

Ana Maria Pires Madeira
Isabel Sofia Calvário Correia
Pedro Balaus Custódio

Apropriação da escrita no pré-escolar: português língua segunda através da língua gestual portuguesa



**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR:
O PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA ATRAVÉS DA
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)
Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)
Me. Daniel Alem Rego (UFBA)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)
Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)
Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)
Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)
Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)
Dr. Washington Drummond (UNEB*)
Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Ana Maria Pires Madeira
Isabel Sofia Calvário Correia
Pedro Balaus Custódio

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PRÉ-ESCOLAR:
O PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA ATRAVÉS DA
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**



Catu, BA
2025

© 2025 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Editora Bordô-Grená

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Apropriação da escrita no pré-escolar [livro eletrônico]: o português língua segunda através da língua gestual portuguesa/Ana Maria Pires Madeira, Isabel Sofia Calvário Correia, Pedro Balaus Custódio. – 1. Ed. – Catu, Ba: Bordô-Grená, 2025. PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-80422-51-7

1. Eduucação 2. Escrita – Identificação 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino I. Madeira, Ana Maria Pires. II. Correia, Isabel Sofia Calvário. III. Custódio, Pedro Balaus.

25-267545

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa: estudo e ensino 469.07
Aline Graziele Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
A língua gestual portuguesa e a criança surda	12
O português como segunda língua	19
O bilinguismo	21
O programa curricular da língua gestual portuguesa e as orientações curriculares para a educação pré-escolar	23
Interesse na leitura e escrita na educação pré-escolar	27
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	36
Objetivo do estudo	37
Hipóteses de investigação	37
Materiais e métodos	38
Local de estudo e procedimentos	38
Tipo de estudo e caracterização das turmas	38
Duração e período de estudo	41
Instrumentos	42
A construção dos materiais	42
Análise de resultados	46
Discussão dos resultados	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	77

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional...

Emmanuelle Laborit. (1998). O Grito da Gaivota. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês. Editorial Caminho.

APRESENTAÇÃO

Este livro pretende demonstrar a importância do contacto explícito com o Português desde o pré-escolar através da Língua Gestual Portuguesa (LGP) a crianças surdas. A experiência diz-nos que são muitas as dificuldades dos alunos surdos relativamente à escrita e à leitura, persistindo no futuro o escasso domínio do Português escrito. Este óbice é, por um lado, natural, visto que a língua portuguesa tem uma componente fonológica, tendencialmente opaca, ou seja, a representação gráfica distancia-se da representação sonora, o que, como é evidente, coloca maiores desafios a uma pessoa surda. Todavia, por outro lado, se mediado pela LGP, o Português torna-se acessível à criança, requerendo para isso que os adultos modelos sejam proficientes nessa língua visual e, também, providenciem materiais combinados com estratégias que levem à apropriação da língua segunda (L2) pelas crianças.

Ainda que a educação pré-escolar não constitua parte do sistema de ensino obrigatório nem, a nosso ver, deva ser escolarizada, cremos que no caso das crianças surdas, a abordagem explícita ao Português, respeitando as etapas desenvolvimentais das crianças, pode ser uma mais-valia. Será esta hipótese que este breve estudo pretende demonstrar, complementada por observação de resultados na etapa da decifração leitora e da dimensão gráfica da escrita, o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB).

Assim, numa primeira parte deste trabalho faremos uma sucinta apresentação teórica que resulta de pesquisas de fontes bibliográficas de forma a conduzir aos conceitos como o da Língua Gestual Portuguesa e a criança surda, o bilinguismo, o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, por fim, o interesse na leitura e escrita no pré-escolar.

A segunda parte será apresentada com base na seguinte hipótese de investigação: Será a falta de motivação e de interesse dos alunos surdos pela escrita desde o pré-escolar que conduz às dificuldades e à débil motivação do gosto pela leitura e escrita do Português Língua Segunda (PL2) no 1.º ciclo do ensino básico? Para responder a esta questão, este trabalho incluiu a construção de materiais, estando a análise dos resultados dividida em duas fases, no pré-escolar e no 1º ciclo, havendo depois a discussão de resultados e por fim, algumas conclusões possíveis.

CAPÍTULO 1.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Língua Gestual Portuguesa e a criança surda

Mais de noventa e cinco por cento das crianças que nascem surdas são rodeadas por pessoas ouvintes que muitas vezes não sabem ou não têm conhecimento da língua gestual, ou que desconhecem a existência de uma comunidade surda. De acordo com Morais (2019, p. 20), nos anos sessenta, nos EUA surgiu a antropologia da comunidade surda, ou seja, o sujeito surdo passou a ser encarado como membro de uma comunidade linguística minoritária com uso de língua gestual e designado enquanto sujeito com uma diferença linguística que devia ser compreendida e respeitada.

Evidenciamos que na Constituição da República Portuguesa, em 1997, se reconhece e valoriza a LGP enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, diante disso, reconhece a língua gestual como uma língua oficial para a comunidade surda.

Na realidade, e com base numa amplitude de estudos, a criança surda adquire a língua gestual tardiamente ocorrendo na maior a partir do 1.º ciclo, ou por vezes, a partir do 2.º e 3.º ciclos escolares, o que implica que, quanto mais tarde ocorrer a aquisição, maior será o prejuízo. Batista (2010, p. 198) referiu claramente que a surdez não privaria os surdos de desenvolver a faculdade da linguagem, mas a privação linguística poderia criar prejuízos no processo de aquisição e do desenvolvimento da língua natural. Logo, é aconselhável que os bebés tenham sejam alvo de uma intervenção precoce para terem um desenvolvimento mais natural e igual aos ouvintes. Idealmente, quando a criança surda chega ao pré-escolar, já devia ter iniciado a aquisição da linguagem, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua durante o ambiente familiar nos primeiros anos.

A definição de língua materna, de acordo com Martins (2009, p. 5), consiste na língua que é adquirida espontânea e uniformemente no contexto onde a criança passa os primeiros anos de vida. No entanto, para a maioria das crianças surdas, nascidas de pais ouvintes, a notícia da surdez é, muitas vezes, recebida de forma inesperada e assim, as elas perdem o seu tempo crucial na aquisição da língua o que pode gerar dificuldades na relação entre ambos e, ao mesmo tempo, a nível emocional.

De acordo com Sacks (1989) “a maioria das crianças surdas cresce como estranha em suas próprias casas”, o que nos leva a acreditar que a língua materna das crianças surdas não será a língua gestual, pois tal como salienta Martins (2009, p. 10), é “abusivo” considerarem a língua gestual como materna visto que, a maioria dos pais descobre a surdez tardiamente, e isso impede uma comunicação real entre os pais e as crianças surdas. No entanto, a língua gestual deveria ser assumida para que a criança pudesse construir o seu “desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social.” (Martins M., 2009, p. 12).

As afirmações anteriores levam-nos a crer que o primeiro contacto da criança surda com a língua gestual acontece maioritariamente nas escolas. Em vários estudos realizados em crianças surdas, filhas de pais ouvintes, verifica-se que não foi facultado às crianças uma língua, tendo muitas vezes sido o primeiro contacto com a língua gestual tardiamente, o que lhes dificulta a aquisição natural da sua primeira língua (Martins M., 2009, p. 10).

Além disso, nestes casos, não se pode considerar língua materna a língua gestual, uma vez que os estímulos em casa não são nesta modalidade, mas sim como língua primeira.

Como menciona Batista (2010, p. 198), existem inúmeros argumentos entre os defensores do bilinguismo, tais como

colocar a criança surda num ambiente de língua gestual, estes aprendem espontaneamente, de forma natural da mesma forma que as crianças ouvintes uma vez que estas estão inseridas num ambiente onde adquirem a língua oral, de modo natural. Seria excelente os pais aprenderem a língua gestual enquanto os filhos estão numa tenra idade, de forma a proporcionar a mesma vantagem em termos de acesso à língua. Tal como alude Batista (2010, p. 198), todas as crianças devem estar em contexto que respeite a sua capacidade humana e potencie o desenvolvimento das complexas regras da linguagem e de comunicação. No caso das crianças surdas, o ideal seria que a receção da informação linguística fosse primeiramente visuomanual e, para tal acontecer, bastaria que essas tivessem acesso à sua língua natural, ou seja, a língua gestual.

Autores como Sim-Sim (2004), Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos (2004) e Santana, (2007) acentuam que a maioria das crianças adquire a linguagem com enorme rapidez nos primeiros 5 anos de vida. (Martins M. , 2009, p. 6).

Quadros (2008, p. 80) salienta que existe uma análise feita por Rodrigues (1993) sobre o ponto de vista biológico, concluindo que a língua gestual é organizada no cérebro da mesma forma que a língua oral. As deduções levam-nos a crer que as línguas gestuais são naturais, logo, as crianças têm um período crítico, ou seja, o tempo ideal para a aquisição da linguagem. Ora, passado esse espaço, a aquisição da linguagem torna-se mais complexa (Lenneberg, 1967). Pela sua natureza, a capacidade visual compensa a perda da capacidade da audição, mas infelizmente, esta ideia é negada à maioria das crianças surdas quando se impõe a língua oral em vez da língua gestual.

Através da aquisição da linguagem, a criança realça a sua capacidade linguística do estado inicial para o estado estável. Desta forma, as crianças surdas são dotadas desta capacidade

desenvolvendo-a através da língua gestual. (Quadros R. , 2008, p. 16), passando por estádios de desenvolvimento, semelhantes aos que os ouvintes experienciam na aquisição de uma língua oral, mudando a modalidade, como abaixo resumimos.

De acordo com Sim-Sim (2008, p. 15), durante o período pré-linguístico o bebé manifesta o choro, o palreio e o riso, lalação, sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas e depois, aquando do período linguístico, surgem as primeiras palavras, as primeiras combinações, as múltiplas combinações, a aquisição de regras morfológicas e os gestos paralinguísticos.

O estudo feito por Quadros (2008), refere que durante o período pré-linguístico, relativamente ao balbucio, entre os bebés surdos e ouvintes (desde o nascimento aos quatorze meses de idade), verifica-se que nestes momentos, “fruto da capacidade inata para a linguagem” (p. 70), todos os bebés podem expressar-se através de sons ou de gestos. Para além disso, foi observado que os bebés surdos apresentavam o balbucio manual de duas formas, o “silábico e a gesticulação” (p. 70). Ou seja, o balbucio silábico faz parte do sistema fonético das línguas gestuais, ao contrário da gesticulação que não apresenta organização interna. Assim, a criança combina unidades mínimas de significação, por exemplo, configurações de mão e movimentos de mão, que executa de forma repetida, tal como os ouvintes balbuciam as sílabas orais.

Por volta dos doze meses, surge a fase de um gesto lexical que, por norma, decorre até aos dois anos de idade. Nesta fase, seja a criança surda ou ouvinte é frequente apontar de forma a assinalar os objetos e pessoas. No caso das crianças surdas, surge uma reorganização básica em que se altera o “conceito da apontação” (p. 71) para o “elemento do sistema gramatical” (p. 71) da língua gestual. No entanto, esses “apontares”, levam-nos a crer que aí, a maioria dos pais não o identifiquem como início

da língua gestual, pois para a maioria, parece-lhes apenas um “apontar”, o que os confunde, uma vez que é habitualmente visto na maioria dos bebés realizarem o mesmo gesto. (2008, pp. 70-71) Acrescentemos que, no caso da criança surda, este apontar tem valores deíticos, ou seja, refere-se a contextos anteriores e tem significação gramatical mais complexa.

Entretanto, surge a fase das primeiras combinações que acontece por volta dos dois anos de idade, ocorrendo “a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras” (p. 72), iniciando-se o sistema pronominal. Neste caso, o padrão das crianças surdas e ouvintes é idêntico, surgindo no “processo universal de aquisição de pronomes” (p. 73) sobressaindo a diferença nas modalidades. Note-se que, nesta fase, surgem normalmente as primeiras combinações entre dois a três gestos, seja de palavras ou gestos isolados de forma a referirem as coisas e ações ao redor da criança. (Quadros R., 2008, pp. 71-73)

Segundo Quadros & Cruz (2011), a criança surda passa pela fase das múltiplas combinações que assoma por volta dos dois anos e meio a três anos de idade, chamada de “explosão de vocabulários” (p. 21), que é também frequente em crianças ouvintes. Ou seja, existe um “aumento significativo na compreensão” (p. 21), usando frases curtas. Aos três anos prossegue uma fase onde sobrevêm as “distinções derivacionais” (p. 21). A criança relata, pois, os acontecimentos do quotidiano, utilizando a iconicidade¹ das línguas gestuais. Por volta dos três anos e meio de idade, surge o uso da concordância verbal, no caso de referir os objetos ou pessoas presentes, porém, por vezes

¹ Iconicidade se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas as onomatopeias são consideradas por alguns autores como íconicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade. (Quadros & Cruz, 2011, p. 22).

expressa imprecisamente quando refere os mesmos não presentes na identificação dos sujeitos e objetos do ponto espacial.

Com cerca de cinco anos e meio a seis anos e meio, a criança conta histórias complexas sobre acontecimentos ocorridos no passado ou o que poderá acontecer, utilizando a linguagem de forma a expressar-se as ações em geral. No caso da criança surda, o uso da concordância verbal é manifestado de forma persistente incluindo as pessoas e objetos que não estão ao seu redor, introduzindo “os pontos no espaço não deixando dúvidas quanto à sua identidade, inclusive omitindo-os de forma adequada” (p. 24). Entre os seis a sete anos, a criança surda expressa-se com facilidade as suas experiências, acompanhando conversas de grupos, manifestando de forma clara e coerente os seus pensamentos, opiniões e atitudes, mesmo para com sujeitos desconhecidos. As autoras acrescentaram, citando os autores Bellugi e Petitto (1988), que o “conhecimento do uso linguístico” (p. 24) das línguas gestuais “inclui informação quanto às diferenças generalizadas” (p. 24) do local de gesticulação, “do estabelecimento explícito dos nominais” (p. 24), da “identificação do local espacial de forma consciente e a utilização do local espacial em frases e no discurso” (p. 24), tendo nesta fase, por volta dos 7 anos, atingido a maturidade da sintaxe. (2011, pp. 21-24).

Para concluir, nas fases referidas, durante o desenvolvimento da aquisição da linguagem, no caso das crianças surdas, filhos de pais ouvintes, principalmente, a partir

da fase das primeiras combinações, a criança gestua² dois ou três gestos, embora sejam indecifráveis ou incompreendidos, caso os pais não envolvam a língua gestual no ambiente familiar; assim, a criança pode desfasar-se do desenvolvimento natural comparativamente às crianças ouvintes.

O desconhecimento e falta de competências linguísticas da LGP que existe no seio da comunidade educativa, que é constituída maioritariamente por pessoas ouvintes, faz com que estes considerem que seja desafiante aprender língua gestual, ou seja, supõem que seja difícil comunicar com as crianças surdas, o que os leva a dar mais importância ao treino auditivo e à leitura labial (Batista, 2010, p. 206). No entanto, o treino da leitura labial e auditivo requer muito esforço por parte da criança surda nos planos da atenção e da concentração.

Neste sentido, é de salientar a importância de um professor, de preferência nativo, devido ao facto de ser um modelo linguístico com características culturais inerentes e ter o domínio da língua da comunidade linguística em que está inserido, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem desde cedo e proporcionar à criança surda uma educação de qualidade.

Esta língua é utilizada maioritariamente “por pessoas surdas portuguesas na sua comunicação”, sendo também considerada “uma marca importante da sua identidade”, salientando que tal é o componente mais centralizador dentro da “Comunidade Surda, enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas.” (PCLGP, 2007, p. 8).

² Há uma diferença entre os termos de gesticular e gestuar, isto é, o verbo gestuar assiste aos “falantes de uma ou mais línguas gestuais. As palavras gestuar e gesticular diferem de gesticular, termo mais abrangente que se refere à utilização generalizada de gestos não linguísticos, ou seja, gestos que acompanham as línguas orais, ou utilização de mímica”, diferença esta sugerida por Gil & Pereira (2019, p. 5).

Como é relatado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 60), o Português não é a língua de todas as crianças que frequentam o pré-escolar. Na verdade, deve respeitar-se as línguas e culturas das crianças de maneira a valorizá-las da mesma forma o que, para as crianças surdas, equivale a respeitar a sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa.

O Português como segunda língua

Como é referido no Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos (2011, p. 6), os primeiros anos de vida das crianças são fundamentais no que respeita à faculdade da linguagem, uma vez que a criança absorve e capta muito rapidamente todas as informações ao seu redor. Essa capacidade, com o decorrer do tempo, diminuirá de intensidade. Ou seja, quanto mais tarde for a aquisição da linguagem por parte da criança, maior será o prejuízo para o seu desenvolvimento linguístico.

A Língua Gestual Portuguesa deve ser encarada como primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa (escrita) como segunda língua. Tal como refere Palha (2016, p. 11) a segunda língua deve ser adquirida através de métodos adaptados para o ensino e não se deve ser considerada como língua estrangeira. (Baptista et al., 2011; Carmo et al., 2007).

Além disso, as crianças surdas sempre estiveram longe de ambientes adequados às aprendizagens, o que pode ser a principal causa do fracasso escolar e, não obstante, o facto de a LGP ser a primeira língua dos surdos não se menospreza a importância do Português como ponte de acesso ao mundo ouvinte, iniciando-se em casa. (PPL2AS, 2011, p. 6).

Segundo Correia et al. (2021, p. 53) “o Português é uma língua oral, com base fonológica imprescindível para o acesso à

decifração leitora.”, pelo que, no caso das crianças surdas, mesmo aquelas que possuem alguns resíduos auditivos, o método de ensino, deve ser mediado pela LGP.

Por esse motivo, consideramos que seria fundamental aconselhar e apoiar os pais na compreensão da importância da LGP e elucidá-los que as crianças dela podem chegar com sucesso à Língua Portuguesa. Segundo o Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos (PPL2AS):

Muitos pais desinformados (...), pretendem que os filhos aprendam primeiro a LP falada e só depois a LGP, convencidos, erradamente, de que a segunda prejudica a aprendizagem da primeira. Esse é o caminho proibido, sobretudo quando a criança nem sequer teve experiência do som, não podendo construir uma língua falada na sua ausência. (2011, p. 7).

De acordo com Pereira & Rocco (2009) iniciar a aprendizagem da leitura e escrita através de fonemas e conjugá-los na escrita através da relação de fonema-grafema com o auxílio dos sons, leva os alunos surdos ao desgaste devido ao tempo que é necessário para o treino da audição e da fala. Ao longo deste processo perde-se ou até mesmo distancia-se a prática da leitura e da escrita, desvirtuando-se qualquer possibilidade de fruição leitora.

Svartholm (1998) defende que os textos só serão significativos para os alunos surdos se forem traduzidos para língua gestual. Além disso, o autor menciona a importância da leitura de histórias a crianças desde pequenas, através da língua gestual, demonstrando ao mesmo tempo, letras e palavras que estejam inseridas na história para que, mais tarde, as crianças sejam capazes de as reconhecer e dessa forma associarem o conteúdo através da leitura. (Pereira & Rocco, 2009, p. 2). Assim, para uma sólida consciência metalinguística em ambas as línguas, a primeira delas, a língua gestual, deve mediar e ser acesso a qualquer conhecimento; o Português L2 deve estar

presente e ser efetivamente ensinado para que se transforme, de facto, na segunda língua dos alunos.

O Bilinguismo

Já no século XVIII, o Abade L'Épée referia que

Todo surdo-mudo enviado até nós, já tem uma linguagem (...) Tem o hábito de usá-la e comprehende os outros que a fazem. Com essa linguagem, expressa as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc... (...) Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria expressando-se na sua língua? (Carvalho, 2007, p. 24).

L'Épée criou um sistema de forma que os alunos conseguissem ler e escrever textos quando houvesse ditados em língua gestual. Mais tarde, por volta de 1817, surgiu a perspetiva defendida por Bébian, no "Essays sur les Sourds-Muets et la langage Naturel" em que o autor refere que a educação dos surdos não devia ser apenas através da fala, embora pudesse ser um complemento na educação dos surdos. (Correia & Coelho, 2019, p. 47).

No entanto, o autor propôs um modelo de educação bilingue para pessoas surdas em que a Língua Gestual Francesa era considerada a primeira língua; e a língua oral, principalmente a escrita, a segunda língua dos surdos (Leroy, 2010), ou seja, o termo bilingue surgiu remotamente nos tempos de L'Épée.

O bilinguismo é definido, dentro da educação da criança surda, enquanto a utilização de duas línguas diferentes. De acordo com Batista (2010, p. 198) o bilinguismo é encarado como uma base em que o surdo deve ter como primeira língua, a língua gestual e como segunda, a língua maioritária oficial do país. A partir do momento em que a criança dominasse a LGP, esta serviria como um suporte para a aprendizagem da segunda língua, a escrita e, se possível, falada.

Na educação dos surdos em Portugal, e tendo em conta a perspetiva do bilinguismo ao considerar o ensino da Língua Gestual Portuguesa como a primeira língua aos alunos surdos, e reconhecendo o ensino do Português como uma segunda língua (Carvalho, 2016, p. 7), é de mencionar que foi a partir de 1994 que se iniciou de forma mais organizada a implementação do modelo bilingue para crianças surdas. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 375) Mais tarde, o Despacho n.º 7520/98 veio instituir a criação de Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), assumindo-se uma educação bilingue implementada nas escolas onde os surdos estavam inseridos.

Em 2007, foi aprovado o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (PCLGP), constante em dois documentos, um que contempla a primeira infância e o ensino básico, e outro que concerne o ensino secundário. Estes PCLGP contemplam quatro áreas nucleares, a interação em LGP, literacia em LGP, estudo da língua e LGP, comunidade e cultura (PCLGP, 2007). Em subsequência, surgiram os Decreto-Lei n.º 3/2008 e a Lei n.º 21/2008, agora revogados, para além de referirem essencialmente a LGP como primeira língua dos surdos e a existência de Docentes de LGP, incluíam a disciplina de LGP no currículo dos alunos Surdos que frequentam uma Escola de Referência para a Educação Bilingue (ERE). Mais tarde, em 2011, surgiu o Programa de Português Língua Segunda para Alunos Surdos.

Atualmente, a educação dos surdos é, assim, abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 reforçando a ideia da inclusão, dando recursos de apoio à resposta educativa. Com essa lei, mantém-se a LGP como primeira língua e o Português como segunda, centrando-se também a colaboração entre os intervenientes na área da educação e os familiares. Como já referimos, o Decreto-Lei n.º 3/2008 beneficiava as crianças surdas, ao contrário do Decreto-Lei atual porque, na prática,

pouco ou nada contempla as necessidades dos alunos surdos. Generalizar as alíneas da educação bilingue de alunos surdos transfere a responsabilidade para a autonomia das escolas, tornando assim difícil a simetria do ensino aos alunos surdos nas EREB, a nível nacional.

O Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa e as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar

A Língua Gestual Portuguesa e o Português L2 são, assim, transversais ao currículo dos alunos desde o pré-escolar. O currículo da LGP foi criado tendo em conta, paralelamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em particular para a Língua Portuguesa enquanto língua materna. (PCLGP, 2007, p. 22) Além disso, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do ano 2016 contêm áreas de conteúdo tais como Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Observe-se a articulação entre o Currículo da LGP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), mais concretamente na área da Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – com o objetivo de propor uma articulação entre o PCLGP e as OCEPE, sendo que, evidentemente, a “Línguagem Oral” será substituído pela LGP, proposta esta que apresentamos nas tabelas 1, 2 e 3 para uma leitura mais confortável.

Tabela 1 – Articulação entre o Programa Curricular de LGP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar I

Programa Curricular de LGP	Orientações Curriculares
Literacia em LGP - Narrativas (P. 49)	Conhecer a estrutura de histórias simples; recontar histórias, vistas previamente; contar pequenas histórias e dramatizá-las;
Literacia em LGP - Análise literária (P.49)	Identificar funções no uso da leitura e a da escrita; Funcionalidades da linguagem escrita (p.68) Imaginar e criar histórias e contá-las a uma pessoa ou a um grupo; Descrever os principais acontecimentos de uma história, os personagens principais e localizá-la no espaço;
LGP, Comunidade e cultura - identificação (P.52)	Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. Distinguir o nome gestual do nome próprio.

Tabela 2 - Articulação entre o Programa Curricular de LGP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar II

Programa Curricular de LGP	Orientações Curriculares
Estudo da língua - Alfabeto gestual (P.52)	Conhecer o alfabeto gestual e relacionar a configuração com a forma da escrita da letra minúscula Identificação de conversações de escrita (p.70) Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.

Tabela 3 – Articulação entre o Programa Curricular de LGP e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar III

Programa Curricular de LGP	Orientações Curriculares
Interação em LGP - intencionalidade (P.48)	<p>Colocar e responder a questões; Fazer escolhas e identificá-las de forma clara;</p> <p>Prazer e motivação para ler e escrever (p.71)</p>
Literacia em LGP - utilização de recursos (P.50)	<p>Utilizar ilustrações em livros, objetos e outros materiais para compreender e como recurso para se expressar em grupo.</p>

É evidente que as diferenças notórias e expectáveis são que nas OCEPE o objetivo está mais direcionado para a oralidade e escrita, enquanto o foco do PCLGP é mais para a comunicação visual. No entanto, é possível conciliar a aprendizagem da escrita com a da LGP tornando-se num método bilingue, não devendo

a LGP ser vista como um “acessório” ou como “suporte”, mas sim como meio privilegiado e imprescindível para a abordagem à escrita. Além disso, e como é natural, a LGP ocupa lugar central e exclusivo no que concerne o desenvolvimento a linguagem, não oral, mas no caso, na modalidade gestual.

Assim, é possível que a criança surda adquira ambas as línguas quase no mesmo período e, além disso, a LGP, por constituir a primeira língua, não tem de ser considerada “uma substituição da oralidade” podendo essa ser aprendida mais tarde. Tendo em conta que a criança surda no pré-escolar ainda está em fase de aquisição da LGP, e que a partir dos cinco/seis anos, inicia a aprendizagem da escrita de forma simples, pode mais tarde, durante o primeiro ciclo, já com conhecimento da gramática e da estrutura frásica, sendo esse processo mais fácil nessa altura pois já possui bagagem linguística na sua primeira língua e alguma sensibilização à vertente escrita da L2. Relembramos que há que ter em conta que uma criança ouvinte adquire a sua língua logo nos primeiros meses de vida, enquanto a criança surda, na sua maioria, adquire três anos mais tarde devido à falta de acesso à língua natural. Em consequência desse atraso, deverão ser adicionadas estratégias que permitam contrapesar os anos perdidos.

A experiência diz-nos que muitos pais de crianças surdas aspiram, desde cedo, a que haja sucesso da oralidade. Todavia, esquecem-se de que é fulcral a criança ter a sua língua para aceder aos conceitos. Na verdade, seria mais produtivo se, em vez de insistirem na oralidade, insistissem na escrita e, principalmente, na LGP, como primeira língua.

Interesse na leitura e escrita na Educação Pré-escolar

Segundo Magalhães (2016, p. 13), é fundamental que um adulto, familiar, educador ou professor, incentive a criança surda

a ter interesse na leitura, seja de histórias, contos e outros textos, pois a criança não consegue alcançar essa capacidade sozinha e cabe à escola alfabetizar e facilitar o acesso à escrita.

Pelo padrão atual, assim que a criança surda é inserida numa escola, por norma estará abrangida pelas medidas universais, seletivas e adicionais na Educação Especial, ou seja, as suas aprendizagens estarão sujeitas à responsabilidade da Educação Especial. No entanto, a verdade é que muitos intervenientes não têm conhecimento da língua gestual ou, se têm é muito pouco, o que leva a controvérsias nos diferentes métodos de ensino. Por isso, mais uma vez, salientamos a importância de um professor de Língua Gestual Portuguesa estar inserido nesse processo, pois esse profissional poderá estimular a criança surda oferecendo-lhe a possibilidade de acesso à linguagem escrita, sendo também um modelo linguístico.

No caso da leitura por parte das crianças surdas, esta é uma tarefa particularmente difícil para todas, pois estão a aprender outra língua. Ora, nas crianças surdas, é ainda mais árdua, pois para não poderem prescindir de aprender a ler, têm de aprender a segunda língua.

De acordo com Gomes & Santos (2005, p. 315), a literacia emergente é um novo conceito, denominado também *literacia precoce*, que se concretiza através de experiências práticas positivas nas interações com a linguagem escrita. Baseia-se ainda no desenvolvimento de competências da fala, e no caso das crianças surdas, da língua gestual, leitura e da escrita em idade pré-escolar.

No entanto, segundo Gomes & Santos (2005, p. 315), “em termos de conhecimentos, capacidades, das atitudes de leitura, escrita e cálculo adquiridas pela criança aquando a ausência de um ensino formal”, a literacia emergente tem “sido primordial

na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso de escolarização”.

Para além disso, “à medida que a criança a desenvolva [à língua] vai aprendendo, entre outras coisas, quais as palavras que, numa determinada língua, representam os conceitos”. (Gomes & Santos, 2005, p. 316) No caso das crianças ouvintes, estas codificam através de um sistema simbólico, ou seja, as letras do alfabeto e também através da consciência dos sons da fala que, por conseguinte, isoladamente não fazem sentido semântico. Por sua vez, no caso dos surdos, recorre-se à datilologia que, isoladamente, também não faz sentido, sendo que, neste caso, as crianças descodificam os grafemas através da datilologia. Assim, a literacia emergente será “um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita.” (Gomes & Santos, 2005, p. 318).

Segundo Smith e Dickinson (2002) a literacia emergente pressupõe uma série de premissas, a saber:

- I. A literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- II. As competências da fala, da leitura e da escrita desenvolveram-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;
- III. O desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interação com outras crianças e com adultos;
- IV. Os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da

linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

Efetivamente, a literacia emergente alcança domínios tais como a consciência do impresso, ou seja, o conhecimento do material escrito, o mecanismo escrito, encaminhando também para o conhecimento das letras do alfabeto, ou seja, tudo dependerá das experiências, do meio envolvente da criança de forma a determinar a aquisição e o seu desenvolvimento. (Gomes & Santos, 2005, pp. 318-322).

De facto, em relação às crianças surdas, como já referido, a aquisição da primeira língua costuma ser tardia, logo, a literacia também é morosa. Entretanto, a progressão da competência visual da criança permite captar/recolher informações enriquecedoras, ainda que imprecisas na contextualização. Porém, o contacto com a língua gestual proporciona à criança o desenvolvimento da literacia.

Para além disso, é evidente que para a iniciação da leitura e escrita, a criança surda terá de adquirir o Português como segunda língua. Todavia, para a promoção da leitura, de acordo com Magalhães (2016, p. 20) existem diferentes abordagens e estratégias que permitem tornar a leitura mais fácil e potenciar a escrita. Seguindo a perspetiva de Frank Smith (1992), e com adaptação proposta neste trabalho, tendo como base a estratégia da Magalhães (2016, p. 20) para as crianças surdas, as estratégias podem ser:

- Gestuar regularmente à criança livros que a motivem para a leitura;
- Encorajar a criança a expressar os vocábulos presentes nas ilustrações e as letras, em língua gestual;
- Conversar, em língua gestual, com a criança sobre o que foi lido de forma a desenvolver a compreensão;

- Fazer jogos em língua gestual de forma associar gestos, palavras e imagens;
- Ensinar a criança a ditar através da datilologia o seu nome, o nome dos familiares, dos brinquedos e atribuir-lhes um nome gestual³;
- Desenvolver jogos de memória e de sequência de imagens em língua gestual;
- Enquanto estiver a ler, parar para questionar a criança, em língua gestual, o que ela acha que irá acontecer a seguir;
- Usar livros de leitura de modo a incentivar e explorar nas descobertas, por exemplo, ditar em datilologia da LGP uma letra e desafiá-la a encontrar nas imagens algo que corresponda à mesma.

O adulto deve utilizar a Língua Gestual em praticamente todo o tempo em que interage com a criança surda, pois é com essa língua visuomanual que a fará captar tudo à sua volta em vez de ouvir os sons, como é comum nas crianças ouvintes.

Na verdade, todas as crianças são bastante curiosas pelo que se passa à sua volta e existem tantas letras presentes em diversos contextos, seja em casa, na rua, na escola, entre outros lugares. É aí que se abrem portas ao princípio alfabetico que se associará à escrita alfabetica. (Sim-Sim, 2009, p. 17).

Segundo Palha:

No processo de ensino das crianças ouvintes o acesso à identificação da letra é feito mediante a correspondência do som respetivo e que, consequentemente implica e determina

³ O nome gestual é um *nome próprio* que a comunidade surda atribui a pessoas, lugares, animais de estimação, entre outros, baseando-se em características físicas, psíquicas e/ou outras.

a consciência fonémica. Quando o aluno é surdo, o recurso à aprendizagem do alfabeto manual (datalogia) é a via de acesso à consolidação da associação letra/gesto (representação motora). O domínio do alfabeto manual e o acesso rápido à correspondência gesto/letra tem para o aprendiz de leitor surdo a mesma importância que a automatização da correspondência letra/som tem para o aprendiz de leitor ouvinte. (2016, p. 32).

Concordando em termos genéricos com a afirmação anterior, há que ter em conta o facto de que “associação letra/gesto” ser uma imagem incorreta visto que o gesto não equivale a uma letra, mas o significado de uma palavra. O mais correto seria a “associação letra/configuração do alfabeto manual”. Apesar da datilogia fazer parte da língua gestual e estar inserida na própria estrutura gramatical, não deixa de ser uma letra que faz parte da língua portuguesa, vinda de uma estrutura gramatical completamente diferente. A datilogia ou alfabeto manual é uma translineação do alfabeto grafemático e tem esse propósito, ou seja, representar as letras. Assim, deve recorrer-se à datilogia da LGP no processo de aprendizagem da leitura e escrita, tendo esta um papel fundamental na compreensão das letras enquanto representação gráfica.

Desta forma, pode aproveitar-se o alfabeto manual da LGP, sobretudo a partir do último ano do pré-escolar, e colocá-lo a par com as imagens e com a escrita, pois encaminha a criança a entender “as letras do seu nome, a configuração correspondente e o seu nome gestual” oferecendo também uma descoberta da existência das letras e palavras. (Furtado, Correia, & Custódio, 2021, p. 66).

Como é referido por Quadros (2000, p. 56):

A LSB é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e

que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito”.

Isto é, a língua gestual não transmite à criança apenas letras e números, pois através dela, são transmitidas todas as informações ao seu redor.

De acordo com Batista et al. (2011, p. 26) é o contacto com o impresso que leva ao estímulo das crianças para procurar marcas ou critérios que lhes permitem diferenciar o desenho da escrita, levando-os a entender a diferença entre ambos.

A escrita alfabetica é um dos pontos importantes para o desenvolvimento da escrita, ou seja, para dominá-la, as crianças têm de entender que as palavras são formadas através de sons e que as letras representam os mesmos. Porém, no caso das crianças surdas, ao invés do som, a associação é feita através da datilologia.

Ademais, segundo Baptista et al. (2011, p. 31), os adultos devem questionar e ensinar as crianças, seja através de livros, vídeos, desenhos, etc., pois é através da LGP que são transmitidos emoções e estados de espírito de modo mais claro. No caso das histórias, o adulto pode aproveitar para fazer exploração das palavras que nelas surgem, apontando e gestuando de forma a associar o gesto à palavra, e caso necessário, recorrer ao alfabeto gestual, podendo aproveitar assim para incentivá-las a ler palavras pequenas e soletrando-as de acordo com a sua faixa etária.

Não é imprescindível, nem possivelmente viável ou aconselhável, ensinar todas as letras do alfabeto, apenas aproveitar o alfabeto manual como de exposição natural às letras. Por exemplo, se a criança observar uma letra desconhecida e questionar, o professor pode intervir e explicar a configuração da datilologia correspondente e de seguida pode utilizar-se um jogo de letras, pedindo à criança para procurar a letra idêntica à qual viu. Assim que a criança a encontrar, pode colocar-se num

papel e pedir-se que copie a mesma letra, e, por conseguinte, dialogar sobre diversos gestos que são produzidos com recurso à mesma configuração da letra. É importante também ter em consideração o desenvolvimento da motricidade fina da criança que, naturalmente, vai potenciar a execução de algumas letras do alfabeto manual em detrimento de outras que, a seu tempo, também surgirão.

Iniciando o contacto com a segunda língua, pode ser pedido à criança que nos ajude a escrever textos mais simples, durante o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, mais concretamente, a partir do 2.º ano, tais como cartas, postais para os amigos e familiares podendo os adultos ditar em língua gestual o que foi escrito. A leitura proporcionará o interesse pela escrita, desde que a criança se sinta estimulada e de acordo com as suas curiosidades no momento, sem se sentirem pressionadas para o efeito, como por exemplo, copiar as letras do seu nome, dos pais, dos animais, isto é, palavras simples e soltas.

De acordo com as OCEPE (2016, pp. 64-73) são promovidas as aprendizagens sobre a consciência linguística:

- ao tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras, **no caso dos surdos, através da datilologia e gestos ao apontar para as imagens e letras existentes**, o que pode ser promovido também ao identificar diferentes palavras numa frase e se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicando as razões do erro.

Na funcionalidade da linguagem escrita e da sua utilização em contexto promove-se:

- na identificação das funções no uso da leitura e escrita e ao utilizar a leitura e escrita como diferentes

funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros.

Em relação à identificação de convenções da escrita é promovido:

- ao reconhecer letras e aperceber-se da organização em palavras, assim como também do sentido direcional da escrita e por fim, criar relações entre a escrita e a mensagem oral, **no caso das crianças surdas, gestual.**

Por último, no prazer e motivação para ler e escrever promove-se:

- a compreensão do facto de a leitura e escrita serem atividades que proporcionam prazer e satisfação, estabelecendo razões pessoais de forma a envolver a leitura e escrita associados ao seu valor e importância e, contudo, sentir-se competente e capaz de usar ambas mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Fulcralmente, a escrita e a leitura devem estar presentes de forma a incentivar a criança a participar nesse processo ao longo do seu desenvolvimento biopsicossocial.

CAPÍTULO 2.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Objetivo do estudo

Neste momento, através de intervenção-ação, pretende-se demonstrar quais seriam os futuros benefícios para as crianças surdas do pré-escolar se estas aprendessem, identificassem e, se possível, escrevessem as letras espontaneamente no ensino pré-escolar (a partir dos 5-6 anos). Para tal, fizemos registos e analisamos os dados das crianças surdas do pré-escolar e do 1.º ciclo inseridas numa escola de referência para alunos surdos, com o objetivo de entender de onde surgem as dificuldades no interesse pela leitura e escrita. Além disso, pretende-se perceber se as crianças recorrem à LGP como apoio para a escrita ou para a identificação das letras e palavras.

Esta questão surgiu, pois, porque têm sido notórias as dificuldades das crianças em relação à escrita do Português enquanto segunda língua, verificando-se várias lacunas no ensino dos conteúdos do Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Pretendemos também descobrir estratégias que motivem os alunos e despertem o interesse pela escrita desde cedo, promovendo e desenvolvendo métodos que levem a novas aprendizagens com o intuito de aferir quais as dificuldades e de que forma podem ser ultrapassadas.

O presente relatório é desenvolvido com base na metodologia qualitativa que será evidente aquando da análise dos resultados obtidos.

Hipóteses de investigação

Neste trabalho colocamos a seguinte hipótese de investigação: será que a falta de motivação e de interesse dos alunos surdos pela escrita, desde o pré-escolar, conduz às dificuldades e ausência de gosto pela leitura e escrita do Português L2 no 1.º ciclo do ensino básico?

Materiais e métodos

Local de estudo e procedimentos

O presente estudo foi realizado numa escola básica bilingue para alunos surdos. Esta escola é um estabelecimento público, constituído pelo ensino pré-escolar e pelo 1.º ciclo, sendo algumas turmas bilingues.

Para este trabalho, foi dado conhecimento à direção executiva e concedida a autorização para proceder ao estudo na escola básica, também sido concedidas as autorizações dos encarregados de educação dos alunos envolvidos no estudo, uma vez que se pretendeu efetuar capturas em vídeo dos educandos. Neste estudo, a apresentação dos educandos é feita anonimamente.

Após a obtenção das autorizações, foram combinadas e marcadas datas com a docente titular de cada aluno para a realização de duas sessões em separado, uma vez que o objetivo era desenvolver o estudo em duas fases: iniciar primeiramente com os alunos do pré-escolar, e depois, passar para os alunos do 1.º, 2.º e 4.º anos. Dado a inexistência de alunos surdos integrados do 3.º ano, não foi incluído nenhum no presente estudo. Nessas sessões pretendia-se recolher dados dos alunos, fazer observação e registo a partir de grelhas de observação previamente preparadas, os cartões ilustrados em língua gestual elaboradas pela professora, e os registos, para permitir realizar a análise final, discutir os resultados e retirar conclusões.

Tipo de estudo e caracterização das turmas

O estudo foi desenvolvido com dois alunos do pré-escolar, um aluno do 1.º ano, dois do 2.º ano e por fim, dois alunos do 4.º ano sendo todos do sexo masculino. Todos os alunos do 1.º ciclo

já tinham adquirido a LGP como primeira língua no pré-escolar. Assim, no total, este trabalho foi desenvolvido com sete alunos, e de forma a clarificar a quem nos referimos, os alunos serão designados por ordem alfabética mantendo assim o seu anonimato.

O pré-escolar era composto por dois alunos, um deles (aluno A) iniciou o contacto com a LGP na intervenção precoce como primeira língua, sendo surdo bilateral profundo, com dois implantes cocleares e com 6 anos de idade. O outro, (aluno B) de 6 anos de idade, apresenta surdez bilateral moderada a severa adquirida aos 2,5 anos de idade e utiliza duas próteses retroauriculares. Apesar de ter adquirido a LGP como primeira língua na intervenção precoce, esta criança mostra um nível de LGP muito embrionário, com dificuldades na aquisição dos conceitos e da lógica, e encontra-se a frequentar o adiamento do pré-escolar. Ambos os alunos estão inseridos numa sala bilingue, tendo a educadora de infância conhecimento elementar da LGP. Há, ainda, uma professora de LGP que os acompanha 17 horas semanais dentro da sala de aula. Para além disso, a sala do pré-escolar possui um espaço destinado à língua gestual, composto por uma mesa, cartaz com o alfabeto gestual, jogos didáticos bilingues, livros bilingues, calendário bilingue, dicionários bilingues criados pela turma, separados por temáticas, com o propósito de em caso de dúvida dos alunos, recorrerem a esses apoios. Com esse ambiente, os alunos sentiam-se numa atmosfera natural, pois todos gestuavam dentro da sala e com isso mostravam vontade em aprender e explorar o ambiente à sua volta.

Em relação aos alunos do 1.º ciclo, a turma do 1.º ano tem um aluno (aluno C) com surdez bilateral moderada a severa, utiliza duas próteses retroauriculares, tem 7 anos e o início do contacto com a LGP aconteceu aos 4 anos de idade, tendo

desenvolvido razoavelmente por ser uma criança com problemas emocionais.

No que diz respeito à turma do 2.º ano, esta é composta por dois alunos (aluno D e aluno E) ambos com 8 anos de idade. Estes alunos são irmãos gémeos, tendo o aluno D surdez bilateral moderada a severa, com duas próteses retroauriculares, sendo que iniciou a LGP na intervenção precoce. O aluno E, seu irmão, foi diagnosticado com surdez moderada no ano transato, tendo iniciado a LGP aos 6 anos. Ao mesmo tempo, teve contacto com a LGP desde o pré-escolar, por conta do seu irmão.

Por fim, a turma do 4.º ano é composta por dois alunos ambos com 10 anos de idade, um deles (aluno F) tem surdez bilateral profunda com um implante coclear no lado esquerdo, mas que no momento não estava a ser utilizado. O nível de LGP deste aluno é do 3.º ano, uma vez que apresenta dificuldades na aprendizagem tendo adquirido a LGP no pré-escolar. Atualmente, usufrui de um programa socioeducativo, ou seja, está inserido numa equipa multidisciplinar de apoio que tem como objetivo executar políticas de combate à exclusão escolar e de apoio aos alunos. No entanto, tem a sua planificação anual adaptada de acordo com as suas necessidades, ajustes esses feitos pela equipa da educação especial e encontra-se nos níveis do 1º e 2º anos do programa de Português L2. O outro aluno (aluno G) possui surdez neurosensorial bilateral profunda, utiliza dois implantes cocleares, tendo adquirido a LGP aos três anos de idade, durante o pré-escolar e com o nível de PL2 do 4.º ano.

No que diz respeito ao contexto familiar, o aluno A tem uma ótima relação familiar, aceitando a família a sua surdez e a sua língua, estando adaptado também aos seus pares e adultos, tendo um bem-estar na convivência com a família partilhando as aprendizagens e conhecimentos construídos na escola.

Por sua vez, o aluno B tem dificuldades em relacionar-se com a família por problemas internos, sendo que só o pai comunica com a criança em LGP.

O aluno C, como foi referido, era um muito “fechado” por apresentar alguns conflitos familiares. Os alunos D e E têm uma boa relação familiar, mas o aluno E recentemente foi diagnosticado surdez e está a passar por uma fase de negação em relação a esta condição.

O aluno F não tem uma boa relação familiar pois a língua dele é, primeiramente, a LGP, e a sua família não tem conhecimento da língua o que leva a que comunicação entre ambos seja nula. A criança demonstra revolta, mau comportamento e dificuldades no desenvolvimento escolar. Por fim, o aluno G não é receptivo a LGP por influência dos seus pais, sendo a sua preferência a língua falada entre ele e a sua família.

Duração e período de estudo

Em cada uma das fases foram feitas duas sessões com cada aluno, com a duração de 45 minutos em cada sessão.

Durante a primeira fase, o objetivo era recolher dados dos alunos, primeiramente, os do pré-escolar, com o intuito de observar o nível de conhecimento em relação à datilologia. Para isso, mostramos os cartões ilustrativos pedindo-lhes que indicassem, em LGP, o conteúdo dos cartões e de seguida, de forma a incentivar a escrita, pediu-se que os alunos “copiassem” as palavras que estavam escritas e reproduzissem a datilologia. Além disso, pretendíamos também averiguar a espontaneidade inicial dos alunos em se expressar primeiro em LGP ou na escrita, procedendo a um questionário. Seguidamente, foi feito o mesmo com os alunos do 1.º ciclo, produzindo também a observação da compreensão da palavra/conceito.

Na segunda fase, numa primeira parte, foi pedido aos alunos que identificassem os gestos de forma a averiguarmos a reação ao verem os cartões com apenas gestos e palavras e reconhecerem o conteúdo dos cartões expressando-se através da datilologia ou em LGP, para avaliar a sua espontaneidade inicial. Na segunda parte, a estratégia foi idêntica, só que desta vez seria com a intenção de identificar a espontaneidade inicial através da escrita ou em LGP e revalidar com a professora se os seus conceitos correspondiam aos conteúdos que lhes eram apresentados. Esta estratégia foi aplicada a todos os alunos.

Instrumentos

A construção dos materiais

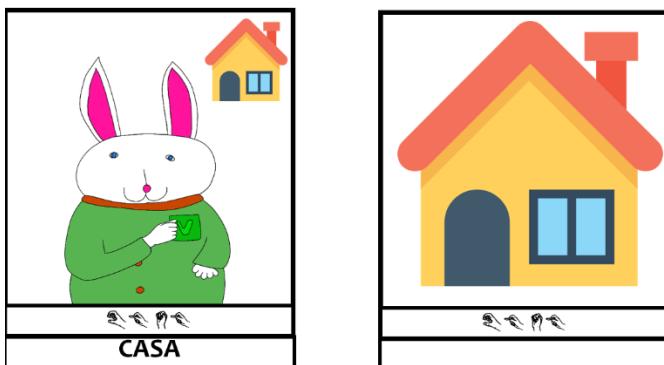
Foi elaborada uma grelha de observação para ambas fases (apêndice 1 e 2) e um questionário simples tendo apenas cinco questões, destinadas exclusivamente aos alunos (apêndice 3). As crianças em estudo responderam através da LGP e a professora registou por escrito.

Na primeira fase foram criados 28 cartões (apêndice 4) para cada aluno, 14 cartões com uma imagem de um coelho a produzir o gesto do referente que se encontrava no canto superior direito do cartão. Na parte de baixo do cartão encontrava-se a escrita do referente quer em datilologia, quer em Português. Além disso, existiam outros 14 cartões que continham uma imagem sem gestos e a acompanhar estavam as palavras escritas em datilologia e um espaço em branco para que o aluno fizesse a escrita em Português (Figura 1).

As palavras foram selecionadas tendo em consideração o vocabulário a que os alunos recorrem no dia-a-dia, contendo o léxico ativo da criança, ou seja, os conceitos que eles utilizam e lhes são familiares. Além disso, a imagem do coelho baseava-se

naquela que estava presente na adaptação de uma história para LGP, *O coelhinho que não era da Páscoa*, e com a qual os alunos haviam contactado na altura da Páscoa. Os resultados foram colocados na grelha de observação com os seguintes parâmetros: “Identifica o gesto”; “Reconhece a letra”; “Lê”; “Tem vontade em escrever”.

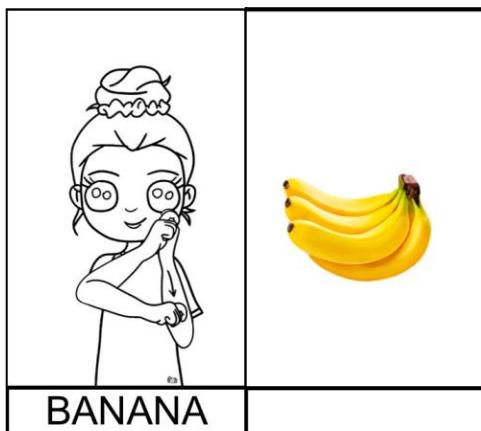
Figura 1 - Cartões com gesto e sem gesto – primeira fase. Arquivo dos autores



Seguidamente, na fase dois, foram distribuídos 36 cartões (apêndice 5), sendo que 18 deles apenas continham uma ilustração de uma menina a gestuar e, em baixo, a palavra escrita em Português. Nestes cartões foram retiradas as imagens dos objetos ao lado da face em que se mostra a execução do gesto (Figura 2) de forma a entendermos se os alunos dependem da imagem para identificar o conceito. Ademais, nesta fase foram alteradas e adicionadas outras palavras que também eram utilitárias como objetos, verbos, nomes comuns, animais, cores, vestuário e meios de transporte. Os outros 18 cartões continham objetos e, em baixo, um espaço em branco de modo a permitir que os alunos escrevessem o que interpretavam da imagem. Os resultados foram colocados na grelha de observação com os

seguintes parâmetros: “Identifica o gesto”; “Reconhece a letra”; “Lê”; “Tem vontade em escrever”.

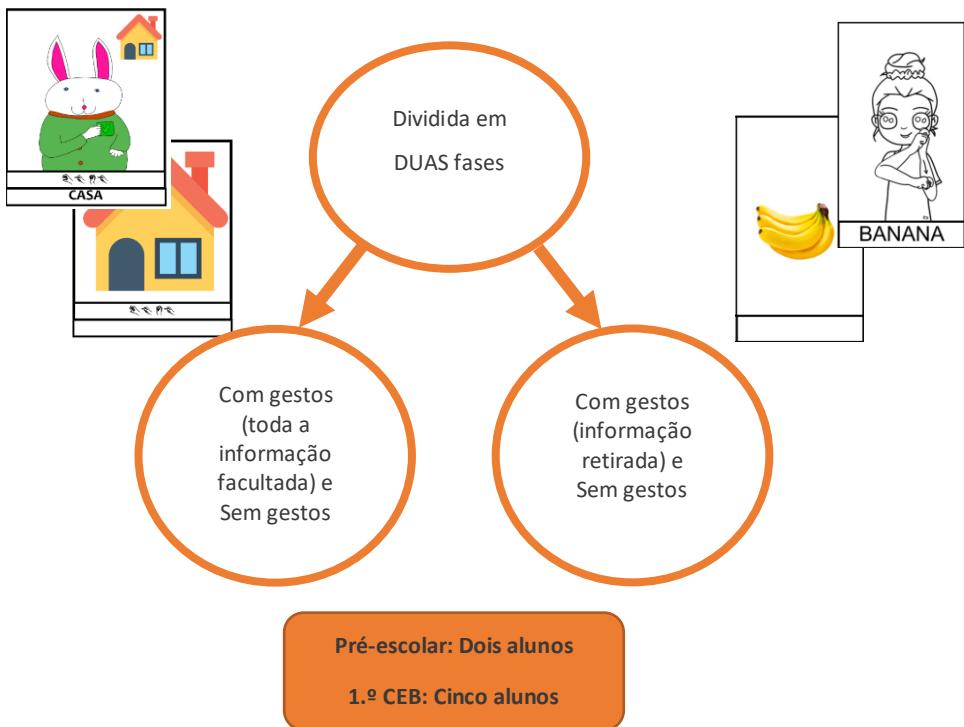
Figura 2 - Cartões com gesto e sem gesto – segunda fase



Ambos os materiais (figura 3) foram utilizados com alunos do pré-escolar e do 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo. Consideramos que também seria importante que os alunos do 4.º ano participassem, de forma a recolher dados, ou seja, aferir se conheciam o método, ou se mesmo estando no final do 1.º ciclo, superariam o desafio que para eles seria, à partida, fácil.

Além disso, um dos alunos dessa turma está inserido no programa socioeducativo, ou seja, o PL2 dessa criança é, efetivamente, do nível de 2.º ano.

Figura 3 - Esquema dos materiais e métodos. Arquivo dos autores



Análise de resultados

Após o planeamento, a criação de materiais e o agendamento das datas, foram realizadas duas sessões a dois alunos do pré-escolar e a cinco alunos do 1.º ciclo. Estas sessões eram gravadas em vídeo para, posteriormente, observarmos e registarmos detalhadamente os dados obtidos.

As atividades realizadas nas duas fases com os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo foram idênticas. Assim sendo, no momento inicial da primeira fase foi pedido aos alunos que identificassem a imagem que era constituída por um coelho a gestuar e com o objeto a acompanhar, e que soletrassem a palavra que estava lá apresentada através da datilologia. Num segundo momento, foram retirados esses cartões e foram apresentados outros que eram compostos por imagens com as letras da datilologia. Aí foi pedido que identificassem a imagem através da LGP e de seguida, que transcrevessem a palavra no espaço destinado para esse fim.

Finda a atividade foram feitas perguntas do questionário, os alunos responderam em LGP e a docente transcreveu por escrito.

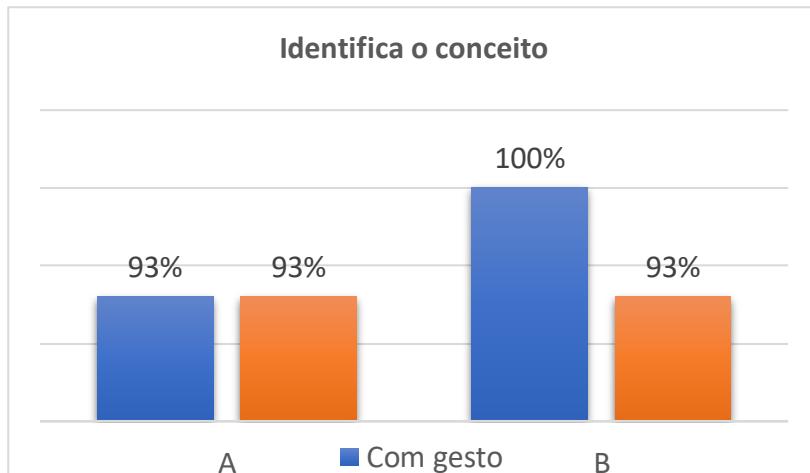
Passando à segunda fase, pretendeu-se que, na primeira parte, identificassem novamente os outros cartões, mas desta vez sem o objeto a acompanhar, e que soletrassem a palavra através da datilologia. Depois, foram guardados novamente esses cartões e, na segunda parte, foram apresentados os outros cartões e foi dito que, se necessitassem de recorrer à datilologia, podiam pedir.

Entretanto, foi pedido que escrevessem a palavra no espaço em branco que estava abaixo da imagem. Quando terminaram as atividades foram recolhidos dados quantitativos.

Pré-escolar

Primeira fase

Tabela 4 - Respostas à primeira fase do pré-escolar



A *Tabela 4* diz respeito aos resultados obtidos na primeira fase com os 28 cartões e mostra as duas atividades realizadas. A parte “com gesto” refere-se aos cartões apresentados com a ilustração do coelho e com a imagem correspondente ao gesto a acompanhar, e em baixo, a palavra tanto em datilologia como em português. A parte “sem gesto”, diz respeito aos cartões ilustrados apenas com a imagem e com a datilologia a acompanhar e um espaço em branco destinado à escrita.

Com gesto

O aluno A confundiu a palavra “MÃE”, provavelmente porque a imagem ilustrativa era de uma coelha e um coelhinho e o aluno não se deve ter apercebido e, uma vez que a imagem é estática e com a falta de movimento do gesto pode ter gerado

confusão. Na imagem relativa “PAI” o aluno confundiu com “AVÔ” pois na imagem o coelho parece ser um avô e também porque recentemente o aluno tinha visto a história intitulada “O coelho que não era de Páscoa” (Rocha, 2009) em que aparece um personagem que é um coelho velho e de óculos o que deve ter levado o aluno a interpretar o coelho como avô. Apesar disso, o aluno fez o gesto corretamente, mas proferiu oralmente “AVÔ”, tendo acertado 93% dos gestos.

O aluno B identificou tudo nos primeiros cartões apresentados pois tinha toda a informação visual.

Sem gesto

Passando à segunda parte desta fase em que foram utilizados os cartões apenas com uma ilustração e, em baixo, a palavra escrita em datilologia e um espaço em branco, vejamos o que se destacou nas respostas das crianças.

O aluno A identificou-os corretamente, apenas confundiu novamente o “PAI” com “AVÔ” (apêndice 6) e não soube, novamente, responder na parte do “MÃE”, acertando em 93%. As falhas devem-se ao facto de os cartões com gestos não serem provavelmente claros, o que levou o aluno a errar. Na imagem com o coelho, à vista, parece ser mais velho e muito provavelmente, o aluno terá confundido com avô, além da imagem ser preventiva da história que foi trabalhada anteriormente. Em relação à “MÃE”, a falha pode dever-se ao facto de a imagem apresentada ter dois coelhos, o que levou o aluno a ter uma interpretação errada do mesmo. O mesmo mostrou vontade em transcrever as palavras e sabia a maior parte das letras. De vez em quando, o aluno olhava para um cartaz com a datilologia para procurar a letra correspondente e transcrevê-la no espaço. Ainda na fase da exploração das letras, o aluno mostrou-se capaz de transcrever algumas palavras

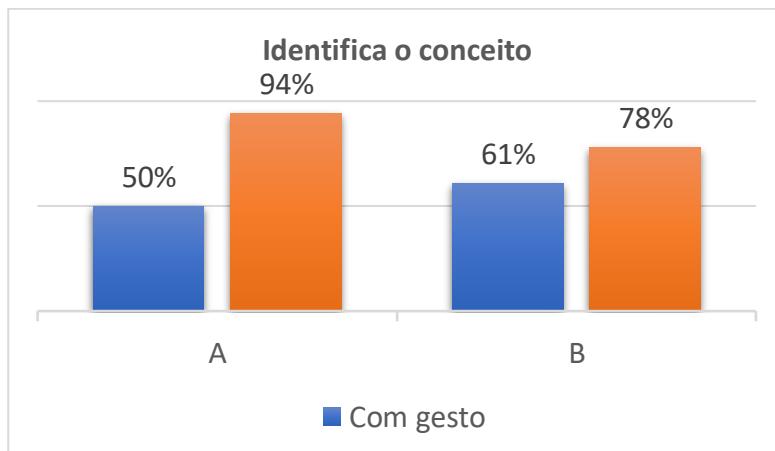
autonomamente, tendo recorrido ao cartaz da datilologia para as letras "H", "G", "P", "F", "E".

Em relação ao aluno B, nesta parte, identificou 93% tendo falhado na imagem "FEIO" (anexo 1), provavelmente por a palavra ser abstrata e esse mesmo aluno ter dificuldades em compreender palavras abstratas. Revelou, também, vontade em transcrever as palavras sozinho e, em algumas letras, recorria também ao cartaz da datilologia de forma a procurar a letra correspondente nas letras "V" e "Z". No entanto, confundiu o "V" com o "K" várias vezes.

Nesta fase, ambos os alunos se expressaram primeiro através de LGP e só depois é que recorreram à datilologia.

Segunda Fase

Tabela 5- Respostas à segunda fase do pré-escolar



Na segunda fase trabalhou-se com os primeiros 18 cartões apresentados que eram apenas com uma ilustração a gestuar em LGP e com a palavra gráfica a acompanhar. Os outros 18 cartões

utilizados no segundo momento eram apenas ilustrados com imagens e um espaço destinado à escrita.

Com gesto

Nesta parte, o aluno A identificou apenas 50% dos gestos corretamente, pois as imagens foram retiradas ficando apenas a LGP e a palavra. Foi interessante reparar em algumas lacunas de LGP, dado que, dos 18 gestos, o aluno não conseguiu identificar algumas das ilustrações. Na referente a “CÃO”, indicou “INVERNO” e cremos que poderá ter sido pelo facto de a configuração e a localização de ambos os gestos ser a mesma, e uma vez que a imagem não tem movimento, levou-o a interpretar como “Inverno”, sendo que a imagem não estava acompanhada com o objeto em questão. Relativamente a “MÃE” confundiu-o com “AZUL”, provavelmente por ter visto que a configuração apresentada terminava quase como a configuração “B” e localizada, também, no queixo (apêndice 7). No gesto de “ESCOLA” soletrou CADERNO” como se estivesse a folhear, provavelmente pelo facto de a configuração e localização do gesto serem idênticas. A única diferença era o movimento, sendo que o do signo gestual LIVRO é como se estivéssemos a folhear, e o de ESCOLA usamos apenas o movimento da mão-dominante aberta “bate” na palma da mão não-dominante. No gesto “CARRO” identificou-o como “ZANGADO”. Possivelmente, deve-se à configuração ser idêntica, só que o interpretou mal. E por fim “BARCO” revelou “GUARDAR”, dado que a configuração de mão e localização é idêntica. O que os diferencia é que no “BARCO” a mão dominante fica em cima da mão não-dominante, ao contrário de “GUARDAR”, a mão-dominante fica abaixo da mão não-dominante.

Relativamente ao aluno B, identificou 61% dos gestos corretamente, dos quais não conseguiu reconhecer de

“AMARELO”. O gesto de “ESCOLA” foi interpretado como “ÚLTIMO”; ambos têm a mesma configuração, só que a falta de movimento na imagem, levou a uma interpretação inadequada. Em relação ao gesto de “CASA” interpretou-o como “ZANGADO”, tal como o aluno A; a configuração é idêntica.

Quanto a “CASACO” identificou-o como “CASA”. Provavelmente, deve-se ao facto de o aluno B apresentar dificuldades na associação dos conceitos. Além disso, é uma criança bastante solitária, ou seja, tanto em casa como na escola. Não sente a necessidade de comunicar com os seus pares, provavelmente por estar habituado a estar sozinho, e com isso é notória a falta de informação que lhe transmitem. Por este motivo, supomos que possui um conhecimento vocabular bastante reduzido. Verificamos que, se lhe pedirmos para identificar o gesto de um determinado objeto, por exemplo uma fruta, o aluno não consegue responder. Por último, confundiu “BARCO” com “TERÇA-FEIRA” e posteriormente “REMAR”. Nos gestos de “BARCO” e “TERÇA-FEIRA”, em termos de configuração e localização são idênticos, o que provavelmente levou o aluno a uma interpretação equívoca.

Nesta fase, deu para revelar a preferência na expressão através da LGP ou datilologia, ou seja, o aluno A exprimiu-se maioritariamente em LGP. Só nos cartões “BANANA”, “PÃO”, “CÃO”, “CAVALO”, “AZUL”, “MÃE” e “ESCOLA” é que soletrou a palavra através de datilologia. Mais uma vez acentuamos que, nestes cartões se encontravam apenas ilustrações em LGP, sem o objeto a acompanhar.

O aluno B mostrou a preferência em expressar-se primeiro em LGP, logo, nos cartões “CAVALO”, “VERMELHO”, “AMARELO”, “AZUL”, “AVIÃO”, “CARRO” e “BARCO” é que expressou primeiro com soletração em datilologia.

Sem gesto

Nesta fase, foram identificados 94% dos gestos pelo aluno A, tendo revelado “CAMISOLA” (anexo 5) como roupa. É provável que se deva ao facto de o interpretar como peça de vestuário. Nesta tarefa, a percentagem aumentou, pois os cartões eram ilustrados com objetos. No espaço em branco, o aluno mostrou vontade em transcrever o nome do objeto, neste caso, com a ajuda da docente, soletrando com datilologia. Apesar de estar no pré-escolar, conhecia a maior parte das letras do alfabeto. Em algumas delas recorria ao cartaz da datilologia para procurar as letras: “P”, “G”, “T”, “E”, “M”, “H”, “Z”.

Porém, dos 78% da segunda parte do aluno B revelaram que, com as ilustrações do objeto, conseguia interpretar, embora tenha continuado a não reconhecer “AMARELO”, “CAMISOLA”, “AVIÃO” (anexo 5) e “BARCO” devido às dificuldades na associação dos objetos em si, do seu significado e propósito.

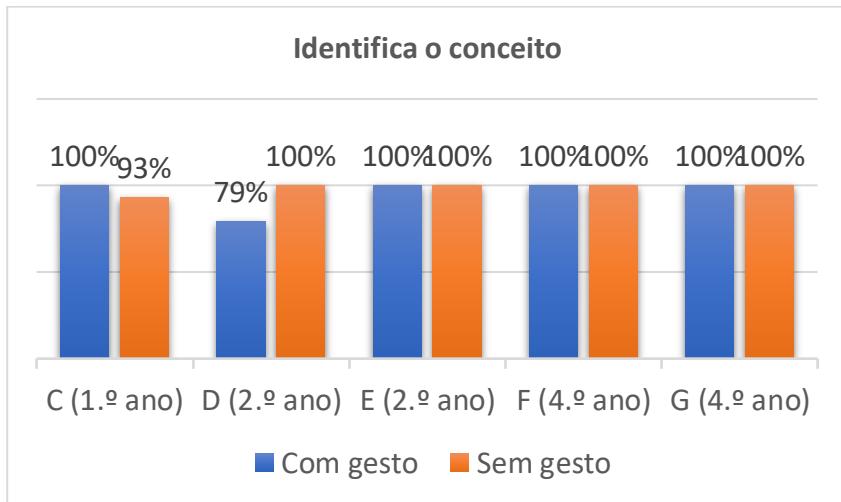
Todavia, ambos os alunos se expressaram primeiramente em LGP, o que nos levou a acreditar que, ao transmitirmos informações aos alunos expondo apenas ilustrações gestuais, é insuficiente para consolidarem os conhecimentos. Para tal acontecer, é fulcral existirem imagem juntamente com gesto/palavra nos materiais e, para além disso, deverá ser sempre auxiliado pelo professor de LGP ou um mediador proficiente em LGP uma vez que estamos em contexto de educação pré-escolar e o desenvolvimento linguístico das crianças ainda está numa fase inicial.

1.º Ciclo

Primeira fase

1.º ano

Tabela 6 - Respostas à primeira fase do 1.º Ciclo



Como foi referido no início da análise dos resultados, o procedimento foi o mesmo que no pré-escolar, acrescentando a parte da escrita. Vamos examinar os resultados por ordem de ano escolar.

Com gesto

Os resultados do aluno C revelaram que identificou todos os gestos apresentados no cartão, e verificou-se que se expressava preferencialmente através da LGP. Porém, nos cartões “PAI”, “TRISTE” e “FEIO” soletrou pelo alfabeto gestual. Durante a leitura, através da datilografia, percebemos que confundiu o “I” com o “L” na palavra “FEIO”.

Sem gesto

Com os outros cartões, o aluno não percebeu a imagem de um *emoji* com o significado de “FEIO”, provavelmente por falta de associação das expressões faciais. Nesta parte, o aluno demonstrou preferência em se expressar primeiro através da LGP. Foi-lhe pedido que recorresse à escrita; o aluno mostrou-se prontamente interessado na atividade.

Como os cartões tinham a datilologia escrita, observamos que a atividade foi fácil para o aluno, embora no cartão “AMIGO”, o aluno tenha escrito “AMISO” e esse erro talvez seja pelo quesito fonético na sua aprendizagem do Português, pois como o aluno tem resíduos auditivos, pode ter discriminado a palavra de forma incorreta. Além disso, a configuração manual da letra G e da letra S são muito similares, variando apenas num parâmetro; em “CASA” escreveu o “C” invertido (anexo 2) assim como também no “COELHO” e “COMER”, sendo normal nesta faixa etária. Foi exemplar na leitura datilológica e LGP nos restantes cartões.

2.º Ano - Com gesto

Nesta turma, o aluno D identificou corretamente 79% dos gestos, tendo confundido “ESCOLA” com “AJUDAR”, tal como os alunos anteriores, devido à configuração e a localização ser idêntica. Possivelmente, interpretou “MÃE” como “AVÓ”, mais uma vez, talvez devido à natureza da imagem apresentada, provavelmente por o referente aparecer ser uma coelha mais velha, tal como sucede e sucedeu em “PAI” e “AVÔ”. Nesta parte, o aluno mostrou expressar-se primeiro através de LGP, em “CASA”; “ESCOLA”; em “MÃE” e “PAI”; a seguir recorreu à datilologia. Durante a leitura, demonstrou dificuldades em decifrar o “R” na palavra “VOAR”; “H” de “COELHO”,

provavelmente por falta de prática da datilologia aquando da soletração das palavras.

O aluno E interpretou tudo corretamente, embora tenha soletrado “MÃE”; “PAI” e “FEIO” através da datilologia. De resto, revelou preferência em expressar-se em LGP. Era visível que neste caso, o aluno tinha toda a informação inserida nos cartões, o que lhe facilitou as respostas. Na leitura da palavra/datilologia, o aluno não conseguiu soletrar o “S” e o “H” em LGP, tal como o aluno D, provavelmente por falta de prática.

Sem gesto

Ambos os alunos identificaram corretamente os conceitos apresentados, e para além disso, houve uma diferença notável em relação à expressão. O aluno D expressou-se totalmente em LGP, exceto em “VOAR”. Nesse caso, soletrou em datilologia primeiro, ao contrário do aluno E. Esse demonstrou expressar-se primeiramente na escrita/datilologia, exceto no cartão “FLOR”, tendo produzido primeiro o gesto. Essa diferença deve-se ao facto de ambos alunos serem gémeos, como sabemos. O aluno D foi diagnosticado com surdez desde a nascença enquanto o aluno E, foi diagnosticado com surdez no ano transato, estando em fase de “aceitação” da sua surdez.

Relativamente à leitura/escrita dos alunos, o D transcreveu as palavras com a ajuda da datilologia, embora não tenha compreendido o “H”. A professora esclareceu a dúvida através da LGP, no cartão “FELIZ”, foi transcrito “FELIS”; “FLOR” foi interpretado como “FELOR” (anexo 3). Deve-se, hipoteticamente à influência dos sons com adição de fonema.

Com o aluno E, no cartão “TRISTE” foi escrito “TERISTE”; “FELIZ” foi descrito com “FELIS”; “VOAR” como “VOA”; “FLOR” como “FELOR” e “FEIO” como “FIO”. Esses erros ortográficos, similares ao registado nas linhas anteriores deste

trabalho, presumivelmente, devem-se à memória auditiva e à influência dos sons, visto ter surdez bilateral moderada e ainda não ter suficiente aquisição da LGP.

4.º Ano - Com gesto

Os alunos F e G interpretaram corretamente os conteúdos, ambos revelaram expressar-se primeiramente em LGP. Foi possível verificar o incômodo por parte do aluno F quando lhe foi pedida a leitura, visto que apresenta imensas dificuldades na aprendizagem do Português L2, provavelmente por se sentir envergonhado de não reconhecer as palavras.

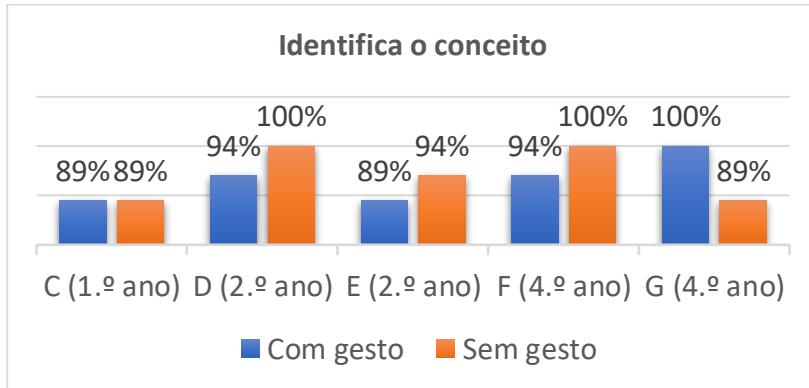
Sem gesto

Ambos identificaram corretamente as imagens apresentadas. O aluno F preferiu expressar-se primeiro através da escrita, como foi referido. Tem dificuldades na escrita, mas neste caso, sentiu-se confiante ao transcrever as palavras. Ademais, na caixa de texto estava a palavra soletrada através de datilologia, o que facilitou e transmitiu confiança ao aluno para se expressar primeiro através da escrita. No caso dos cartões “ESCOLA”; “PAI”; “COMER”; “FELIZ”, “TRISTE” foi dito primeiro em LGP. Surgiu uma dúvida por parte do aluno, no cartão “COELHO” (anexo 4). O aluno desconhecia a palavra, e pareceu incrédulo ao ler. A professora esclareceu a dúvida ao elucidar, em LGP, que a palavra “COELHO” se referia ao nome do animal em questão.

Ao chegar à parte da leitura/escrita, o aluno G revelou interesse em expressar-se através da LGP primeiro, e só depois transcrever as palavras. No cartão “FELIZ” transcreveu primeiro.

Segunda fase

Tabela 7 - Respostas à segunda fase do 1.º ciclo



Como foi referido no início da análise dos resultados, o procedimento foi o mesmo que o pré-escolar, acrescentando a parte da escrita. Vamos dissecar por ordem de ano escolar.

1.º Ano - Com gesto

O aluno C revelou 89% de interpretação correta dos gestos, não compreendeu “SOPA” e “CAMISOLA” visto estes cartões não terem ilustrações dos objetos correspondentes ao gesto. Durante a leitura da datilologia, errou na configuração “S” confundindo com “G” na palavra de “CASACO”. O mesmo sucedeu na palavra “CAMISOLA” devido ao facto de ambas as configurações serem idênticas, com a mão em punho; no “S” o polegar fica de dentro enquanto no “G” fica de fora e fechado.

Expressou-se primeiro em LGP, no caso dos cartões “BANANA”; “PÃO”, “SOPA”; “CASACO”, “CAMISOLA” e “AVIÃO” expressou através da datilologia durante a interpretação do conteúdo.

Sem gesto

O resultado foi igualmente de 89% nesta porção, visto ter tido dificuldades em identificar os objetos “CASACO” e “CAMISOLA”, provavelmente, deve-se à falta de aquisição de vocabulário desta área lexical. Expressou-se totalmente em LGP primeiro, só de seguida é que procedeu à escrita.

Apresentou algumas dificuldades na escrita, tendo pedido ajuda para recorrer à datilologia e à professora, nas palavras “VERMELHO”, “AMARELO”, “CASACO” e “CAMISOLA”. No entanto, verificaram-se alguns erros ortográficos, como por exemplo “CAISACO” (casaco), “CARO” (carro), “BAICO” (barco), “AJO” (azul), “ÇÃO” (cão), “VEMELHO” (vermelho), “TOPA” (sopa) (anexo 6), “CADA” (casa), “CANAISOLO” (camisola) e “ICOLA” (escola). Esses erros ortográficos, hipoteticamente, devem-se à memória auditiva e à influência dos sons que descodifica de forma não eficiente.

Aí verificou-se que o aluno tinha dificuldades em transcrever as palavras correspondentes à imagem visto que só com a ajuda da LGP/datilologia é que conseguia proceder à escrita.

2.º Ano - Com gesto

Nesta turma, o aluno D identificou 94% dos gestos corretamente, não tendo percebido apenas o “VERMELHO”. Provavelmente, não conseguiu interpretar a ilustração. Nesta parte, o aluno expressou-se primeiramente em LGP, à exceção dos cartões “SOPA”, “VERMELHO”, “AZUL”, “CASACO”, “CAMISOLA” e “BARCO” que interpretou primeiro através da leitura/datilologia. Verificou-se que no cartão de “BARCO” utilizou a configuração “D” para interpretar o “B”, o mesmo indicou na palavra “BANANA”, tendo a possibilidade ainda em

confundir o “B” com o “D”, visto as letras manuscritas e minúsculas graficamente serem semelhantes. Teve dificuldades em soletrar o “H”, tendo pedido ajuda à docente.

Por outro lado, o aluno E, interpretou 89% corretamente os gestos apresentados, tendo dificuldades nos cartões “BANANA” e “CAMISOLA”. Neste caso, o aluno expressou-se primeiro na maior parte dos cartões através da soletração da datilologia. Visto que é um aluno ainda em fase de aquisição da LGP, mostrou-se incomodado em gestuar, nos cartões “BANANA”, “PAO”, “SOPA”, “MÃE” e “PAI” expressou-se primeiro em LGP por serem gestos já adquiridos. No caso de “BANANA” recorreu à ajuda da professora.

Durante a leitura, trocou a configuração “B” por “D” na palavra “BANANA”, e não sabia soletrar o “P” em “PÃO”, “H” da palavra “VERMELHO”, “G” e “T” da palavra “GATO”, “Z” e “U” do “AZUL” tendo nestas últimas pedido também ajuda.

Sem gesto

O aluno D interpretou 100% dos objetos apresentados, tendo-se expressado primeiramente em LGP em todas as imagens. Escreveu de modo correto as palavras, só tendo pedido ajuda para transcrever “SOPA”, ou por se ter esquecido como se escrevia a palavra, ou por ter havido falha na memória auditiva.

No entanto, verificaram-se alguns erros ortográficos tais como “CAZA” (casa), “VERMEIO” (vermelho) (anexo 7), “CAZACO” (casaco) e “CAMIZOLA” (camisola). Esses erros devem-se, presumivelmente, à dependência dos sons correspondentes à letra.

Em relação ao aluno E, respondeu corretamente a 94% dos objetos apresentados, embora tenha recorrido primeiro à escrita em todos os cartões que lhe foram apresentados e só posteriormente produziu em LGP.

Na palavra “CAMISOLA” recorreu à ajuda da docente ao perguntar como era o gesto correspondente. Neste caso, o aluno escreveu “CAMISA” (anexo 5). De resto, não apresentou erros ortográficos.

4.º Ano - Com gesto

O aluno F teve dificuldade em interpretar “SOPA”, pois não compreendeu a imagem e não conseguiu associar a palavra ao objeto, apresentando dificuldades na leitura. No restante, acertou 94% dos conteúdos apresentados e expressou-se na maior parte das vezes, em LGP, à exceção das palavras “GATO” e “CASA”, que soletrou primeiro através da datilologia. Na leitura das palavras soletrou sem dificuldades todos os cartões apresentados.

No caso do aluno G, identificou corretamente os conteúdos apresentados, tendo-se expressado primeiro através da LGP, à exceção das palavras “BANANA”, “PÃO”, “CASA”, “CAMISOLA” e “CARRO”, que soletrou primeiro através da datilologia aquando da leitura.

Sem gesto

Neste caso, o aluno F, como acentuamos, apresenta dificuldades na leitura e escrita das palavras dado que o seu percurso escolar tem sido complexo: está inserido na turma do 4.º ano, mas no programa socioeducativo com o Português segunda língua - 2.º ano. A criança apresenta um desenvolvimento bastante desfasado, o que o leva a sentir-se desconfortável na escrita ou datilologia, motivo que levou a que pedisse auxílio várias vezes para soletrar através da datilologia em LGP as palavras correspondentes. Assim, conseguiu transcrever no espaço para este fim. No entanto, algumas

palavras foram escritas autonomamente tais como: "CAVALO", "AVIÃO", "BANANA", "GATO", "CÃO", "MÃE", "CASA", "PÃO", "CARRO" e "PAI". Nas restantes, foi necessário auxílio, devido ao seu desconhecimento das palavras correspondentes à imagem. Mais adiante, acertou 100% ao interpretar todas as imagens apresentadas em LGP e em relação à expressão, expressou metade primeiro em LGP e a outra metade foi expressa na escrita.

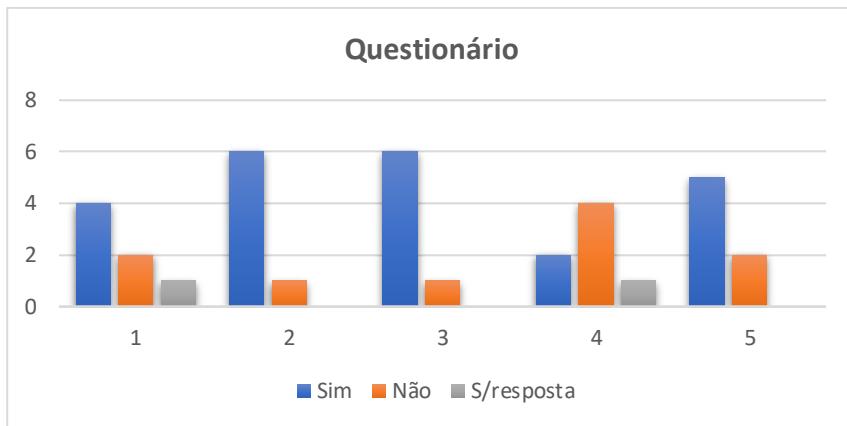
Relativamente ao aluno G, apresentou 94% de correção na interpretação das imagens, mas teve dificuldade em "BARCO" pois desconhecia a palavra. Durante a interpretação, revelou expressar-se primeiro através da escrita visto que não aparentava dificuldades nessa vertente. Somente nas palavras "PÃO", "SOPA", "GATO", "CAVALO", "VERMELHO", "PAI", "AVIÃO" e "BARCO" expressou-se em LGP.

Como o aluno desconhecia a palavra "BARCO", escreveu "CANOA" (anexo 8), provavelmente devido à falta de associação do gesto à imagem.

Questionário

Quando apresentamos o questionário, foram feitas cinco perguntas aos sete alunos, tais como "1 - Gostas de ler?", "2 - Gostas de escrever?", "3 - Preferes dizer primeiro em LGP?", "4 - Preferes escrever primeiro?" e, por último, "5 - Preferes só LGP?"

Tabela 8 - Resultados do questionário aos alunos



De acordo com a tabela 8, a maioria demonstrou gostar de ler e escrever. Em relação à preferência, a maioria afirmou preferir expressar-se primeiro em LGP. Este facto por ser a primeira língua deles, e a maioria respondeu não gostar de escrever. Na verdade, a maioria apresenta dificuldades na escrita levando-os, mais uma vez, a afirmarem que preferem só se for ditado em LGP.

Surgiram, também, alguns comentários dos alunos. No caso do aluno D, em relação à primeira pergunta comentou “mais ou menos, porque é muito chato.” Na segunda pergunta referiu “gosto, porque gosto de aprender e ficar inteligente.”, em relação à terceira pergunta disse que “não, primeiro escrever”. Na quarta pergunta referiu “não, primeiro LGP” e, por último, referiu “LGP, porque é mais fácil”.

Pelo que nos deu a entender, este aluno parecia um pouco impreciso em relação à LGP e ao Português, visto que tem escassa prática em ambas as línguas. Todavia, ao dizer que a LGP é mais fácil pode indicar que esta será a sua língua de conforto, ou seja, aquela que lhe requer menos esforço.

O aluno E proferiu os seguintes comentários. Na primeira pergunta revelou “sim, porque eu gosto”, repetindo de igual modo na segunda e terceira perguntas. Na quarta comentou, “escrever, porque sei mais ou menos LGP” e, por fim, na quinta respondeu “gosto, mas sei pouco.”

Segundo a nossa interpretação, e uma vez que a criança está em fase de aceitação da sua surdez e na aquisição tardia da LGP, revela que ainda não se sente confortável com nenhuma das línguas.

As respostas do aluno F deram a entender que prefere exclusivamente LGP, visto que tem imensas dificuldades na aprendizagem do Português L2, ou seja, na primeira pergunta comentou “não, porque não gosto.”; na segunda respondeu “não, porque eu gosto de dormir.”, na terceira referiu “sim, porque eu gosto”, na quarta elucidou “não, porque não gosto.” E, por último, acrescentou “sim, porque sim.”

Finalmente, o último aluno, G, comentou “sim” na primeira pergunta; na segunda revelou “sim, trabalhar no caderno”, na terceira e quarta referiu “primeiro LGP e depois escrever”, concluindo na quinta com “só LGP porque se escrever, cansa a mão”.

Discussão dos resultados

Verificou-se que a maior parte dos alunos prefere expressar-se em LGP, contudo, alguns deles apresentaram imensas dificuldades no domínio da escrita. Apercebemo-nos também que a maior parte dos alunos reconheceu logo o material apresentado na primeira fase, pois o mesmo já havia sido trabalhado durante o pré-escolar, enquanto os alunos do 4.º ano o desconheciam. Assim, é de grande importância implementar no pré-escolar materiais ilustrativos em LGP, acompanhando gesto, imagem e palavra, promovendo a exploração das letras,

das palavras e o interesse pela escrita, sempre com a presença e a participação do professor de LGP como modelo linguístico.

Como é sabido, neste momento, a maior parte dos alunos surdos revelam dificuldades no domínio da escrita, e as maiores suspeitas recaem, como se depreende, no período de escolaridade não formal, o pré-escolar. Mas não só. No primeiro ciclo, essas lacunas são também visíveis, pela insuficiência da interação da LP e da LGP da parte da comunidade educativa.

Durante este estudo, verificamos também que um dos alunos demonstrou dificuldades na aprendizagem do Português por ter sido inserido no programa socioeducativo, o que nos levou, infelizmente, a questionar o seu percurso. Qual a causa do desvio do ensino regular para o socioeducativo? Qual a origem da rejeição do Português? Presumivelmente, devido à falta de preparação na passagem para o 1.º ciclo, e ao desconhecimento da existência das letras, palavras e números.

Em relação ao aluno diagnosticado extemporaneamente com perda de audição, por que razão não apreende de modo natural a LGP? O que gera dificuldade na aceitação da sua surdez? Por outro lado, evidenciamos que o seu irmão passou por um processo de aquisição da LGP durante a intervenção precoce. Perante estes factos, consideramos ser indispensável que o referido aluno pudesse ter beneficiado da mesma situação do irmão, ao ter o contacto precoce com a LGP.

Na primeira fase deste trabalho, constatamos que todos se mostraram confiantes na interpretação dos conteúdos, pois tinham informação visual completa. A segunda fase foi, de longe, a mais desafiante para os alunos, face à escassez de informações dos cartões ilustrativos que teriam de observar. Acreditamos, pois, mais uma vez, que quanto mais informações transmitirmos aos alunos, mais as aprendizagens serão enriquecedoras, motivando-os a consolidarem as suas

competências linguísticas, tanto na LGP como no Português escrito. Nesta fase, as crianças precisam de todos os estímulos, de forma a integrarem a informação e com ela construírem os seus conhecimentos implícitos, base para o conhecimento explícito no ensino formal.

No caso do aluno C, do 2.º ano, verificamos alguns erros ortográficos, tais como “CAISACO” (casaco), “CARO” (carro), “BAICO” (barco), “AJO” (azul), “ÇÃO” (cão), “VEMELHO” (vermelho), “TOPA” (Sopa), “CADA” (casa), “CANAISOLO” (camisola) e “ICOLA” (escola). Na opinião de Correia et al. (2021, p. 64) estas ocorrências devem-se às dificuldades de memorização através da leitura labial e, porventura, à oralização. Desta forma, é visível que recorrem à memorização da leitura labial, como também, ao mesmo tempo, da descrição dos sons, dado que o uso dos retroauriculares exerce a sua quota parte de influência na reprodução escrita e/ou decifração leitora. O mesmo se aplica ao aluno D com os seguintes erros ortográficos “CAZA” (casa), “VERMEIO” (vermelho), “CAZACO” (casaco) e “CAMIZOLA” (camisola).

Como os alunos se encontram na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, ainda não são fluentes em LGP. Porém, a maioria aceita, sem problemas, que é a sua língua. Dois deles, mostraram-se menos recetivos em considerar a LGP como sua primeira língua, pois uma das crianças tem a sua Identidade bicultural com *dominância ouvinte* ou seja “(...) é a identidade daqueles que se relacionam com pessoas Surdas mas que, por alguma razão, são mais participativos em contextos de interacção com pessoas ouvintes.” (Gil & Pereira, 2019, p. 13). O mesmo se aplica à outra criança que, como já vincámos, ainda está em fase de aceitação da sua surdez.

Relativamente à escrita, alguns alunos manifestaram inquietação, pois queriam demonstrar as suas capacidades na

prática, ficando apreensivos na realização de determinada tarefa, com o medo de serem vistos como incapazes. Ler e escrever é, antes de mais, ter prazer, gosto e motivação. Para além disso, “como desejar que estas crianças acedam a um conhecimento que lhes é penoso e causa ansiedade?” (Correia, Custódio, Dias, & Ornelas, 2021, p. 63) Para evitar isso, devemos entender que os alunos, com a diferença de terem iniciado tarde a LGP, estão a aprender as duas línguas em simultâneo. Ao invés de pressionar e exigir, talvez fosse muito mais profícuo e sensato priorizar uma língua, para depois os ajudar na separação das línguas sem desistir de uma ou de outra. Na verdade, ambas serão sempre equitativamente importantes no futuro das crianças surdas. Assim, solidificar a LGP seria primordial na fase de aquisição da língua até aos 5 anos de idade, altura em que, progressivamente, se introduziria o PL2.

Importa sublinhar mais uma vez que a maioria dos pais desconhece ou não domina a língua gestual, levando-os a crer que o aparelho auditivo ou o implante coclear é uma melhor opção em contraste com o contacto precoce com a língua gestual. Esta é uma realidade que está longe de ser verdadeira. Através da língua gestual, e ao interagir com os seus pares, observando as histórias, os contos, as narrativas de fantasia, as crianças conseguirão aprimorar a competência em ambas as línguas. Notemos que alguns alunos posicionados no 4º ano de escolaridade revelaram dificuldades em reconhecer palavras de léxico ativo simples, como “coelho”. Tal parece dever-se ao facto de apenas se apoiarem na memória ou resíduos auditivos, quando os têm, e não terem acesso à compreensão, que só é possível, a nosso ver, quando mediada pela LGP, o que também foi observado num outro estudo desenvolvido por Coelho; Correia & Custódio (2023) sobre a compreensão de histórias no 1º CEB.

Salientamos que alguns alunos revelaram falhas na produção em LGP, sobretudo nas configurações das mãos. Esta evidência explica-se pelo facto de se encontrarem na fase da aquisição da linguagem e também por alguns queremas¹ serem semelhantes. Se forem devidamente corrigidos no momento, com o conscientizar e o amadurecimento através da interação do modelo linguístico, as crianças acabarão por evoluir no sentido da correção linguística. Por exemplo, o aluno A interpretou o “CÃO” como “INVERNO”, visto ambas as configurações e localização serem idênticas. “BARCO” foi identificado como se do verbo “GUARDAR” se tratasse. Relembramos, de novo, que a configuração de ambas as mãos é idêntica, só que neste caso, não compreendendo as diferenças, o gesto de “BARCO” é constituído pela mão dominante em cima da mão não-dominante e “GUARDAR” produz-se de forma inversa em termos de localização. Para além disso, interpretou “ESCOLA” como “LIVRO”, exatamente pelas mesmas razões.

Estas “falhas” levam-nos a evidenciar que ao mais ínfimo pormenor em situações idênticas conduzem os alunos a entender os diferentes significados e a existência de gestos para imensos conceitos. Por exemplo, no gesto para “ESCOLA” sabem que a configuração de mão é parecida com “CADERNO”, ou então “PEIXE” com “TERCA-FEIRA”, com a mesma configuração de mão, levando-os a desviarem-se da execução correta dos gestos e terem a “ideia” errada do significado. Neste e em casos semelhantes, devemos corrigi-los sempre, explicando os significados e as diferenças mostrando como gestos parecidos podem representar conceitos distintos através de jogos lúdicos

¹ “o querema movimento é parte constituinte do sinal, (...) pode ser entendida enquanto parte hierarquicamente dependente do querema configuração de mão; núcleo silábico; morfema gramatical; morfema derivacional e marcador de argumentos verbais” (Correia I., 2020, p. 44).

de sensibilização linguística, como, por exemplo, jogo da memória, emparelhar cartões, etc.

Para uma melhor abordagem, é primordial saber que para ensinar uma língua às crianças é necessária comunicação e interação, tendo em conta elementos como “o significado, forma, função e contexto social” (Gesser, 2010, p. 8) de forma que a informação seja transmitida da maneira mais conveniente. De igual modo, é imprescindível priorizar a comunicação, pois devemos maximizar a interação e envolver a criança em “situações reais e significativas”. Outro elemento a considerar sempre é a interação com outras crianças e com o professor, criando uma dinâmica entre os envolvidos. (Gesser, 2010, p. 8)

É fundamental que a apropriação da escrita se desenvolva num *continuum* que aborde simultaneamente a criatividade e a consistência, essenciais nestas idades. A este propósito acrescentamos que, já fora dos limites deste estudo, mas motivados pelos resultados observados e impelidos pela necessidade de trabalhar a escrita e a compreensão literácia, desenvolvemos uma atividade que passamos a descrever.

A atividade centrava-se em seis palavras referentes ao tema que estava a ser trabalhado. Por exemplo, no tema dos animais, escolhemos palavras mais pequenas contendo no máximo duas silabas, tais como “LEÃO”, “CÃO”, “GATO”, “PATO”, “SAPO” e “VACA”. Soletramos essas palavras em datilologia acompanhadas de uma ilustração a gestuar. Materializamos estas informações num cubo. À parte, usamos um cartão plastificado com as mesmas imagens do cubo, acrescentando os objetos referentes ao gesto no canto superior direito, só que em vez de datilologia. Colocamos a palavra escrita e em baixo destas imagens, deixamos um espaço vazio para os alunos transcreverem a palavra. Aquando do jogo, lançavam o dado e o aluno que tivesse a imagem igual, transcrevia a palavra.

No fim, criavam uma frase ou história simples e criativa. O conceito do jogo é o mesmo do bingo só que, em vez de números, usam-se letras, imagens e gestos. Os exemplos estão no apêndice 8.

O jogo foi testado com os alunos A e B do pré-escolar, iniciando com os dados e tabuleiros com a ilustração do “coelho” por apresentarem palavras mais simples; as mesmas que foram utilizadas na primeira fase do estudo. Foi distribuído um cartão por aluno. O aluno A lançou o dado, a professora pediu lhe para identificar o gesto e as letras, e depois os dois alunos procuraram a imagem correspondente nos cartões. Quem encontrasse a mesma imagem, transcrevia a palavra. Para exemplificar, calhou à professora que transcreveu uma palavra. Os alunos mostraram-se curiosos na caligrafia e quiseram fazer o mesmo. Porém, foi-lhes explicado que teriam de esperar que lhes coubesse a mesma imagem do dado. A vez passou à professora e a mesma lançou o dado. Desta vez coube a correspondência ao aluno A que se mostrou muito entusiasmado em transcrever a palavra. Como esse aluno já tinha lançado o dado, foi pedido ao aluno B que o atirasse. Tinha calhado novamente ao aluno A. Entretanto, o aluno B mostrou-se frustrado por querer transcrever também. Só que, neste caso, o aluno B mostrou dificuldades em associar o gesto à imagem, tendo por vezes a professora de intervir e explicar o conceito. Quando chegou a correspondência ao aluno B, esse mostrou entusiasmo em transcrever e soletrava sempre em datilologia.

No término do jogo, foi-lhes pedido que elaborassem uma pequena história com as imagens que lhes tinham sido correspondidas, por exemplo: “ESCOLA” +” COMER” +” FELIZ” +” COELHO” +” BOLO” +” PAI”. O resultado produzido foi: “O pai fez um bolo, o coelho comeu e foi feliz para a escola”. O aluno A revelou capacidade de estruturar uma narrativa muito

simples e o aluno B demonstrou muitas dificuldades, tendo a professora feito sugestões. Para terminar a atividade, ambos os alunos desenharam as suas “histórias” e a professora registou em texto o que foi dito pelos alunos.

Acreditamos que este tipo de jogos didáticos gera interesse e motivação dos alunos, uma vez que, logo a seguir, encetaram a produção de histórias criativas, a soletração dos seus nomes em datilologia e a escrita de letras que conheciam nos desenhos, ou até mesmo a copia a partir de livros para a infância. Essa metodologia implementada com muita frequência, beneficiá-los-á mais tarde aquando do ingresso no primeiro ciclo. Ademais, será uma forma de compatibilizar a coexistência de duas línguas, a LGP e o Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conceção de “Escola de Referência de Educação Bilingue” implica uma resposta educativa direcionada a alunos surdos. Com o modelo de Educação Bilingue, o ensino de duas línguas, no caso em apreço, a Língua Gestual Portuguesa e o Português, dando primazia à escrita. Porém, a maior parte da comunidade educativa em contato com as crianças não é bilingue, o que leva a desentendimentos de comunicação, de transmissão dos conceitos, de ensino, de aprendizagem e a severas carências no desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua.

É de salientar que a frase “os surdos não ouvem”, muitas vezes usada para justificar as dificuldades na lectoescrita por parte destas pessoas, pode ser vista como discriminatória. Não podemos esquecer que os surdos comunicam apenas visualmente.

Não obstante, temos de ter em conta que uma turma de ouvintes tem acesso à sua língua diariamente dentro da sala de aula, e fora também. E os alunos surdos? Os professores de LGP, em muito poucas escolas, estão a tempo inteiro dentro da aula a coadjuvar o educador de infância e/ou titular da turma. O funcionamento e as medidas adotadas das EREB serão iguais? As horas de contacto letivo semanal entre os alunos e os professores de LGP estarão ajustadas e permitem-lhes o usufruto do direito ao acesso à sua língua no decorrer das suas aprendizagens durante o percurso escolar?

Além disso, acrescente-se que o Programa Curricular de LGP foi aprovado e divulgado em 2007, há quase vinte anos. Certamente que carece de uma rápida e profunda revisão e estará, hoje, longe de acompanhar o Programa de Português Língua Segunda. Esse mesmo documento curricular também se encontra muito datado, pois é de 2011. Até ao momento, e oficialmente, as OCEPE, não contemplam um apartado para esta

minoria linguística assente na aquisição da LGP. O ensino formal em Portugal não tem, pois, nenhum esteio nas *Aprendizagens Essenciais* oficializadas para outras línguas e áreas curriculares.

Considerando a necessidade de promover aprendizagens mediadas pelas LGP, sugerimos, sem qualquer intenção de questionar ou invalidar as OCEPE (2016) (2016), um conjunto de propostas de adaptações, visando a promoção da comunicação gestual das crianças surdas, no jardim de infância. Para tal, devemos fundar esta sugestão nas OCEPE (2016, pp. 62-63):

- Disponibilizar histórias em LGP nos mais variados formatos didáticos;
- Explicar as regras de um jogo aos seus pares com frases simples;
- Apresentar uma história, uma atividade ou tarefa a propósito de cada tema aprendido ou abordado;
- Contar histórias, de diferente tipo e extensão, usando sequências de imagens de forma a promover a produção gestual por parte das crianças surdas;
- Incentivar as crianças surdas e/ou ouvintes a comunicar em LGP fora da sala de aula;
- Solicitar às crianças que contem a sua rotina em LGP, ou narrem factos, episódios ou atividades de que gostaram/não gostaram de produzir, através de desenhos, com a finalidade de o professor registar através de palavras simples.

De forma a promover a consciência linguística, devemos, sempre com base nas OCEPE (2016, pp. 64-65):

- Descobrir e referir gestos similares, com um ou mais parâmetros idênticos, nomeadamente, pela sua visualidade e adaptação à faixa etária, a

Configuração de Mão; a Localização de Mão e o Movimento de Mão;

- Descobrir e referir letras iniciais e finais de uma palavra simples através da datilologia;
- Isolar ou contar gestos de uma frase;
- Suprimir ou substituir alguns gestos numa frase, atribuindo-lhes um novo sentido ou formular novas frases;
- Criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com as unidades mínimas da LGP;
- Identificar as incorreções da estrutura gramatical e explicar-lhes os equívocos.

De forma a promover a abordagem escrita, devemos, ainda e a partir das OCEPE (2016, pp. 66-72):

- Disponibilizar histórias relacionadas com o quotidiano, sempre mediadas pela LGP;
- Relacionar e identificar o nome com o alfabeto gestual;
- Usar ilustrações com palavras e datilologia;
- Demonstrar, sempre que possível, as palavras existentes ou tê-las à vista;
- Caso a criança tenha curiosidade na letra, beneficiar da situação para apresentar a configuração correspondente e relacioná-la com palavras simples ou nomes próprios, (por exemplo: a letra “C” da palavra copo);
- Pedir à criança para escrever o seu nome quando o professor soletrar a datilologia do seu nome;
- Utilizar jogos didáticos que tenham gesto/palavra;
- No final do desenho, pedir à criança que identifique o que está desenhado e registe por

escrito e/ou repita o que foi escrito através da LGP.

Sempre que possível, deveremos apostar na criação de materiais didáticos bilingues, ou seja, compostos com gestos, palavras e imagens. Esta linha de trabalho permite fomentar a literacia emergente para as crianças se tornarem futuros leitores.

Ademais, cremos ser indispensável a maioria dos docentes adquirirem conhecimentos linguísticos e formação específica adicional conforme as necessidades dos alunos surdos, de forma a consolidar as estratégias, tendo como base a LGP e a estreita colaboração dos professores de diferentes programas curriculares (OCEPE, PPL2, etc.). Infelizmente, no momento atual, as opções de formação nesta área são escassíssimas.

Este trabalho teve como maior indutor a realidade presente em Portugal onde é visível a falta de motivação e interesse dos alunos surdos pela escrita. Esta cadeia de insuficiências que se inicia no pré-escolar, pode ter originado as dificuldades e o desinteresse pela leitura e escrita do Português L2 no 1.º ciclo do ensino básico.

Esta desmotivação deve-se, possivelmente, ao facto de a metodologia adaptada no pré-escolar não ser a mais adequada. Há grande probabilidade de que as crianças não sejam encorajadas ou estimuladas a veicular informações através da sua primeira língua, para além de que acreditamos que os materiais bilingues são escassos.

Consideramos ser urgente disponibilizar histórias em LGP, realizar leituras através da LGP, concretizar atividades bilingues, produzir jogos didáticos bilingues, promover situações de comunicação real, dramatizações linguísticas, usar sequências de imagens, conviver, interagir com as crianças e os seus pares, encorajá-las, elaborar desenhos e dialogar sobre os mesmos. Acima de tudo, brincar com a LGP.

Estamos convictos de que deveremos, igualmente, estimular a escrita através de exercícios de transcrição, o que também ajuda o desenvolvimento da motricidade fina, a memorização e, ainda, estimular a datilologia de léxico ativo. Não advogamos, de modo algum, que a criança deva saber escrever no pré-escolar, mas sim estar atenta às funcionalidades da escrita, à sua utilidade e pertinência.

Seria também de suma importância que os familiares das crianças – pois, o principal modelo linguístico das crianças, por norma, são os pais – interagissem com os seus filhos através da LGP. Consideramos esta finalidade como uma das mais relevantes neste contexto, dado que proporcionaria um ambiente natural e familiar. Caso os pais e/ou familiares aprendessem a LGP, os resultados seriam exponencialmente diferentes.

Esperamos que esta sucinta proposta de adaptação das OCEPE para o ensino a crianças surdas e as atividades de aferição da sensibilidade à escrita e à motivação para a lectoescrita através de exercícios bilingues, permita entender que a desmotivação, grande parte das vezes, se relaciona com a falta de estímulo bilingue e com a privação ou, pelo menos, com a limitação linguística em língua gestual.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, M. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *V.1(n.º1)*.
- Amaral, M., & Coutinho, A. (2002). A criança Surda: Educação e Inserção Social.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensino Básico e Secundário.
- Batista, M. (9 de Março de 2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Surd'Universo, Livraria Especializada, Lda.
- Carvalho, P. (2016). A Emergência do Léxico de Especialidade na Língua Gestual Portuguesa: Proposta de construção de um dicionário terminológico bilingue-bidirecional online. *V.18(N.º1)*, pp. 12-42.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Constituição da República Portuguesa. (1997). *Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h*. Fonte: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>

- Correia, F. S., & Coelho, O. (2019). O modelo bilingue da educação de Surdos em Portugal. Em I. S. Correia, P. B. Custódio, & R. M. Campos, *Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade* (pp. 41-57). Lisboa: edições Ex-Libris.
- Correia, I. (2020). O Parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. pp. 41-56.
- Correia, I., & Custódio, P. (2021). *Educação Literária no 2.º Ciclo do Ensino Básico - Propostas para alunos surdos e ouvintes*. Lisboa: Edições Ex-Libris.
- Correia, I., Custódio, P., & Campos, R. (2019). *Língua de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*. edições Ex-Libris.
- Correia, I., Custódio, P., Dias, S., & Ornelas, S. (2021). *Língua e Literatura. Estratégias para o ensino do Português a alunos ouvintes e surdos*. Lisboa: Edições Ex-Libris.
- Davies, S. (2020). *A Criança Montessori de 1 a 3 anos. Um Guia para a Educação de Seres Humanos Curiosos e Responsáveis*. Editorial Presença.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. Fonte: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. Fonte: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Emmorey, K., & McCullough, S. (2009). The bimodal bilingual brain: Effects of Sign Language experience.
- Escola Básica 2, 3 de Arrifes. (2021). *Projeto Educativo de Escola*. Acesso em 19 de janeiro de 2023, disponível em <https://ebia.edu.azores.gov.pt/2019/12/09/projeto-educativo-de-escola-2/>
- Furtado, A., Correia, I., & Custódio, P. (2021). O Papel do Docente de Língua Gestual Portuguesa na Educação de Infância: A chave para o desenvolvimento linguístico. Em E. S. Frassinetti (Ed.). Porto.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e

Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis.

Gil, C., & Pereira, J. (2019). Deaf Way nos Estudos Culturais: a bandeira Surda da diversidade. *V.7(n.º1)*.

Gomes, I., & Santos, N. (2005). Literacia Emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!".

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

Leroy, E. (2010). *Didactique de la Language des Signes Française, language 1, dans les structures d'education en language des signes. Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd.* Université Paris 8. Vincennes. Saint-Denis. École doctorale Cognition, Language, Interaction. U.F.R. Sciences du Language.

Magalhães, C. (2016). *Promoção da Leitura e da Escrita no Pré-Escolar: Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem.* Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga.

Martins, M. (2009). *Domínio Lexical e Compreensão da Leitura na criança surda.* Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa.

Martins, T. (2022). *Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e Língua de Sinais Portuguesa.* Universidade de Évora. Instituto de Investigação e Formação Avançada, Évora.

Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164.*

Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164.* Fonte: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Morais, A. (2019). *Surdidade: Construção Social para a Comunidade Surda.* Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia, Lisboa.

Palha, S. (2016). *À Descoberta do Mundo da Escrita: Um programa de intervenção com uma criança surda no pré-escolar.* Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

- Pereira, M. (2014). *Ensino de Línguas para Surdos*.
- Pereira, M., & Rocco, G. (julho de 2009). Aquisição da escrita por crianças surdas - início do processo. *V.2(n.1)*, pp. 138-149.
- Pizzio, A., & Quadros, R. (2011). *Aquisição da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis.
- Quadros, R. (2000). Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. (nº.2), pp. 53-61.
- Quadros, R. (2008). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M., & Cruz, C. R. (2011). *Línguas de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed. Fonte: <https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/7349938.pdf>
- Rocha, R. (2009). *O Coelhinho que não era de páscoa*. Salamandra.
- Sacks, O. (1989). *Vendo Vozes, Uma Jornada Pelo Mundo Dos Surdos*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, R., Sousa, A., Costa, E., Silva, D., & Lafontaine, T. (2021). O desafio da aquisição da leitura e da escrita com alunos surdos. *VII Congresso Nacional de Educação*. Conedu.
- Svartholm, K. (junho de 1998). Aquisição de segunda língua por surdos. pp. 38-45.

Legislação citada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164*. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2015/A, de 22 de junho. (2015). *Diário da República n.º 119/2015, Série I de 2015-06-22, páginas 4359 - 4367*. Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/17-2015-67552504>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928*. Presidência do Conselho de Ministros. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943*. Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Despacho n.º 7520/98 (2.ª Série), de 6 de maio. (1998). *Diário da República n.º 104/1998, Série II de 1998-05-06*. Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/7520-1998-3149475>.

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

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. (2008). *Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008-05-12, páginas 2519 - 2521*. Assembleia da República. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/21-2008-249230>.

Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164.*
[https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871.](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871)

APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de registo da primeira fase

"Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa"

Ana Madeira

Aluno:	Idade:		Ano:	
Gesto/Palavra	Identifica o gesto	Reconhece a letra	Lê	Tem vontade em escrever
Casa				
escola				
Amigo				
coelho				
Mae				
Pai				
Comer				
Voar				
Feliz				
Triste				
Bolo				
Ovo				
Flor				
Feio				

Apêndice 2 – Grelha de registo da segunda fase

"Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa"

Ana Madeira

Aluno:	Idade:		Ano:	
Gesto/Palavra	Identifica o gesto	Reconhece a letra	Lê	Tem vontade em escrever
Banana				
Pão				
Sopa				
Cão				
Gato				
Cavalo				
Vermelho				
Amarelo				
Azul				
Mãe				
Pai				
Escola				
Casa				
Casaco				
Camisola				
Avião				
carro				
barco				

Apêndice 3 – Questionário

“Apropriação da escrita no pré-escolar: Chegar ao português L2 pela Língua Gestual Portuguesa”

Ana Madeira

Aluno:

idade:

ano:

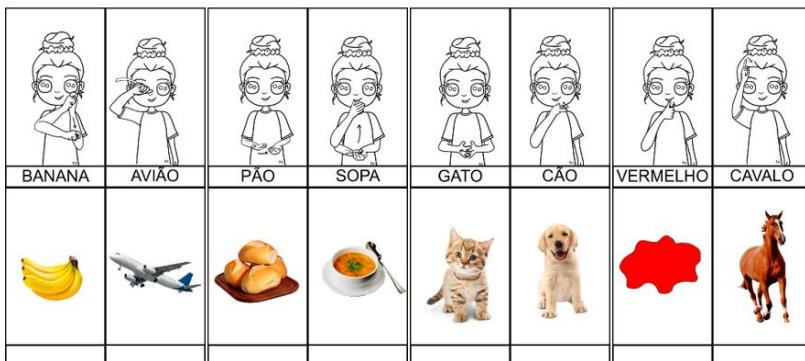
Questões feitas ao aluno:

- 1- Gosta de ler?
 - 2- Gosta de escrever?
 - 3- Prefere dizer primeiro em LGP?
 - 4- Prefere escrever primeiro?
 - 5- Prefere só LGP?

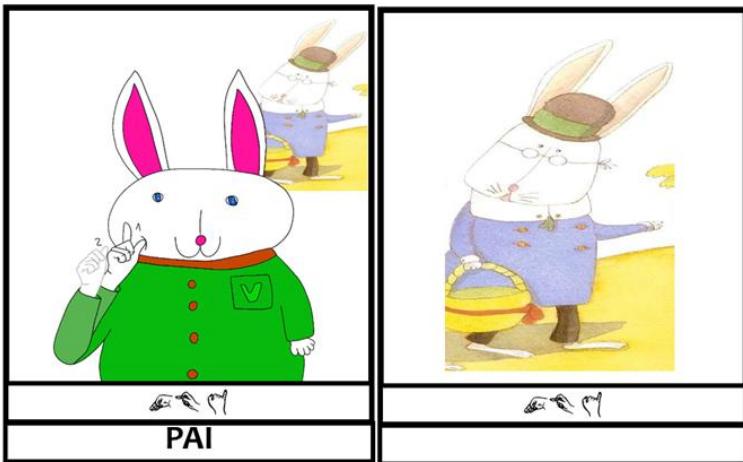
Apêndice 4 – Imagens da primeira fase



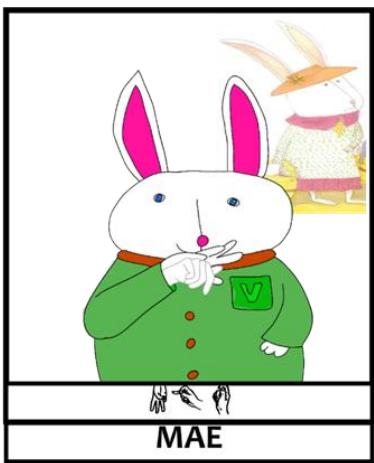
Apêndice 5 – Imagens da segunda fase



Apêndice 6 – “PAI”



Apêndice 7 – “MÃE”



Apêndice 8 – Jogo do Bingo



ANEXOS

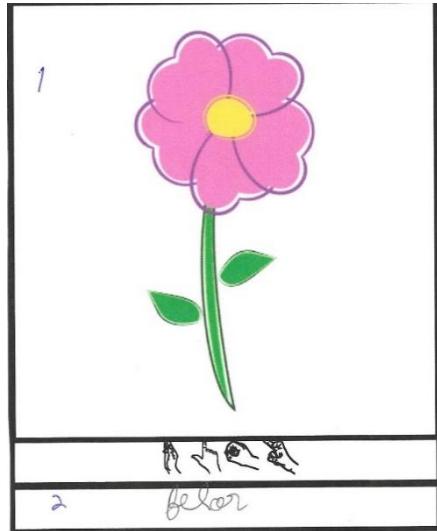
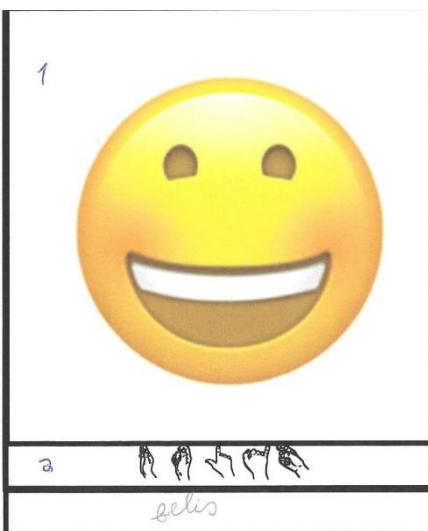
Anexo 1 – “PAI” e “FEIO”



Anexo 2 – “AMIGO” e “CASA”



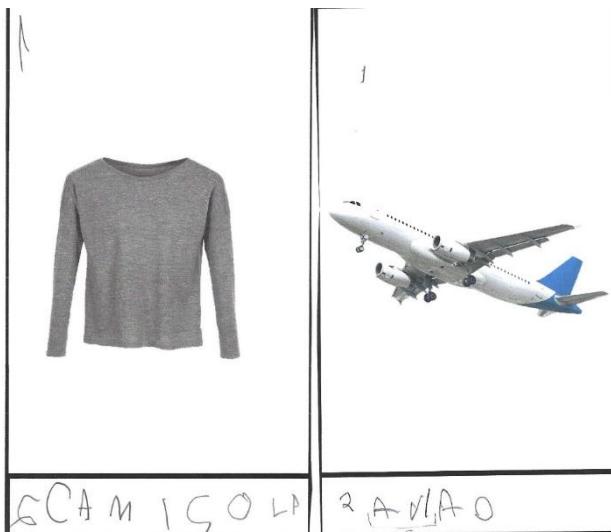
Anexo 3 – “FELIZ” e “FLOR”



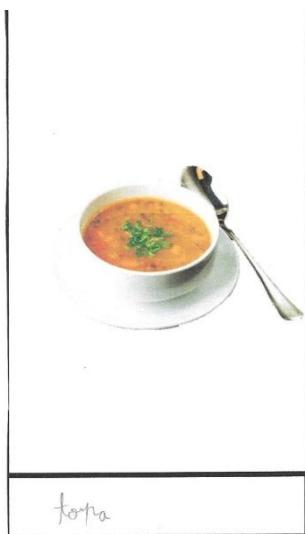
Anexo 4 – “COELHO”



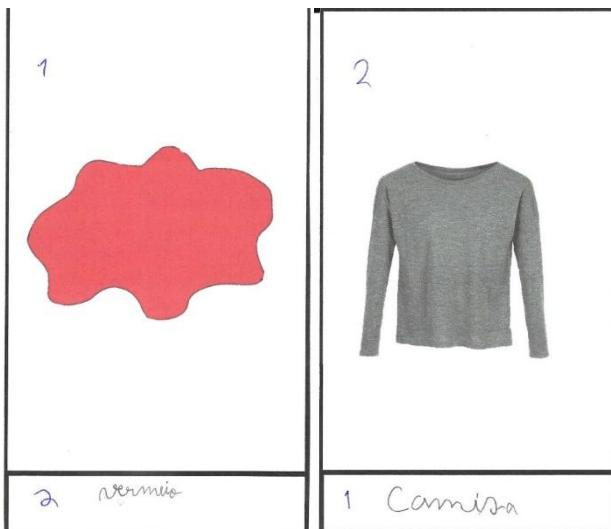
Anexo 5 – “CAMISOLA” e “AVIÃO”



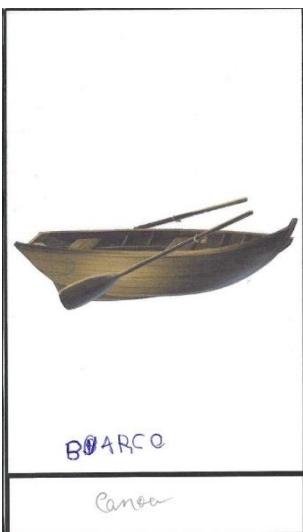
Anexo 6 – “SOPA”



Anexo 7 – “VERMELHO” e “CAMISOLA”



Anexo 8 – “BARCO”



SOBRE OS AUTORES

Pedro Balaus Custódio

Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1987); especializado em Ensino do Português pela mesma faculdade (1989) e Mestre em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1992).



Em 2004 doutorou-se em Didática da Literatura na Universidade de Coimbra.

É Professor Coordenador Principal na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Ana Maria Pires Madeira



Ana Madeira, 35 anos, Surda, demonstrou desde cedo uma paixão pela Educação e pela Língua Gestual Portuguesa.

Em 2023 concluiu o Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Leciona Língua Gestual Portuguesa desde 2016, e já foi docente em várias escolas de referência para Surdos em Portugal Continental.

Atualmente é professora de Língua Gestual Portuguesa na Escola Básica e Integrada de Arrifes, na Ilha de São Miguel, Açores.

Isabel Sofia Calvário Correia

Isabel Sofia Calvário Correia é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.

Coordenadora do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

É Autora de livros e artigos científicos na área das línguas de sinais.



