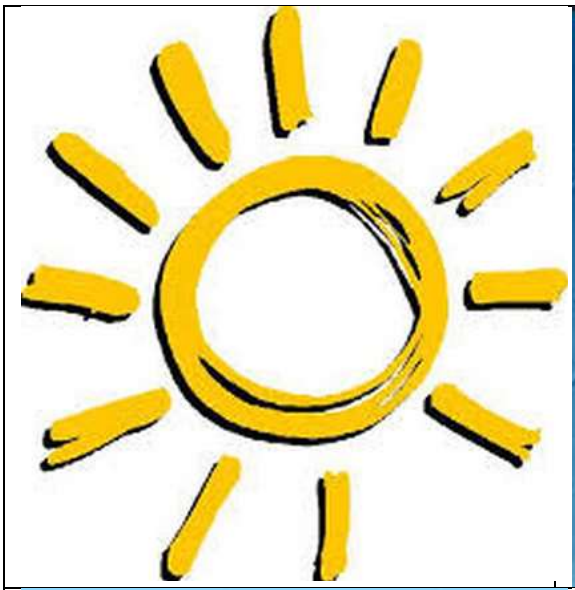
Fonte: *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*.

Os meses do ano

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
1 Dia de Ano Novo	14 Dia dos Namorados	29 Sexta-feira Santa	25 Dia da Liberdade
Maio	**Junho**	**Julho**	**Agosto**
1 Dia do Trabalhador	10 Dia de Portugal	4 Feriado Municipal na Cidade de Coimbra	15 Dia da Assunção de Nossa Senhora
Setembro	**Outubro**	**Novembro**	**Dezembro**
16 Início do ano Lectivo	5 Implantação da República	15 Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa	25 Dia de Natal

Condicional

Projete uma imagem de cada vez. Comece pelo sol e pergunte o que pode fazer quando está sol. Depois de os alunos responderem, mostre a imagem da praia. Faça o mesmo procedimento com as outras duas imagens.



Associação portuguesa de Surdos

A fundação da associação deveu-se ao entusiasmo e vontade de um grupo de Surdos, que começou a sentir necessidade de um espaço próprio. Nos primeiros anos da sua existência, a APS vivia apenas das quotas dos sócios e de alguns donativos de pessoas e instituições diversas. A APS era, sobretudo, um espaço para convívio.

Só a partir de 1979 é que passou a ter um apoio mais efetivo e regular por parte do Estado que servia para a manutenção da escola noturna, onde os Surdos se inscreviam para se prepararem para o exame da 4ª classe (destaque para o primeiro professor surdo bilingue, José Bettencourt).

Desde então a APS, além da escolarização, tem promovido o emprego, o serviço de intérpretes nos tribunais, na polícia, em empresas, etc.; organiza atividades desportivas e recreativas; apoia e informa Surdos estrangeiros em visita; apoia sócios na resolução de diversos problemas; e representa o país em organizações internacionais (World Federation for the Deaf e European Union for the Deaf).

Depois da revolução do 25 de Abril, a APS exigiu o direito das pessoas surdas ao voto. Desde 1981, foi apoiada financeiramente pelo Secretariado Nacional de Reabilitação, nomeadamente em projetos relacionados com a LGP.

Os primeiros intérpretes de LGP surgiram na APS, pois era muito frequente os tribunais pedirem esta mediação para os casos judiciais que envolviam pessoas surdas. Nesta altura os intérpretes ainda não eram profissionalizados e tinham outros empregos. Como nem sempre estavam disponíveis, a APS lutou pelo reconhecimento da profissão do intérprete.

A APS tem como seu papel primordial o de colmatar lacunas existentes na sociedade em relação à Comunidade Surda e seus familiares. Em especial no que concerne a aplicação da Legislação já existente e no estudo de novas propostas de Lei que possam vir a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos Surdos e seus familiares, seja qual for o âmbito (saúde, educação, trabalho, cultural ou desportiva). A relação estreita que tem mantido ao longo dos anos com os diversos Ministérios e entidades provadas têm tido como resultado a aprovação de projetos que muito tem ajudado na melhoria de vida de todos os que envolvem a APS.

O espaço cultural na APS foi sempre muito rico, sobretudo pelo teatro encenado e representado pelos sócios, tendo conseguido inclusive subsídios da secretaria de estado da cultura (destaque para o grande contributo de Serafim Nunes para o teatro surdo).

O desporto, em paralelo com o teatro, foi uma parte importante na vida da associação, constituindo-se como um importante fator de aproximação entre as pessoas

surdas de comunidades nacionais e internacionais. O futebol entre Surdos já existia antes da fundação da APS. O Xadrez teve também um lugar de destaque, chegando a ser premiado a nível internacional, com Renato Pereira. A pesca desportiva também entusiasmou muitos associados Surdos, tendo sido uma outra modalidade de tradição encontros entre Lisboa e Porto.

Fonte:
http://www.apSurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=5

As profissões

Engenheiro	Pedreiro	Secretária
Diretor	Advogado	Assistente Social
Intérprete de LGP	Professor / aluno	Psicólogo
Médico	Juiz	Polícia
Mecânico	Carteiro	Bombeiro

Empregada de mesa	Dentista	Cientista

Ficha de trabalho nº 9

Contexto profissional

A – Como se chama?

B - _____

A – Trouxe o seu Curriculum Vitae?

B - _____

A – Onde trabalhou antes? Ainda está a trabalhar?

B - _____

A – Qual o nome da empresa/instituição em que trabalha?

B - _____

A – Porque saiu dessa empresa/instituição?

B - _____

A – Como soube deste emprego?

B - _____

A – Sabe qual será o seu salário?

B - _____

Ficha de trabalho nº 10

Contexto profissional

Treine estas perguntas e respetivas respostas com o seu colega.

a) O que faz?
b) Onde trabalha?
c) Qual o seu horário de trabalho?
d) Qual o nome da instituição onde trabalha?
e) Já fez algum estágio? Onde?
f) Quanto tempo durou o estágio?
g) Ganha bem no emprego atual?
h) Foi fácil arranjar esse emprego?
i) Gosta do seu trabalho?
j) O seu salário é bom?

Primeiro Investigador Surdo Português

José Bettencourt

José Bettencourt nasceu nos Açores em 1955, ficou surdo aos 8 anos. Como nos Açores não havia escola para Surdos, veio para o continente estudar, para o Instituto de Surdos da Imaculada Conceição, onde ficou interno. Aos 18 anos, começou a frequentar a Associação Portuguesa de Surdos, tornando-se, mais tarde, presidente da Direção. Preocupou-se sempre com os sócios e, por isso, foi eleito por três mandatos.

Bettencourt deu os primeiros passos da Língua Gestual Portuguesa no mundo científico em 1978 com um acordo de cooperação celebrado entre o Governo Português e a Swedish Internacional Development Agency, agência internacional para o desenvolvimento dos países mais pobres, denominado acordo Luso-Sueco. De entre as várias ações desenvolvida, foi construída uma escola só para crianças e jovens Surdos, a Quinta de Marrocos, em Benfica, que, no entanto, acabou por receber sempre alunos ouvintes, além dos Surdos. O acordo também incluía várias pesquisas sobre a Surdez e a própria Língua Gestual Portuguesa.

Para o efeito, contactaram, na altura, o Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras de Lisboa, onde foi criado um grupo de trabalho, constituído por especialistas de várias áreas, incluindo linguistas. Este grupo de trabalho era liderado pela Doutora Raquel Delgado Martins. Paralelamente, foi solicitado à Associação Portuguesa de Surdos uma pessoa surda, falante nativa de Língua Gestual Portuguesa. Bettencourt, então com 19 anos, passou, assim, a colaborar com o laboratório de Fonética da Faculdade de Letras na investigação da língua dos Surdos.

Algum tempo depois, a liderança do curso de especialização de linguistas no domínio da deficiência auditiva passou para as mãos da Professor Doutora Isabel Prata, também ela linguista. Daí resultou um primeiro livro sobre a Língua Gestual Portuguesa, intitulado *Mãos que Falam,* publicado em 1980, com a colaboração da Direção Geral de Ensino Básico.

O livro fala da educação de Surdos, expõe alguns dados históricos e revela alguma descrição linguística da Língua Gestual. De forma pioneira em Portugal, apresenta sucintamente a gramática da LGP, as suas unidades mínimas, morfologia e sintaxe. Além disso, inclui um pequeno

dicionário de gestos produzidos por João Alberto Ferreira. José Bettencourt e Isabel Prata foram, assim, os primeiros investigadores, primeiro nas instalações da Direção Geral do Ensino Básico e depois no Secretariado Nacional de Reabilitação e por vezes também na Associação Portuguesa de Surdos.

Em 1981, José Bettencourt e João Alberto Ferreira viajaram para a Universidade de Gallaudet. Duas semanas foram suficientes para perceberem que a Língua Gestual Americana possuía uma riqueza gramatical e que era de facto equiparável a qualquer outra língua. Comparam-na, então, com a LGP, tendo sido a partir daí que se começou a tratar a língua dos Surdos portugueses como língua e não como linguagem.

Depois disso, Bettencourt, além dos trabalhos de investigação, passou a ensinar LGP na Associação Portuguesa de Surdos. Consequentemente foi celebrado um protocolo de colaboração com o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas Deficientes, hoje Instituto Nacional para a Reabilitação e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este protocolo visava a investigação científica da LGP. Nesse contexto, Bettencourt aventurou-se sozinho pelo país, de norte a sul, à procura de Surdos gestuantes que pudessem vir a Lisboa gravar possíveis diferenças dialetais da LGP. Participaram doze Surdos gestuantes.

Posteriormente, foi contratado pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação, para continuar a investigação e formar os primeiros formadores e intérpretes de LGP nas suas instalações. O primeiro grupo de formadores Surdos e de intérpretes fez o seu curso durante dois anos, alternando entre o Centro de Estudos Surdos da Universidade de Britol, a Associação Portuguesa de Surdos e a Escola Superior de Educação de Setúbal.

Bettencourt foi também a cara do Gestuário, publicado, em 1991, pelo secretariado Nacional para a Reabilitação com o apoio do Ministério da Educação. Esta obra tem cerca de 500 gestos e é o resultado de uma investigação coordenada por António Vieira Ferreira, com a consultoria linguística de Raquel Delgado Martins.

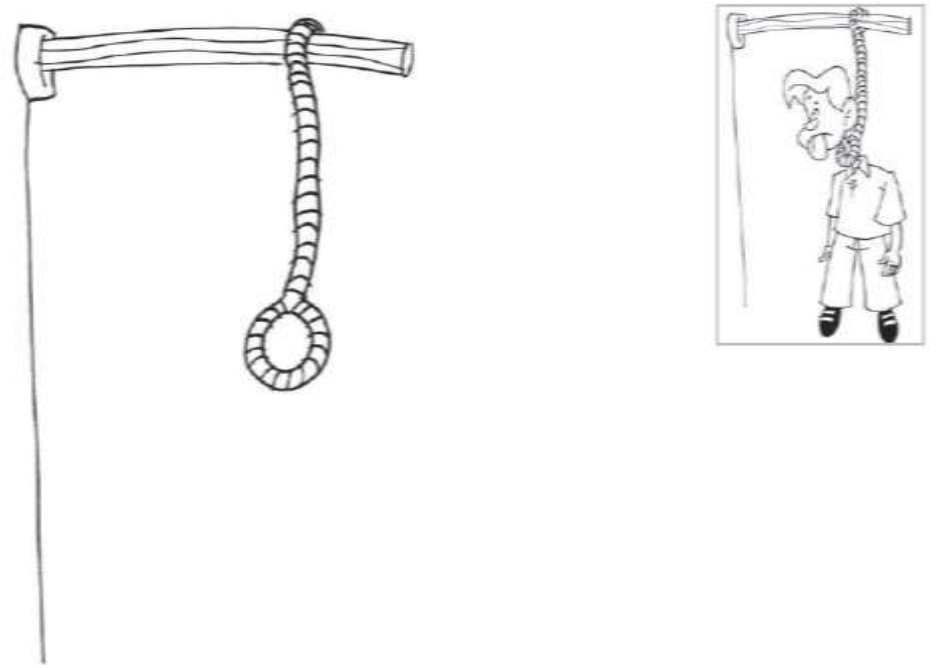
Em 1997, começa a lecionar LGP em Setúbal, sendo o primeiro surdo a associar-se a uma Universidade em Portugal.

Fonte: *Estudos Surdos II*, de Marta Morgado

Ficha de trabalho nº 11

Primeiro Investigador Surdo Português

Preste atenção à história que o professor irá gestualizar. Escreva o que entendeu da história de lado esquerdo e responda, completando cada letra da forca até acertar no nome do primeiro investigador de LGP em Portugal.



_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Ficha de trabalho nº 12

Os Pronomes Indefinidos

Atente no que o seu par irá gestualizar. Escreva as frases em Português.

ALUNO A

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

Atente no que o seu par irá gestualizar. Escreva as frases em Português.

ALUNO B

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

g) _____

O Universo Surdo

Não há registo de quando os homens começaram a desenvolver comunicações que pudessem ser consideradas línguas. Cada país tem sua língua ou línguas oficiais como, por exemplo, o Canadá que possui a língua inglesa e a francesa. Os países que possuem somente uma língua oficial são, monolingues, os que possuem duas são bilingues e os que possuem mais de duas, polilingues. Mas, noutros países, existem minorias linguísticas que por motivo de etnia e/ou imigração, mantêm as suas línguas de origem, apesar de as línguas oficiais dos países, onde estas minorias habitam, serem outras. Os indivíduos destas minorias geralmente são discriminados e precisam de se tornar bilingues para poderem participar das duas comunidades. Pode falar-se de bilinguismo social e individual - o primeiro é quando uma comunidade, por algum motivo precisa utilizar duas línguas, o segundo é a opção de um indivíduo aprender outra língua além da sua materna.

Em todos os países, os Surdos são minorias linguísticas como outras, mas não devido à imigração ou à etnia, já que a maioria nasce de famílias que falam a língua oficial da comunidade; eles são minoria linguística por se organizarem em associações onde o fator principal de integração é a utilização de uma Língua Gestual-visual por todos os associados.

As línguas dos Surdos, por serem de outra modalidade - gestual-visual e por serem utilizadas por pessoas consideradas "deficientes" - por não poderem, expressarem-se como ouvintes - eram desprestigiadas e, até proibidas de serem usadas nas escolas e em casa de criança surda com pais ouvintes.

Este desrespeito, fruto de um desconhecimento, gerou preconceito e as crenças de que este tipo de comunicação não poderia ser língua mas sim "mímica", e que eles não aprenderiam a língua oficial de seu país. Mas as pesquisas que foram desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa mostraram o contrário. Se uma criança surda puder aprender a Língua Gestual da sua comunidade Surda, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte na sua vertente escrita, porque já terá interiorizado o funcionamento e as estruturas linguísticas de uma Língua Gestual, que adquiriu por um processo natural e espontâneo.

Como os Surdos estão em duas comunidades precisam manter esse bilinguismo social, e uma língua ajuda na compreensão da outra.

Adaptado de um texto de *Libras em Contexto*

Família

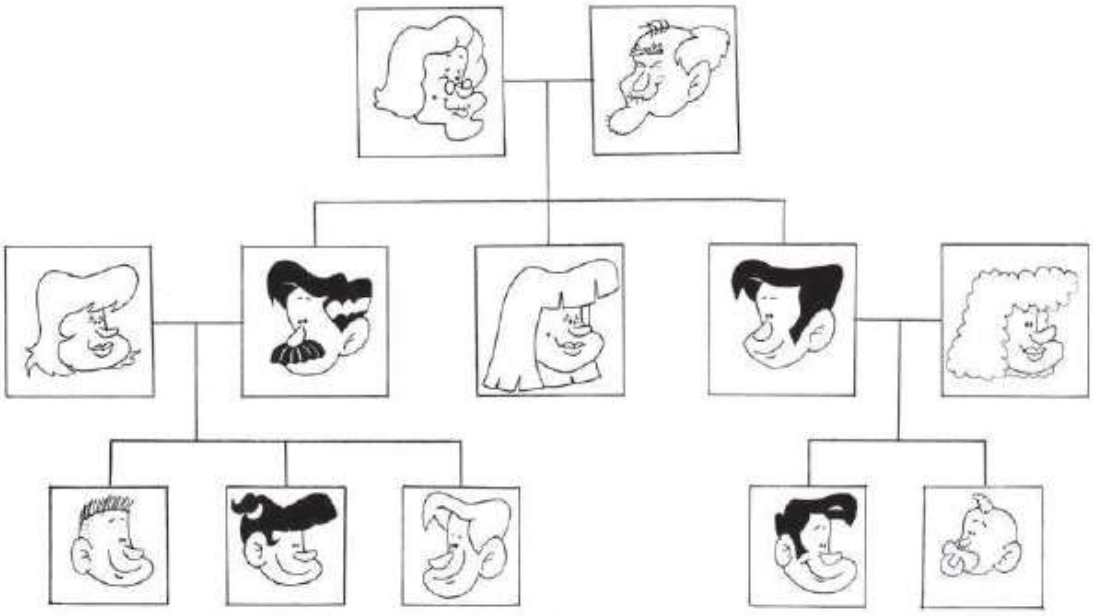
Fonte: *Libras em Contexto*.

Fonte: http://telvatanajura.blogspot.pt/2012/03/10-habitos-para-manter-familia-unida.html

Ficha de trabalho nº 13

Árvore Genealógica

Escreva, por baixo de cada rosto, todas as informações que o seu professor irá gestualizar.

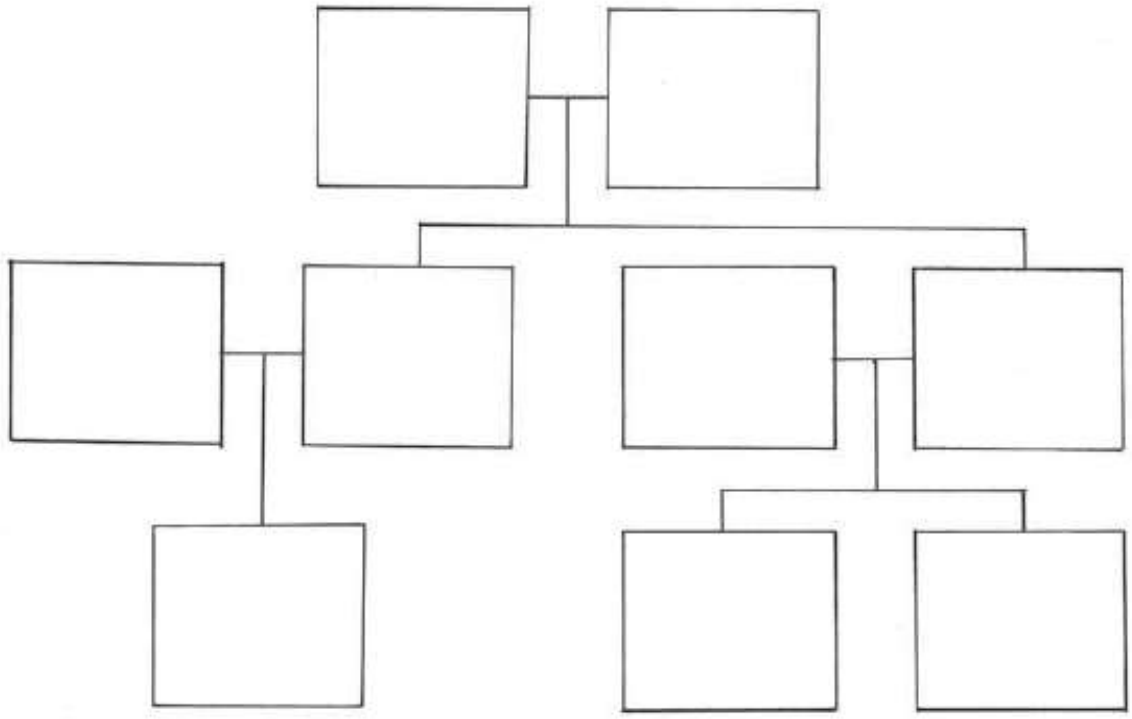


Fonte: *Libras em Contexto*.

Ficha de trabalho nº 14

Árvore Genealógica

Anote os nomes e idades nos quadrados da árvore genealógica, a partir da gestualização do professor que depois, descreverá a relação de parentesco dessa família.



When she loved me!

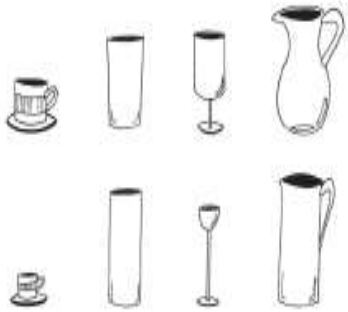
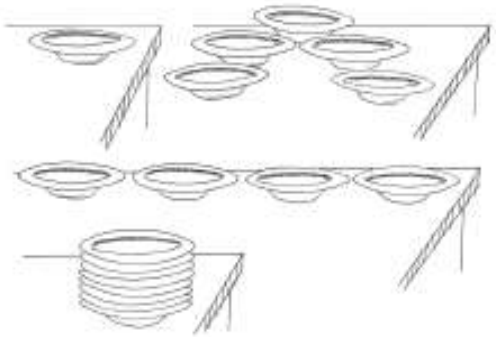
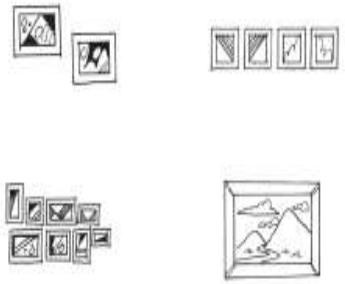
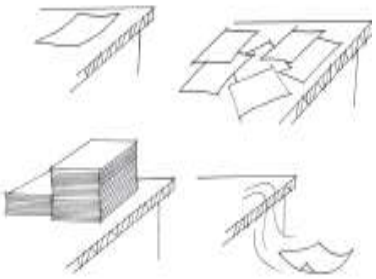
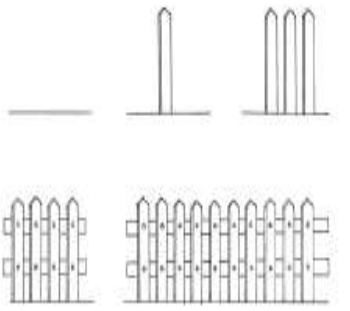
Quando alguém me amava!

Toy Story 2

Quando alguém me amava, o mundo era bem melhor,
cada hora que passámos, vive no meu ser.
Se ela estava mal, ia eu para a consolar
mas se estava bem, logo eu também,
isso era amor.
No inverno ou no verão,
a nós bastava dar a mão,
só nós as duas juntas, tal qual devia ser.
Era sua amiga para afastar a solidão,
e eu sabia o que era amor.
O tempo a passar e eu sempre igual
e ela a mudar e a fugir e deixou-me só,
sempre à espera de a ouvir dizer eu gosto tanto de ti.
Só e abandonada, não pensei revê-la mais,
mas sorriu para mim, tocou-me.
de novo eu senti que me amava, quando amava.
Quando alguém me amava, o mundo era bem melhor
cada hora que passámos vive no meu ser,
isso era amor.

Unidade didática

Como descrevo isto?

		
Chávena, copos, jarra	Pratos	Quadros
		
Papel	Livros	Grade/cerca

Ficha de trabalho nº 15

Preste atenção no que o seu professor irá gestualizar. Escreva o que perceber nas linhas abaixo.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

Pronomes indefinidos e quantificadores

<table>
<tr><td>Só</td><td>Sozinho</td></tr>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td>Ambas as mãos em configuração “1”, a mão dominante realiza movimento rápido e incisivo perpendicularmente à mão não dominante</td><td>Mão dominante em configuração “6”, inia junto do queixo, afasta-se para a frente e roda ligeiramente para o lado não dominante</td></tr>
<tr><td>Algum</td><td>Muito</td></tr>
<tr><td> </td><td> ou </td></tr>
<tr><td>Ambas as mãos em configuração “6” que sobem e descem alternadamente</td><td>Ambas as mãos iniciam posicionadas em parealelo e voltadas para cima, em configuração “mão aberta” e realizam movimento fechando e terminando em configuração “bico de pato” (o gesto repete-se)</td><td>Mão dominante em configuração “6”, o indicador toca no queixo, com reforço da expressão facial</td></tr>
<tr><td>Vários</td><td>Pouco</td></tr>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td>Mão dominante em configuração “g” realiza movimento para o lado dominante, abrindo gradualmente os dedos, inicinado pelo indicador.</td><td>Mão dominante em configuração “e” realiza o movimento com o polegar para cima, com o reforço da expressão facial</td></tr>
<tr><td>Maioria</td><td>Minoria</td></tr>
</table>

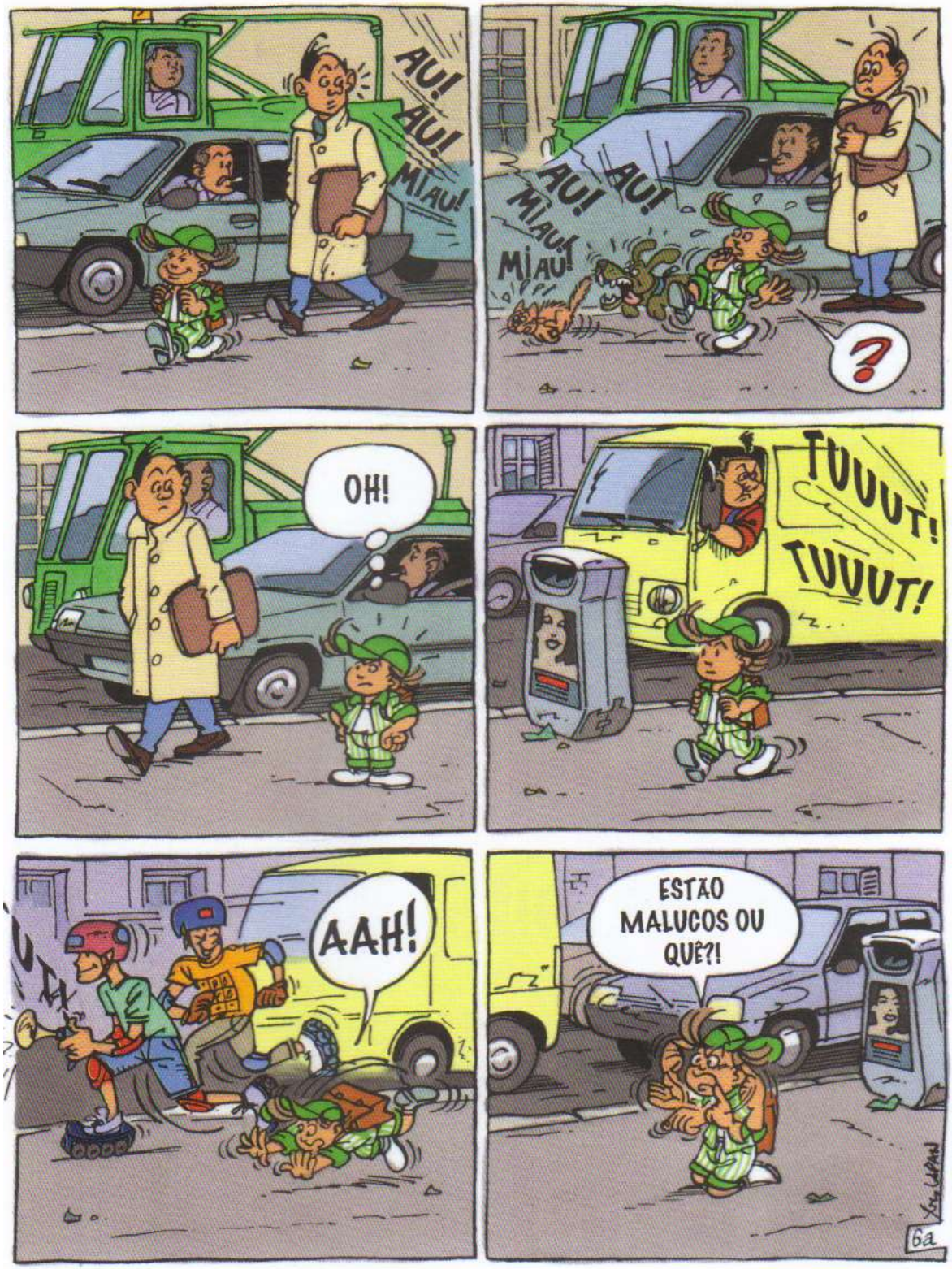
Mão dominante em configuração “mão aberta” realiza movimento circular, rodando o pulso para fora, ambas as mãos em configuração “concha” iniciam juntas e em seguida a mão dominante em configuração “1” realiza movimento ascendente.	Ambas as mãos em configuração “indicador” iniciam movimento afastadas e aproximam-se ao centro

Ficha de trabalho nº 16

Prepare 10 frases individualmente. No final, gestualize as suas frases para que o seu colega possa escrever a tradução das suas frases.

A	B
1 – _____ 2 – _____ 3 – _____ 4 – _____ 5 – _____ 6 – _____ 7 – _____ 8 – _____ 9 – _____ 10– _____	1 – _____ 2 – _____ 3 – _____ 4 – _____ 5 – _____ 6 – _____ 7 – _____ 8 – _____ 9 – _____ 10– _____

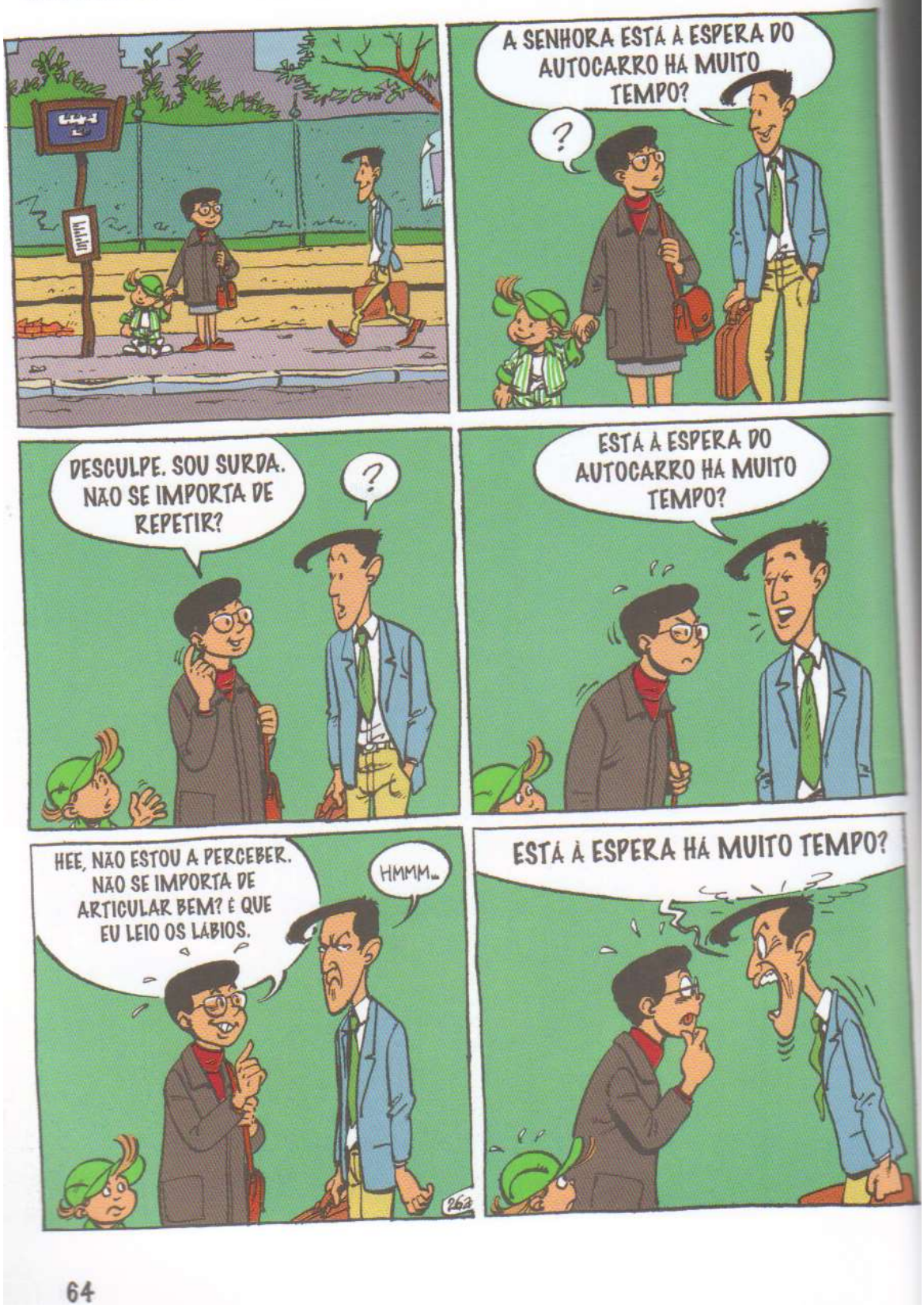
A caminho da escola



13

Fonte: Léo, O puto Surdo

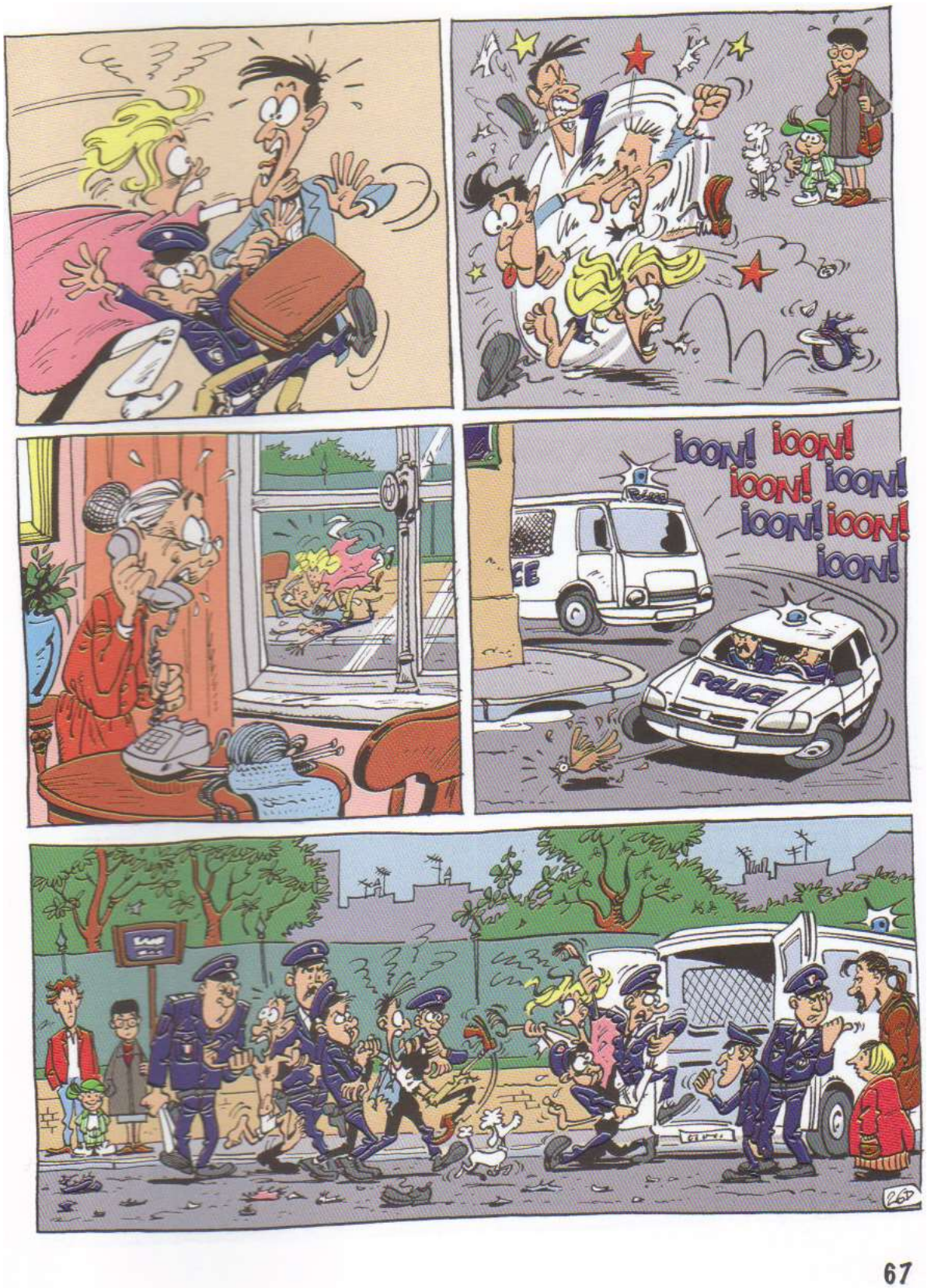
Manter a calma e a boa educação



64

NÃO É PRECISO ARTICULAR TANTO. TEM DE FALAR NORMALMENTE, ARTICULANDO UM POUCO MAS NÃO MUITO...
ESTÁ À ESPERA HÁ MUITO TEMPO?
NÃO VALE A PENA GRITAR. EU NÃO OUÇO NADA!
COF COF COF COF
BURK!
COMO JÁ LHE DISSE QUE LEIO NOS LÁBIOS, BASTA...
ELA ESTÁ A ENERVAR-ME.
FALAR DEVAGAR ARTICULANDO BEM E SEM GRITAR COMO É EVIDENTE!
ELA ESTÁ A ENERVAR-ME.
MUITO TEMPO?
?
65

66



Fonte: Léo, O puto Surdo

Gestos de transações bancárias e comerciais

Banco	Cheque
Ambas as mãos em configuração “bico de pato”, a mão dominante sobrepõe-se à mão não dominante e bate duas vezes.	Gesto de DINHEIRO seguido de ambas as mãos em configuração “teta” que iniciam curto movimento juntas esse afastam para os lados.
Moeda	**Euro**
Mão dominante em configuração “pinça fechada” realiza movimento circular para o lado da mão dominante sobre a mão não dominante em configuração “um”.	Mão dominante em configuração “e” passa a configuração “v” (deitada), movimentando-se de dentro para fora.
Multibanco	**Depositar**
Gesto de BANCO seguido de mão dominante em configuração “e”, que à altura do peito realiza movimento curto para a frente/trás	Ambas as mãos em configuração “concha”, a mão dominante realiza movimento passando por baixo da mão não dominante.

Emprestar	Descontar
Mão dominante em configuração “1” passa junto do queixo diversas vezes, com reforço da expressão facial	Ambas as mãos em configuração “garra aberta”, a mão dominante afasta-se da mão não dominante em movimento descendente, passando à configuração “garra fechada”, com reforço da expressão facial
Pagar	Percentagem
Mão dominante em configuração “e” realiza movimento único descendente em direcção à palma da mão não dominante em configuração “1”	Mão dominante em configuração “pinça fechada” realiza movimento diagonal descendente do lado dominante para o lado não dominante
Juros	Preçário
Mão dominante em configuração “j” seguida de ambas as mãos em configuração “r”que realizam movimento ascendente alternado	Gesto de LISTA seguido do gesto de DINHEIRO

Regras de poupança

1 - Registe todas as despesas.

2 - Tome o pequeno-almoço em casa.

3 - Não deite comida fora!

4 - Aproveite os cupões e talões.

5 - Quando for ao supermercado fazer as compras semanais ou mensais, leve uma lista detalhada das coisas que precisa.

6 - Não compre água engarrafada, adquirindo antes um filtro de água em jarra ou para aplicar à torneira. Vai recuperar o investimento inicial rapidamente e, a partir daí, é só poupar!

7- Reduza as despesas mensais fixas: será que precisa de tantos canais de televisão? Ponha em prática algumas dicas de como poupar água e eletricidade.

8 - Em vez de ter um telefone fixo e dois telemóveis, opte por ter apenas um meio de comunicação.

9 - Deixe o carro em casa. Vá de transportes públicos, a pé ou de bicicleta! Livre-se das filas de trânsito e das voltinhas e mais voltinhas à procura de estacionamento!

10 - Aproveite os saldos para comprar roupa para o ano seguinte e não só.

11 - Estipule um valor mensal para pôr de lado e faça-o!

12 - Elimine todos os seus cartões de crédito.

Alimentação

Couve, abóbora, cenoura, nabo, pimento, feijão-verde, alface, agrião, espinafres, etc

Melancia, banana, ananás, maçã, pera, cerejas, morangos, uvas, pêssegos, laranja, amoras, kiwi, ameixa, melão, tomate, etc

Azeite, óleo

Leite, manteiga, queijo, iogurte

Peixe, carne, ovos

Feijão manteiga, ervilhas, favas, feijão-frade, milho etc

Batata, arroz, pão, farinha, massa

Água, café, chá, sumo, refrigerante, coca-cola, vinho, whisky, aguardente, licor, cerveja, etc

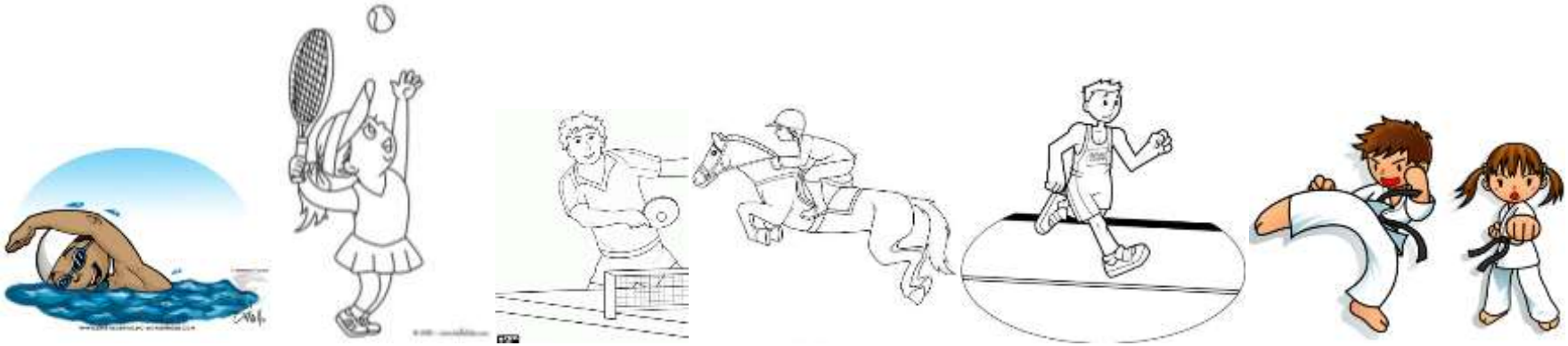
Açúcar, rebuçados, caramelos, chocolate, bolo, doce, pudim, mousse

Unidades de medida

Litro	Quilograma	
Mão dominante em configuração “L” seguida de ambas as mãos em configuração “6” que se posicionam afastadas em paralelo	Ambas as mãos em configuração “1” voltadas para cima realizam movimento alternado ascendente e descendente (= PESAR) seguida das configurações “k” e “g”	
Balança	**Leve**	**Pesado**
Ambas as mãos em configuração “1” que balançam alternadamente	Ambas as mãos em configuração “1” realizam movimentos ascendentes ligeiros e em simultâneo	Ambas as mãos em configuração “garra aberta” voltadas para cima realizam, em simultâneo, movimento descendente, com

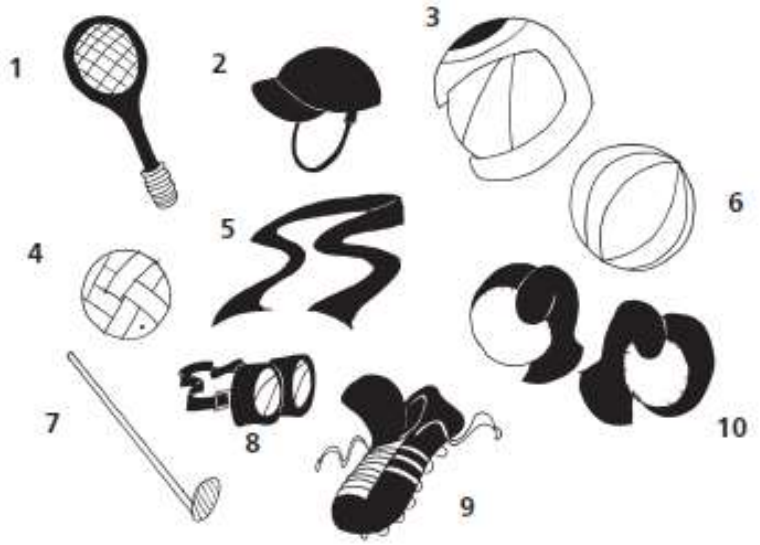
		reforço da expressão facial.
Metro	Kilómetro	
Ambas as mãos em configuração “e”, a mão dominante realiza movimento para o lado dominante, afastando-se (= MEDIDA) seguido da mão dominante em configuração “m”	Gesto de MEDIDA seguido das configurações “k” e “m”	

Desportos individuais



Desportos coletivos

Ficha de trabalho nº 17
Desportos
(Folha do professor)



Fonte: *Libras em Contexto*.

Ficha de trabalho nº 17
Desportos

Atente no que o seu professor gestualizar. O seu professor irá descrever as regras de um desporto. Escreva o nome do desporto e faça corresponder o número do material necessário para o praticar.

1 – _____

2 – _____

3 – _____

4 – _____

5 – _____

6 – _____

7 – _____

8 – _____

9 – _____

10– _____

Fonte: *Libras em Contexto*.

O Universo Surdo

Helen Keller

Helen Keller nasceu em Alabama, E.U.A., a 27 de Junho de 1880, filha de Arthur H. Keller, um oficial do exército da confederação e de Kate Adams Keller. Helen Keller não nasceu surda nem cega. Ficou surda e cega aos 19 meses de idade, com uma doença que, pela descrição do seu médico, poderá ter sido meningite ou escarlatina.

Aos 7 anos, Helen Keller já tinha criado cerca de 60 gestos diferentes para comunicar com a sua família. Em 1886, a sua mãe consultou um médico que a pôs em contato com um perito muito conhecido pelo seu trabalho desenvolvido com Surdos, Alexandre Bell, que aconselhou o casal Keller a contactar o Instituto Perkins para Cegos. A delegada e professora dessa escola Anne Sullivan, ela também visualmente diminuída e com apenas 20 anos de idade, tornou-se a professora de Helen. Foi o começo de uma longa relação que durou 49 anos. Sullivan conseguiu a permissão do pai de Helen para a isolar do resto da família numa pequena casa do jardim. A primeira tarefa de Sullivan foi disciplinar e incutir regras a Helen, que era excessivamente protegida pelos pais.

O primeiro grande marco da comunicação de Helen surgiu quando percebeu que os movimentos que a sua professora executava na palma da sua mão, enquanto fazia correr água fria, simbolizavam a ideia de água. Depois desta descoberta, Helen começou a questionar Sullivan sobre o nome de todos os objetos que lhe eram familiares.

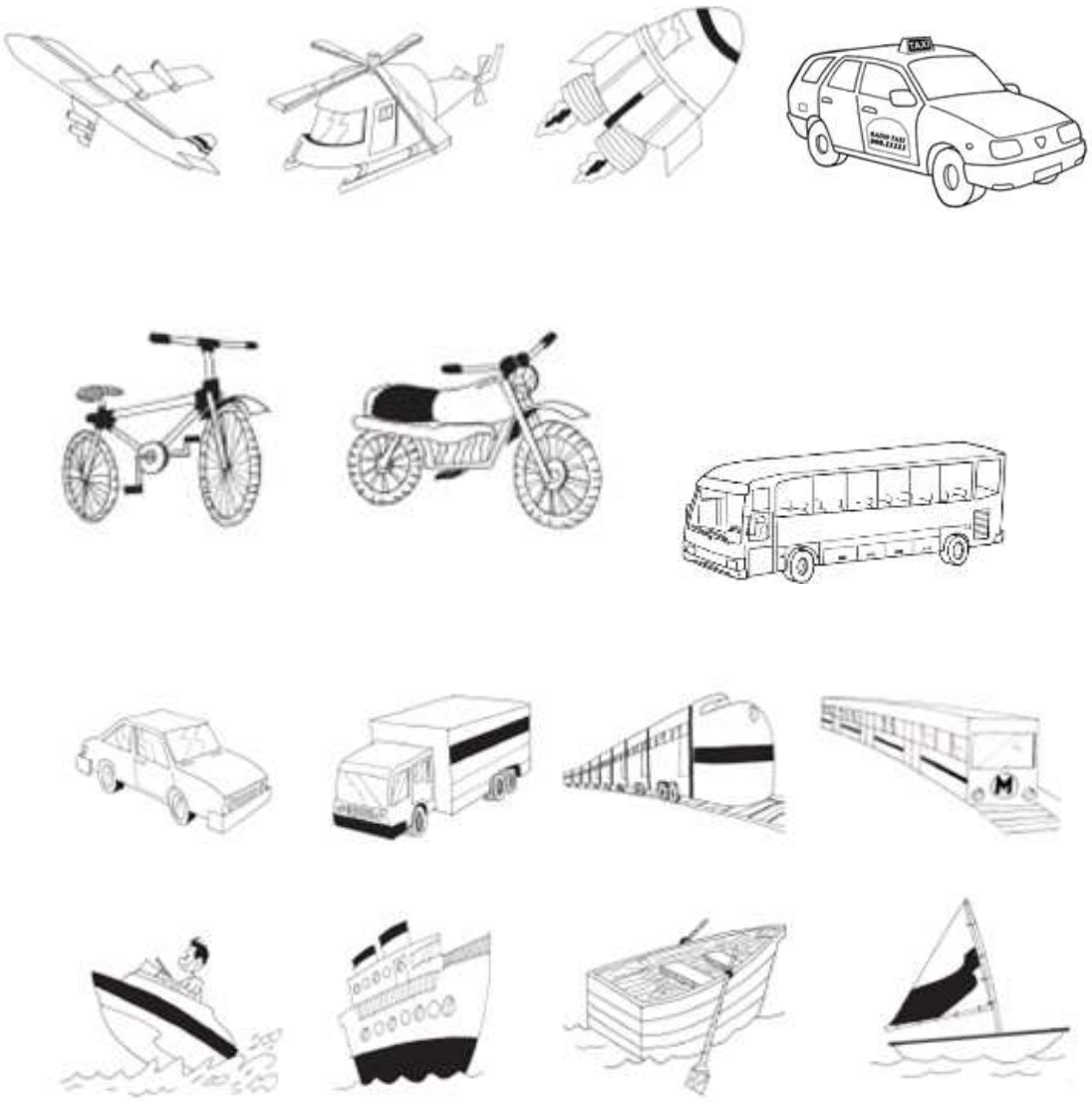
Em 1890, com 10 anos, conheceu a história de Raghnild Kata, uma rapariga norueguesa surdocega que tinha aprendido a falar, o que a inspirou também para a fala. Sullivan conseguiu ensinar Helen a falar usando o método Tadona (tocar os lábios e a garganta de quem está a falar), combinando com dactilologia na palma da mão.

Helen aprendeu também a ler Inglês, Francês, Alemão, Grego e Latim, através do braille. Tornou-se a oradora e autora mais famosa do mundo. Grande defensora dos deficientes, lutou nos tribunais por vários casos que envolviam estas pessoas.

Publicou vários livros, entre os quais se destaca ***Light in my Darkness***, de 1960, onde Helen é advogada de um cientista e filósofo sueco de seu nome Emanuel Swedenborg. Outra obra de destaque foi a sua autobiografia intitulada ***The Story of my Life***, de 1903, com a colaboração de Anne Sullivan e do seu marido John Macy, que inclui várias cartas escritas por Helen. No total, escreveu 12 obras e vários artigos.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz Carvalho

Meios de transporte e viagens

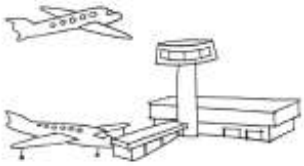


Fonte: *Libras em Contexto*.

HOTEL

RODOVIARIA

MUSEU



Distritos de Portugal

Hino Nacional

A Portuguesa

Heróis do mar, nobre povo,
Nação valente, imortal,
Levantai hoje de novo
O esplendor de Portugal!
Entre as brumas da memória,
Ó Pátria sente-se a voz
Dos teus egrégios avós,
Que há-de Guiar-te à vitória!

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar
Contra os canhões marchar, marchar!

Desfralda a invicta Bandeira,
À luz viva do teu céu!
Brade a Europa à terra inteira:
Portugal não pereceu
Beija o solo teu jucundo
O Oceano, a rugir d'amor,
E teu braço vencedor
Deu mundos novos ao Mundo!

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar
Contra os canhões marchar, marchar!

Saudai o Sol que desponta
Sobre um ridente porvir;
Seja o eco de uma afronta
O sinal do ressurgir.
Raios dessa aurora forte
São como beijos de mãe,
Que nos guardam, nos sustêm,
Contra as injúrias da sorte.

Às armas, às armas!
Sobre a terra, sobre o mar,
Às armas, às armas!
Pela Pátria lutar
Contra os canhões marchar, marchar!

Música: Alfredo Keil

Letra: Henrique Lopes de Mendonça

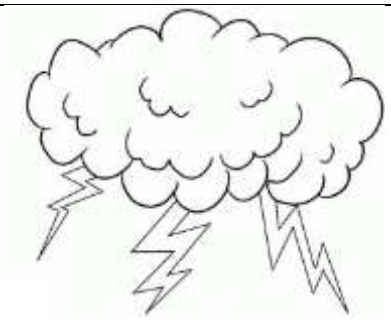
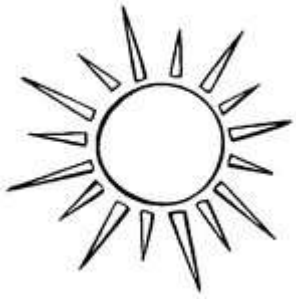
Estações do ano

Estações do ano

Ficha de trabalho nº 18

Advérbios de modo

Observe como se faz o gesto neutro de CHOVER, NEBLINA E CALOR. Registe, conforme o exemplo, as alterações que se efetuam no gesto original para descrever o modo como as condições meteorológicas se agravam. No quadrado em branco dê outro exemplo.

Mão dominante em configuração "garra aberta" movimenta-se de forma descendente (duas vezes)		
		
		

Ficha de trabalho nº 19

Assinale com um número as alternativas seguintes, de acordo com a sequência das frases que o seu professor gestualizar.

- ☐ - PESADO
- ☐ - MUITO PESADO
- ☐ - MUITA CHUVA
- ☐ - CHUVA
- ☐ - FILA (carros)
- ☐ - VENTO
- ☐ - MUITO VENTO
- ☐ - MUITO FRIO
- ☐ - FRIO
- ☐ - NEVE
- ☐ - FILA (pessoas)
- ☐ - MUITO LEVE
- ☐ - LEVE
- ☐ - TRABALHAR MUITO
- ☐ - LENTAMENTE
- ☐ - LENTO
- ☐ - RAPIDAMENTE
- ☐ - RÁPIDO
- ☐ - pessoas SENTADAS EM CÍRCULO
- ☐ - LER COM DIFICULDADE
- ☐ - VER
- ☐ - VER COM ATENÇÃO
- ☐ - CORRER MUITO
- ☐ - CORRER
- ☐ - CANSADO
- ☐ - MUITO CANSADO
- ☐ - TRABALHAR
- ☐ - LER RAPIDAMENTE

Ponce de Léon

A educação dos Surdos a nível mundial inicia com Pedro Ponce de Léon, que foi considerado o primeiro professor de Surdos. O seu trabalho serviu de base a vários educadores de Surdos.

Fundou uma escola para Surdos em Madrid e dedicou a maior parte da sua vida a educar Surdos, filhos de nobres. Ensina-os a falar, ler, escrever, rezar e a conheceras doutrinas do cristianismo. Alguns Surdos conseguiam aprender Latim.

As famílias, nessa época, entregavam os seus filhos Surdos a Ponce de Léon, pois uma pessoa que não conseguisse falar não tinha quaisquer direitos perante a lei, condição que tardava em desaparecer das sociedades. Léon educava os Surdos primogénitos de famílias nobres preocupadas com os seus bens, já que estes não podiam herdar a fortuna da família porque não falavam.

Não havia uma consciência social da necessidade do surdo ter acesso à educação. Havia apenas uma preocupação económica por parte das famílias, em relação aos seus descendentes.

León desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os Surdos a soletrar as palavras.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Juan Pablo Bonet

Juan Pablo Bonet (1579 – 1629) nasceu na vila de El Castellar, em Saragoça, Espanha. Foi a primeira pessoas a aproveitar o trabalho de Ponce de Léon. Interessou-se pela educação de um Surdo, Luís Velasco, segundo filho de Juan Fernandez Velasco, Condestável de Castela, do qual Bonet foi secretário particular.

Pense-se que foi esta família a entregar a Bonet alguns escritos de Ponce de Léon sobre a educação de Surdos e entre esses escritos encontrava-se o alfabeto manual (dactilologia).

Em 1620, Bonet publicou um livro em que se apresentava como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, com o título *Redução das letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos*, o primeiro tratado a nível mundial sobre fonética espanhola e geral, uma ciência até então desconhecida.

O seu método explicava que seria mais fácil para o surdo aprender a ler, se cada som fosse representado por uma forma visível invariável: o alfabeto manual (dactilologia). Apesar de utilizar a dactilologia, Bonet proibia o uso da Língua Gestual e, por essa razão, foi considerado como o primeiro educador a utilizar o método oral puro.

O seu método inspirou os principais pensadores do método oralista como Jacob Rodrigues Pereira.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Abade de L'Epée

Charles Michel de L'Epée nasceu em 1712, em Versalhes. Começou a ensinar Surdos por razões religiosas. Foi o "criador" da Língua Gestual porque, apesar de a Língua Gestual já existir, L'Epée foi o primeiro a reconhecer a existência e o desenvolvimento desta língua e foi o primeiro a admitir que a Língua Gestual servia de base comunicativa essencial para os Surdos.

Através dos gestos que os Surdos já conheciam, L'Epée explicava os conceitos abstratos. Utilizava a Língua Gestual para ensinar a escrita, mas não a considerava uma língua com gramática. Escreveu o livro *Instrução dos Surdos-Mudos pela via dos Sinais Metódicos*, em 1776.

L'Epée construiu um sistema em que usava a Língua Gestual na ordem gramatical do francês e que incluía gestos inventados para palavras francesas. O sistema foi chamado de Sinais Metódicos, implicava um grande número de gestos e foi usado até 1830.

A importância de L'Epée está no facto de ter tido a humildade de aprender a Língua Gestual com os Surdos para poder, através dessa língua, montar o seu sistema e educá-los.

Os seus principais contributos para a educação dos Surdos foram:

- Criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola de Surdos do mundo;

- Atribuição aos Surdos do estatuto de humanos, ao reconhecer a existência da sua língua;

- Passagem da educação individual para a educação coletiva;

- Constatação de que o tempo que se perdia a ensinar o surdo a falar, devia ser aproveitado para o educar, pois era raro o surdo que conseguisse exprimir-se claramente pela via oral;

- Demostrações a nobres, filósofos e educadores, comunicando em Língua Gestual e os Surdos respondendo por escrito.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Laurent Clerc

Louis Laurent Marie Clerc nasceu em 1785. Laurent tinha os sentidos do olfato e da audição bastante afetados. Os seus pais tentaram várias formas de restabelecer-lhe a audição mas sem sucesso. Em 1797, foi para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. O seu primeiro professor foi Jean Massieu, um jovem surdo de 25 anos.

Em 1805, Clerc foi escolhido para ajudar um surdo num julgamento e, no ano seguinte, foi contratado como professor. Em 1815, Clerc foi para Inglaterra e, em Londres, em conjunto com Massieu e Abade Sicard, apresentou os seus métodos de ensino de Surdos. Numa destas apresentações, estava na assistência um pastor americano, Thomas Gallaudet de Hartford.

Gallaudet tinha sido enviado à Europa por Mason Fitch Cogswell, pai de uma rapariga surda, Alice Cogswell, com o objetivo de obter informações sobre os métodos utilizados para o ensino de Surdos, com o propósito de fundar uma escola para Surdos nos E.U.A.. Gallaudet foi apresentado a Clerc.

Em 1816, Clerc tornou-se chefe assistente de Sicard e passou a lecionar a mais elevada turma de Surdos da Instituição. Além das aulas que tinha com Sicard, Massieu e Clerc, Gallaudet frequentou também aulas particulares com Clerc. Gallaudet ficou tão impressionado com Clerc que o convidou para o acompanhar aos E.U.A. e fundar uma escola para Surdos. Clerc decidiu ir. Durante a viagem, Clerc aproveitou para ensinar a Gallaudet o método dos gestos para as ideias abstratas e, em contrapartida, recebeu lições de língua inglesa de Thomas Gallaudet.

Clerc conheceu Alice Cogswell e logo comunicou com ela através de gestos. Clerc fez vários discursos e demostrações do seu método de ensino de Surdos para obter apoio financeiro, legislativo e do público em geral, na fundação de uma escola para Surdos. A escola foi apelidada de Instituto de Pessoas Surdas e Mudas e, atualmente, é chamada de Escola Americana para Surdos. Gallaudet era o diretor e Clerc o seu principal professor.

Clerc completou 51 anos de ensino (41 dos quais nos E.U.A.), retirando-se em 1858, aos 73 anos. Mesmo depois disso, continuou a sua luta pela educação dos Surdos.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Thomas Gallaudet

Thomas Gallaudet nasceu nos E.U.A. em 1787. Em 1814, conheceu uma rapariga surda, vizinha dos seus pais, chamada Alice Cogswell. Isolada, ficava à parte das outras crianças, o que sensibilizou bastante Gallaudet que se foi aproximando de Alice, tentando, por todos os meios, comunicar com ela. Utilizou várias formas para estabelecer comunicação e constatou que ela era muito inteligente e que conseguia aprender várias coisas. A partir deste momento, Gallaudet decidiu dedicar-se ao ensino de Surdos.

Gallaudet falou com o pai de Alice, que já dispunha de algumas informações sobre o ensino de Surdos que se praticava na Europa, sobretudo em França e Inglaterra. Compreendendo a necessidade da criação de uma escola para Surdos nos E.U.A., Gallaudet e o pai de Alice conseguiram reunir o apoio financeiro de alguns membros abastados da sociedade e Gallaudet iniciou uma viagem à Europa com o objetivo de aprender os métodos utilizados na educação de Surdos.

Foi para Inglaterra em 1816 mas os educadores ingleses mantiveram os seus métodos em segredo. Contudo, foi em Londres que encontrou uma delegação de educadores de Surdos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, efetuando várias demonstrações dos seus métodos de ensino para Surdos.

Numa das demonstrações conheceu Abade Sicard, Massieu e Clerc. Viajou com eles até Paris onde passou dois meses, tendo aulas com estes três educadores e ainda aulas particulares com Clerc. Ficou tão impressionado com o trabalho de Clerc que o convidou para ir para os E.U.A. com o objetivo de fundar a primeira escola de Surdos naquele país. A escola foi apelidada de Instituto de Pessoas Surdas e Mudas e, atualmente é chamada de Escola Americana para Surdos. Gallaudet era o diretor e Clerc o seu principal professor.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Unidade didática

CAS PIA DE LISBOA
INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA

Jacob Rodrigues Pereira

Jacob Pereira foi um educador de Surdos que utilizava gestos mas defendeu sempre a oralização para os Surdos. Usava alfabeto manual para o ensino da fala, contudo nunca publicou os seus estudos, fazendo questão de manter o seu método sempre em segredo.

O seu método consistia na ideia de qua cada configuração da mão designava a posição e o movimento dos órgãos da fala adequado para a produção do som e também as letras que a escrita precisava para representar o som.

Ele fez corresponder a cada configuração da mão, um som.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Congresso de Milão

ANTES DO CONGRESSO DE MILÃO, HAVIA DUAS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:

Representada por Abade de L'Epée

Defendia a educação dos Surdos baseada na Língua Gestual

O objetivo da escola era a preparação intelectual do aluno para cidadania

Ficou conhecida como o Método Francês

Defendida pela maior parte dos Surdos

Representada por Samuel Heinicke

O objetivo das escolas de Surdos era ensinar a fala, de modo a que o aluno pudesse integrar-se na sociedade ouvinte que lhe ensinaria o que precisava

Ficou conhecido como Método Alemão

Defendido por ouvintes

O sucesso dos educadores eram poucos e implicava o sofrimento dos estudantes

ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

• Foi convocado em 1878, em Paris

• O comité organizador era composto por educadores ouvintes

• Registaram-se delegados de 9 países: França, Itália, Suíça, Suécia, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Áustria e E.U.A..

• Eugéne Pereira, neto de Jacob Rodrigues Pereira, foi eleito presidente do Congresso.

• Os organizadores do Congresso queriam acabar com a utilização da Língua Gestual na escola de Surdos, por isso convidou maioritariamente delegados adeptos do Método Oralista.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE MILÃO

• Realizou-se em 1880

• Inicia o momento mais obscuro na História dos Surdos

• Um grupo de ouvintes, educadores de Surdos excluiu a Língua Gestual do ensino de Surdos e impôs o ensino da fala

• Inicia a tendência oralista na educação dos Surdos, em todo o mundo, durante o final do Séc. XIX e grande parte do Séc. XX.

• O coordenador de trabalhos de congresso, Giulio Tarra, oralista, defende a sua posição:

"O gesto não é a verdadeira linguagem do homem, nem corresponde à dignidade da sua natureza.

nunca será a linguagem da sociedade. (…) É absolutamente necessário proibir essa linguagem e substituí-la pela fala viva, único instrumento do pensamento humano. (…) A língua falada é o único poder que pode reanimar a luz com que Deus alentou o ser humano, quando lhe deu a alma, um corpo físico, deu-lhe também um meio de compreensão e expressão.

Os gestos mímicos estimulam e glorificam a fantasia e todas as faculdades dos sentidos e da imaginação (…) A fantasiosa Língua Gestual exalta os sentidos e fomenta as paixões, enquanto que a fala eleva a mente de modo muito mais natural, com calma e verdade e evita o perigo de exagerar o sentimento expresso e de provocar perigosas impressões mentais. "(Lane 1984: 393 – 394)

• Durou três dias

• Foram elaboradas e votadas 8 resoluções

• Só a terceira foi aprovada por unanimidade

• Os grupos dos E.U.A. E da Suécia opuseram-se a todas as outras resoluções, cujos conteúdos representavam o oralismo

1ª RESOLUÇÃO

O uso da Língua falada no ensino e formação dos Surdos deve preferir-se à Língua Gestual

2ª RESOLUÇÃO

O uso simultâneo da Língua Gestual e da palavra falada afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, por isso deve preferir-se o método da articulação (falada) pura.

3ª RESOLUÇÃO

Todos os Surdos – mudos devem ser educados.

4ª RESOLUÇÃO

As turmas de Surdos-mudos devem ser lecionadas em língua oral. Assim:

a) o meio mais apropriado para que os Surdos-mudos consigam apropriar-se da fala quotidiana é o método intuitivo, que é composto pela palavras falada e depois, pela descrição, através da escrita, de objectos e acções que se tenham mostrado perante os olhos dos alunos

b) O ensino das formas gramaticais devem realizar-se, em primeiro lugar, pelo método maternal, através de exemplos Práticos. Num segundo período deve acompanhar-se o surdo-mudo para que deduza desses exemplos e de regras gramaticais. Tudo se deve fazer, observando a maior sensibilidade e a maior clareza possível

c) Os livros escritos com palavras e em formas de linguagem conhecidas pelo aluno devem ser postas nas suas mãos em qualquer ocasião.

5ª RESOLUÇÃO

Os educadores do sistema oralista devem aplicar-se na elaboração de obras especiais dessa matéria.

6ª RESOLUÇÃO

De acordo com vários resultados obtidos por várias investigações feitas com Surdos-mudos, concluiu-se que:

a) Os Surdos-mudos, educados através do método oral puro, não esqueceram, depois de terminada a escolaridade, o conhecimento adquirido;
b) Nas suas conversações com pessoas falantes, eles serviam-se da língua falada;
c) A fala e a leitura labial, ao contrário de perder-se, desenvolve-se com a prática.

7ª RESOLUÇÃO

a) A idade mais favorável para admitir uma criança na escola é entre os 8 e os 10 anos;
b) O período de permanência na escola devia ser, no mínimo, de 7 anos, no entanto, o ideal seriam 8 anos.

c) Nenhum educador do método oral puro deve ter mais do que 10 alunos de cada vez.

8ª RESOLUÇÃO

a) As crianças recém-admitidas devem ser reunidas na mesma turma, onde podem ser instruídas através da fala
b) Estas crianças devem ser afastadas das que estão mais avançadas, para começarem a receber uma educação exclusivamente oral e terminar com a educação efetuada por gestos
c) Em cada ano deve abrir uma turma segundo os princípios do método oral, até que todos os alunos antigos tenham terminado completamente a sua escolaridade.

O Início da Educação de Surdos em Portugal

O ensino de Surdos, em Portugal, surge no reinado de D. João VI, muito por influência da filha do Rei – D. Isabel Maria que, ao ver várias crianças surdas a vaguear pelas ruas de Lisboa, intercedeu junto de seu pai para que o reino se encarregasse da educação destas crianças.

O Rei mandou saber o que se fazia, a nível Europeu, na educação de Surdos e convidou o professor Sueco Per Aron Borg, fundador do primeiro instituto de Surdos na Suécia, para organizar e fundar uma escola para Surdos no nosso país.

Em 1823, Per Aron Borg fundou o primeiro instituto de Surdos português. O Instituto funcionou sob a proteção e patrocínio real mas depois foi integrado na Casa Pia de Lisboa. Per Aron Borg opôs-se a esta situação e ameaçou abandonar a direção do instituto, por isso, D. João VI retirou o instituto da tutela da Casa Pia e tornou-o independente, atribuindo-lhe um orçamento anual para que pudesse permanecer em funcionamento.

Em 1828, Per Aron Borg deixou a direção do Instituto e regressou ao seu país. Foi substituído pelo seu irmão Johan Borg, que teve como auxiliar Crispim da Cunha. Em 1833, Crispim ficou à frente do Instituto devido à morte de Johan.

Crispim empenhou-se no ensino de Surdos e continuou a aplicar o método de ensono desenvolvido por Per Aron Borg, baseado na utilização da Língua Gestual e dactilologia. Em 1834, Crispim foi afastado do Instituto que foi reintegrado na Casa Pia de Lisboa. Os seus substitutos foram Augusto de Castro e José da Costa, discípulos de Per Aron Borg, mas forma rapidamente substituídos por um empregado do Instituto que pouco ou nada fez pelo ensino de Surdos. De 1840 a 1860, data em que o Instituto foi extinto, José Maria Pereira, ex-aluno surdo foi o seu diretor.

De 1860 a 1869 não se encontram registos que façam referência à existência de qualquer tipo de estabelecimento onde se ministrasse o ensino de Surdos. De facto, só em 1870 surgem referências ao ressurgimento do ensino de Surdos em Portugal por iniciativa do Padre Pedro Maria de Aguilar que criou, no Liceu da Marvila, um curso gratuito para Surdos. Mais tarde, fundou, em Guimarães, um Instituto de Surdos que viria a encerrar pouco tempo depois devido a problemas financeiros. Como era um homem determinado, conseguiu fundar, no Porto, com um subsídio da Câmara Municipal dessa cidade. Após a sua morte, o seu sobrinho, Eliseu de Aguilar substitui-o na direção do Instituto.

Em 1887, é criado em Lisboa o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa. A Câmara Municipal de Lisboa convidou Eliseu de Aguilar para dirigir este Instituto, cargo que aceitou de imediato. Com a sua deslocação para Lisboa, o Instituto do Porto acabou por encerrar.

O instituto de Lisboa acolhia crianças e jovens Surdos de ambos os sexos. Em 1891, Eliseu de Aguilar foi acusado de ter uma *conduta menos própria*, pelo que veio a ser suspenso do cargo de Diretor. Foi chamado o professor Miranda de Barros para ensinar os alunos Surdos. Quando Miranda de Barros assumiu o cargo de professor, não tinha qualquer tipo de formação em ensino de Surdos. Depois de pesquisar e de se documentar sobre as metodologias praticadas na Europa, tentou implementar o ensino oral para Surdos. Miranda manteve-se em funções até 1892, ano da readmissão de Eliseu Aguilar como professor mas já não como diretor. EM 1900 Aguilar foi demitido.

Entre 1880 e 1890, surgiram em todo o País várias tentativas para fundar escolas e Institutos para Surdos. Uma das mais relevantes foi levada a cabo por Emídio Vasconcelos que conseguiu apoio do Estado e foi autorizado a fundar uma escola para Surdos, onde ensinava a caligrafia e vários ofícios. Esta escola foi encerrada após a sua morte.

Outra figura de destaque que ensinou os Surdos neste período foi Anicet Fusilier, um ex-professor dos Institutos de Paris e Chambery, um

homem de grande prestígio a nível Europeu. Fusilier fundou um Instituto em Benfica apenas para Surdos oriundos de famílias abastadas. Utilizava o método oral para ensinar os seus alunos com algum sucesso. Entretanto fusilier partiu para África e o Instituto foi encerrado.

Um outro instituto que viria a ser de referência no País foi o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, na cidade do Porto. A sua fundação foi financiada pela fortuna de José Araújo Porto que deixou a sua herança à Santa Casa de Misericórdia do Porto com a condição desta fundar uma escola para Surdos. Joaquim José Trindade foi professor e diretor desse instituto.Com o aumento de alunos, havia necessidade de formar mais professores especializados em ensino de Surdos. Assim, Luís António Rodrigues e Nicolau Pavão de Sousa foram enviados ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris para se especializarem neste tipo de ensino. Quando iniciaram funções no Instituto utilizavam o método oral.

Adaptado de um texto de Paulo Vaz de Carvalho

Deaf President Now

I HAVE A DEAF PRES!
THE TIME HAS COME
DEAF PRESIDENT NOW
We are

Deaf President Now

- Movimento levado a cabo nos Estado Unidos, na Universidade de Gallaudet
- A Universidade de Gallaudet foi fundada pelo congresso americano em 1857 com o objetivo de dar formação superior às pessoas surdas;
- Apesar de a maioria dos estudantes e dos funcionários ser surda, até aos anos 80 do séc. XX, a Universidade foi sempre dirigida por pessoas ouvintes, o que provocou mal-estar na Universidade;
- Em 1987, o Reitor ouvinte Jerry Lee demite-se e o conselho Executivo da Universidade propõe três personalidades para o substituir:

  - Elisabeth Zinser, ouvinte e Vice-Conselheira da Universidade da Carolina do Norte;

  - I. King Jordan, surdo, Decano[51] da Universidade de Gallaudet, do Colégio das Artes e das Ciências;

  - Harvey Corson, surdo de nascença, Presidente de uma escola residencial de Surdos no Louisiana.

- Contra todas as espectativas, o Conselho Executivo nomeou Elisabeth Zinser, única candidata ouvinte, para reitora da Universidade;
- Esta decisão provocou revolta em toda a comunidade educativa da Universidade já que os candidatos Surdos tinham elevada qualificação, sentindo por isso, que existia uma grave discriminação em relação aos candidatos Surdos, situação ainda mais grave quando este episódio acontecia numa Universidade cuja missão era a formação e a defesa dos direitos das pessoas surdas;
- Os estudantes iniciaram uma campanha de protesto contra a eleição de Zinser e a favor da nomeação de um reitor surdo;
- Este movimento teve como lema *DPN – Deaf President Now!*;
- Foi liderado por Bridgetta Bonne, Jerry Covell, Greg Hilbok e Tim Raurs;
- Os estudantes encerraram a Universidade a cadeado e barricaram as portas;
- Os estudantes faziam quatro exigências:

  - A nomeação imediata de um reitor surdo;

[51] O mais antigo de uma turma ou coletividade.

- A demissão de Janet Basset, Presidente do Conselho Executivo da Universidade, responsável pela nomeação de Zinser;

- Reestruturação do Conselho Executivo da Universidade que, na época, era constituído por 14 ouvintes e apenas 4 Surdos;

- Ausência de represálias.

- A 10 de Março de 1988, Zinser demitiu-se e I. King Jordan foi nomeado reitor;
- Jordan foi um professor muito respeitado na Universidade;
- Em 1993, Bill Clinton, Presidente dos E.U.A., nomeou I. King Jordan para Vice-Coordenador do President´s Commitee on Employment of People with Disabilities.

Referências

Baltazar, A., B. (2010). *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa.* Porto: Porto Editora

Brown, H., D. (1991). *Breaking the language barrier.* Yarnouth, ME: Intercultural Press

Brown, H., D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents

Carvalho, P. V. (2011). *Estudos Surdos I – obras de referência*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Carvalho, P. V. (2009). *História da Educação de Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Carvalho, P. V. (2011). *História da Educação de Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Celce-Muria, P. (1991). *Teaching english as a second or foreign language.* Boston: Nwebury House

Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em Libras como L2..* Florianopolis: Universidade Federal de Santa Catarina

Lapalu, Y., (2006) *Léo, O puto surdo*. Lisboa: Surd'Universo

Leite, T. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo

Leite, T., Mccleary, L. (2002). *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*, in Estudos Surdos IV. Rio de Janeiro: Arara Azul

Morgado, M., (2012). *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Morgado, M., (2012). *Estudos Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Morgado, M., (2007). *Mamadu, O herói Surdo.* Lisboa: Surd'Universo

Quadros, R., M., Pizzio, A., L. (2010). *Bases biológicas e aquisição de linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Felipe, T., A., Monteiro, M., S. (2006). *Libras em contexto – curso básico – livro do professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial

Felipe, T., A. (2007) *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora.

Renard, M., Lapalu, Y., (2009). *Surdos, 100 piadas*. Lisboa: Surd'Universo

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (1988). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 7 - 12*. San Diego: DawnSign Press

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Answer Key, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press

http://www.apSurdos.org.pt/

http://www.youtube.com/watch?v=foRtHrGxKgY

http://www.youtube.com/watch?v=OY6myMzu-U4

Anexo E

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Entrevista Final à Docente de LGP

No âmbito de um trabalho de doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com um projeto de investigação na área da lecionação de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como Língua Segunda (L2), solicita-se a sua colaboração através da resposta à presente entrevista com vista à caracterização das práticas pedagógicas das docentes de LGP.

A investigadora assegura o anonimato e a confidencialidade de todos os dados fornecidos, assegurando também que todas as respostas servem apenas propósitos científicos.

1 – Qual o horário das turmas de LGP como L2?

2 – Qual a estrutura de aula utilizada por si, em geral?

3 – Quais os temas ou assuntos lecionados por si durante o segundo e terceiro períodos aos alunos ouvintes?

4 – Quais as estratégias que utilizou a partir do Guia?

Anexo F

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Instrumento de avaliação do Guia Prático implementado

No âmbito do trabalho de doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, relativo a um projeto de investigação na área da lecionação de Língua Gestual Portuguesa (LGP) como Língua Segunda (L2), e na sequência da implementação do Guia Prático, solicita-se a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário.

Com este questionário visa-se a avaliação do Guia, incidindo sobre a sua organização global e das suas unidades didáticas e sequências pedagógicas, e das atividades letivas nele sugeridas.

Pretende-se também recolher a vossa opinião sobre a facilidade de utilização do Guia e da sua contribuição para o planeamento das atividades letivas. Será ainda solicitada a identificação de aspetos menos positivos no referido Guia.

A investigadora assegura o anonimato e a confidencialidade de todos os dados fornecidos, assegurando também que todas as respostas servem apenas propósitos científicos.

Depois de ler atentamente cada afirmação, assinale com um X a coluna que indica a sua opinião, de acordo com a escala 1= Discordo totalmente, 2= Discordo, 3= Não concordo, nem discordo, 4= Concordo, 5= Concordo totalmente:

Afirmações	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Não concordo nem discordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1 - Na sua globalidade, o Guia está bem organizado	○	○	○	○	○

2 – As Unidades Didáticas estão bem organizadas	○	○	○	○	○
3 – As sequências Pedagógicas estão bem delineadas	○	○	○	○	○
4 – As atividades de desenvolvimento vocabular são adequadas	○	○	○	○	○
5 - As atividades de desenvolvimento da expressão facial e corporal são adequadas	○	○	○	○	○
6 - As atividades de desenvolvimento da gramática são adequadas	○	○	○	○	○
7 - As atividades de compreensão gestual são adequadas	○	○	○	○	○
8 - As atividades de produção gestual são adequadas	○	○	○	○	○
9 – O Guia é fácil de utilizar	○	○	○	○	○
10 – As unidades didáticas são de fácil compreensão e utilização por parte do professor	○	○	○	○	○
11 - As sequências pedagógicas são de fácil compreensão e utilização por parte do professor	○	○	○	○	○
12 – As atividades sugeridas estão adaptadas aos alunos e à turma	○	○	○	○	○

13 – Identifique os aspetos menos positivos presentes no Guia:

14 – Outras sugestões:

Muito Obrigada pela sua colaboração!