



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

# **Mãos que aprendem**

O Ensino da LGP como Língua Segunda

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e  
Formação de Formadores

Luísa Margarida Santiago Duarte Freitas

2011



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

# **Mãos que aprendem**

O Ensino da LGP como Língua Segunda

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista e da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas

Luísa Margarida Santiago Duarte Freitas

2011

## **As mãos**

Com mãos se faz a paz se faz a guerra.  
Com mãos tudo se faz e se desfaz.  
Com mãos se faz o poema – e são de terra.  
Com mãos se faz a guerra – e são a paz.

Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra.  
Não são de pedras estas casas mas  
de mãos. E estão no fruto e na palavra  
as mãos que são o canto e são as armas.

E cravam-se no Tempo como farpas  
as mãos que vês nas coisas transformadas.  
Folhas que vão no vento: verdes harpas.

De mãos é cada flor cada cidade.  
Ninguém pode vencer estas espadas:  
nas tuas mãos começa a liberdade

Aos meus pais, José e Maria Freitas

Ao meu marido, Carlos

Ao nosso filho, Rui

# **Componente Teórica**

# **Trabalho Empírico**

**Anexos**

## AGRADECIMENTOS

Tendo chegado ao final de mais uma etapa, que foi muito importante para mim, a nível pessoal, gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma directa e indirecta, a tornar este projecto uma realidade.

O meu primeiro sentido e profundo agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria Madalena Baptista que, apesar de estar fisicamente distante, esteve sempre presente e disponível para me ajudar e orientar nesta investigação sobre área que tanto me apraz – o ensino da Língua Gestual Portuguesa.

Agradeço de igual forma à Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas que, desde o primeiro momento, se mostrou disponível para me acompanhar e orientar na realização deste estudo.

Igualmente, a todos os docentes, que aceitaram colaborar comigo, o meu profundo agradecimento.

Ao meu Marido Carlos que, com o seu companheirismo e paciência, me apoiou nas etapas mais difíceis.

Aos meus familiares, em especial aos meus Pais pelo carinho, força e apoio que me deram ao longo destes meses.

Ao meu Irmão pela sua ajuda na tradução do Resumo para Inglês.

À Paula Redondo, a quem agradeço a amizade e incentivo para o desenvolvimento deste trabalho.

À Lurdes Gonçalves, a quem agradeço a disponibilidade e o empréstimo de bibliografia primordial para a conclusão deste projecto.

A todos vós expresso a minha gratidão!



## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Componente Teórica</b>	
<b>Capítulo 1</b> .....	3
<b>Considerações Gerais sobre as Línguas Gestuais</b> .....	3
<b>Capítulo 2</b> .....	7
<b>A Língua Gestual Portuguesa</b> .....	7
2.1 Contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP .....	7
2.2 Fonologia da LGP .....	11
2.3 Morfologia da LGP .....	14
2.4 Sintaxe da LGP .....	27
2.5 Expressão Corporal e Facial .....	31
2.6 Língua Gestual Portuguesa: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira? .....	32
<b>Capítulo 3</b> .....	35
<b>Do monitor / formador de LGP ao Professor de LGP em Portugal</b> .....	35
<b>Capítulo 4</b> .....	38
<b>Didáctica da Língua Gestual Portuguesa como L2</b> .....	38
4.1– Considerações Gerais .....	38
4.2 O Ensino da Língua Gestual como Língua Segunda .....	40

<b>Trabalho Empírico</b>	
<b>Capítulo 5</b> .....	56
<b>Enquadramento metodológico e resultados do estudo empírico</b> .....	56
5.1 Apresentação do estudo .....	56
5.1.1 Objectivo.....	56
5.1.2 Hipóteses.....	57
5.1.3 Amostra .....	57
5.1.4 Instrumentos.....	59
5.1.5 Procedimentos.....	60
5.2 Apresentação dos Resultados .....	61
5.2.1 Apresentação dos dados .....	62
<b>Capítulo 6</b> .....	72
<b>Conclusões</b> .....	72
<b>Capítulo 7</b> .....	75
<b>Recomendações para a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores de LGP</b> .....	75
7.1 Recomendações para a melhoria da qualidade da formação contínua dos professores de LGP.....	78
<b>Bibliografia</b> .....	79
<b>Anexos</b> .....	89

## Índice de Imagens

<b>Imagem 1:</b> Descrição dos gestos BOLA, CHUVA, CARRO e BANANA .....	8
<b>Imagem 2:</b> Descrição dos gestos de LEITE e PRIVADO .....	9
<b>Imagem 3:</b> Descrição dos gestos de GALO e GALINHA.....	10
<b>Imagem 4:</b> Alfabeto e números gestuais .....	13
<b>Imagem 5:</b> Descrição do gesto IRMÃO .....	15
<b>Imagem 6:</b> Descrição dos gestos IRMÃ .....	16
<b>Imagem 7:</b> Descrição dos gestos ENFERMEIRA E ENFERMEIRO .....	16
<b>Imagem 8:</b> Descrição dos gestos PESSOA e CINCO .....	17
<b>Imagem 9:</b> Descrição dos gestos RAPAZ e MUITO .....	18
<b>Imagem 10:</b> Descrição do gesto ÁRVORE.....	18
<b>Imagem 11:</b> Descrição do gesto PESSOAS.....	19
<b>Imagem 12:</b> Descrição dos gestos PERGUNTAR e TU .....	21
<b>Imagem 13:</b> Descrição do gesto DESOBEDECER .....	31

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Descrição dos gestos VER e VER ATENTAMENTE ....	26
<b>Quadro 2:</b> Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o ensino da Gramática da LGP .....	67

**Quadro 3:** Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o ensino da expressão facial e corporal da LGP ..... 68

**Quadro 4:** Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o desenvolvimento da competência linguística..... 69

## Índice de Gráficos

**Gráfico 1:** caracterização da amostra em função das variáveis sexo e idade ..... 58

**Gráfico 2:** caracterização da amostra em função do ano de início da formação inicial..... 58

**Gráfico 3:** Caracterização da amostra em função do local de aquisição da formação inicial..... 59

## Legenda das Iniciais

**ESEC:** Escola Superior de Educação de Coimbra

**LE:** Língua Estrangeira

**LG:** Língua Gestual

**LGP:** Língua Gestual Portuguesa

**LM:** Língua Materna

**L2 / LS:** Língua Segunda

## Resumo

Reconhecida desde 1997 pela Constituição Portuguesa, a Língua Gestual Portuguesa é a Língua Natural dos Surdos Portugueses. Tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho, Martins, (1994)), sendo, por isso, uma língua complexa, com uma gramática própria e única (Amaral, Coutinho, Martins, 1994, Baptista, 1999, 2005). É também uma língua rica, com uma estrutura sintáctica específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares.

Se considerarmos a existência de 150.000 surdos em Portugal e se nos basearmos no reconhecimento do dever de “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades” consagrada na Constituição Portuguesa [alínea h) do artigo 74º] verificamos uma exigência social e a premência em proporcionar o desenvolvimento desta Língua nas Comunidades Surda e Ouvinte. Parte significativa deste desenvolvimento deve-se, sem dúvida, às formações de LGP que são dadas nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue para os Alunos Surdos e também as que são dadas nas Associações de Surdos a pessoas Ouvintes.

Assim, nesta dissertação procurámos aferir, junto de professores Surdos e Ouvintes, como leccionam estas formações, e se existem, de facto, diferenças substanciais na forma de ensinar entre os professores Ouvintes e Surdos.

Compreende duas partes: uma, teórica; outra de trabalho empírico. A primeira desenvolve-se em quatro capítulos, nos quais é feita a revisão da literatura sobre as Línguas Gestuais, sobre Língua Gestual Portuguesa e sobre o Monitor/Formador de Língua Gestual Portuguesa. Na segunda parte, apresentamos um estudo descritivo onde se pretende compreender e explicar a situação actual dos docentes de LGP, sobretudo no que ao ensino de LGP como Língua Segunda diz respeito, mas sobretudo, evidenciar as diferenças e

as complementaridades que tanto os professores Surdos como os Ouvintes possuem no exercício das suas funções (Carmo, Ferreira, 1998).

Especificamente, pretendeu saber-se se o bilinguismo influencia o planeamento e a execução do processo de ensino-aprendizagem, assim como se os professores Surdos e Ouvintes têm formas significativamente distintas de leccionar LGP como L2.

Para conseguirmos inferir algumas conclusões sobre as hipóteses colocadas, recorreremos ao método da entrevista estruturada a uma amostra que envolveu 12 professores de Língua Gestual Portuguesa (6 Ouvintes e 6 Surdos), Licenciados pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) ou formados pelas Associações de Surdos. Quanto aos principais resultados encontrados, concluímos que, de facto, as metodologias são diferentes. Os professores Surdos, porque detêm o conhecimento explícito da LGP, apresentam uma maior variedade de estratégias para o ensino de Língua Gestual, contudo a preparação do seu processo de ensino aprendizagem deve ser melhorado, na medida em que deve tornar-se mais sólido e eficaz. Apesar disso demonstram que as suas práticas pedagógicas estão mais voltadas para o desenvolvimento comunicacional. Conclui-se também que os professores Ouvintes, porque ainda não são completamente proficientes em LGP e porque terminaram a sua formação inicial há muito menos tempo que os professores Surdos, planificam a sua execução pedagógica de forma mais cuidada e completa e, por isso, as suas estratégias voltam-se mais para a análise linguística.

**Palavras-chave:** *Língua Gestual; Formação Inicial, Língua Segunda; Ensino, Supervisão Pedagógica*

## **Abstract**

Acknowledged since 1997 by the Portuguese Constitution, Portuguese Sign language (PSL) is the natural language of the Portuguese deaf. It has its own structures and processes different from the Portuguese (Amaral, Coutinho, Martins, (1994) being, therefore, a complex language with its own and unique grammar. (Amaral, Coutinho, Martins, 1994, Baptista, 1999, 2005). It is also a rich language with a specific syntax aided by the use of specific facial and body expression.

Considering that there are 150.000 deaf people in Portugal and if we acknowledge the duty to “protect and value Portuguese Sign Language” as a cultural expression and an instrument for education and equal opportunities”, as stated in the Portuguese Constitution (article 74<sup>o</sup> h), one becomes aware of the social demand and urgency in allowing this language to develop in both deaf and listening communities. A great deal of this work is carried out by reference schools for Bilingual Teaching for the deaf as well as Deaf People Associations who provide training and teaching on Portuguese Sign Language.

In this paper we have tried to establish how deaf and listening teachers teach (PSL) and if there are great differences in teaching practices between deaf and listening teachers.

The document is divided into two parts: One theoretical approach and practical research. The first is set in four chapters in which a comprehensive approach on the literature on Sign language, Portuguese Sign Language and (PSL) Teacher/trainer is made. The second describes the current status of the Portuguese Sign Language Teachers aiming to understand and explaining their role and their challenges as second language teachers. This part tries to emphasize the differences and common practices that both Listening and Deaf teachers have.

The final aim was to understand if bilingual teachers plan and teach differently and to know if there are significant differences between Deaf and Listening Teachers as they teach (PSL).

To prove our hypothesis we have resorted to the structured interviews involving twelve (six listening and six deaf) Portuguese Sign Language Teachers , graduates from the Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) or trained by Deaf Persons Associations.

The results show that teaching methods are, indeed, different. Deaf teachers, because they have better Portuguese Sign Language Knowledge, use a greater variety of teaching strategies, despite the fact that their teaching processes should be improved towards better efficiency. Nevertheless, their teaching aims clearly at the development of communication skills.

It was also shown that Listening Teachers tend to be more methodical, prepare their classes thoroughly and are specially concerned with language analysis, mainly because they are not as proficient as their Deaf colleagues in Portuguese Sign Language and also because they have completed their own training more recently.

**Palavras-chave:** *Sign Language; Initial Training, Second Language; Teaching, Supervision*



## Introdução

Em 1965, William C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg publicaram o *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, o que modificou definitivamente a história da Comunidade Surda e da Língua Gestual.

Anos mais tarde, Edward Klima e Ursula Bellugi, publicaram *The Signs of Language*, a primeira descrição aprofundada da gramática da ASL.

O estudo da Língua Gestual Portuguesa deve-se em muito a estes autores que difundiram o estatuto linguístico das Línguas Gestuais. Assim, em 1994 é lançado o *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa* que inicia a análise e a descrição da LGP. Paulatinamente, o interesse por esta forma de comunicação foi aumentando e hoje várias empresas, escolas e Associações de Surdos dedicam-se a leccionar cursos de LGP como Primeira e Segunda Língua.

Acreditamos que qualquer professor de LGP se sinta encorajado perante a curiosidade, popularidade e aceitação de uma língua que era, antigamente negligenciada. Contudo, este rápido crescimento também pode ser perigoso. Na tentativa de estabelecer novos programas de LGP e de atender à crescente demanda por mais cursos, muitas formações descuram os métodos eficazes de ensino de Língua, fazendo com que os alunos sintam que apenas aprendem listas de vocabulário que depois ordenarão segundo a ordem sintáctica da sua Língua Materna. Mas não é isto que se pretende.

Percebemos, assim, que o campo de ensino da LGP esteve, durante bastante tempo compreensivelmente mal preparado para uma resposta à altura. Havia pouca formação inicial de professores, escassez de materiais, ausência de currículo padrão, pouca ou nenhuma literatura sobre ensino de LGP como segunda língua e nenhum procedimento oficial para certificação de professores.

O nosso estudo aparece no quinto ano de funcionamento da Licenciatura de Língua Gestual Portugal da Escola Superior de Educação de Coimbra e centra-se fundamentalmente em perceber como a LGP é ensinada pela comunidade Surda e pelos Professores Ouvintes como Segunda Língua.

Ambos os grupos têm modos diferentes de operar, no entanto, um dos nossos primordiais objectivos é alertar que estes docentes devem aprender como ensinar aos seus alunos a história e a estrutura da LGP. Eles devem ter conhecimento de materiais disponíveis; como avaliá-los e utilizá-los; como elaborar e implementar um currículo de LGP; como desenvolver estratégias de ensino efectivas e avaliar o desempenho dos alunos; e como incorporar a cultura Surda nas aulas de LGP.

Assim, este trabalho dividir-se-á em sete capítulos. No primeiro faremos algumas considerações sobre as Línguas Gestuais, onde desmistificaremos algumas falsas crenças que ainda prevalecem. No segundo, focalizaremos a nossa atenção especificamente na descrição dos principais aspectos gramaticais da Língua Gestual Portuguesa, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a expressão corporal e facial. Na terceira parte tentaremos perceber como os monitores e, posteriormente formadores de LGP se preparavam para ser docentes e como podem fazê-lo agora na Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

No quarto capítulo, é nosso objectivo guiar, com algumas recomendações, o ensino de Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua. Assim, resumimos os principais métodos pedagógicos para o ensino de uma Língua segunda e, posteriormente sugerimos algumas actividades que podem ser postas em prática, em contexto pedagógico, nas aulas de LGP por professores Surdos e Ouvintes.

No quinto capítulo, descreveremos a metodologia adoptada nesta investigação. Apresentaremos os dados relativos à nossa amostra, as características dos grupos estudados, os instrumentos utilizados e os procedimentos implementados. Relativamente aos resultados obtidos, apresentaremos a análise descritiva dos mesmos. Neste capítulo apresentaremos ainda a discussão de dados.

Na conclusão, tentaremos reflectir sobre o trabalho desenvolvido e, finalmente, no sétimo capítulo apresentaremos propostas para a melhoria da Formação Inicial e Contínua dos Professores de LGP.

# Capítulo 1

## Considerações Gerais sobre as Línguas Gestuais

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

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

As Línguas Gestuais utilizam uma modalidade de percepção e de produção diferente da língua oral. Na língua oral o *input* é auditivo, nas línguas gestuais, é visual. Relativamente ao *output*, nas línguas gestuais, este é manual e não oral. Esta diferença de percepção e de produção linguística levou a que as línguas gestuais não fossem consideradas como verdadeiras línguas durante muito tempo<sup>1</sup>. Contudo, está comprovado que as Línguas Gestuais, onde se inclui a LGP, partilham várias características com as línguas orais.

Assistimos, deste modo, ao despertar da consciência do estatuto linguístico da LGP. Prova disso, está no facto de os canais televisivos dos diferentes países substituírem o termo *Linguagem* por *Língua*, quando se referem ao seu Intérprete de Língua Gestual. Vejamos, então, porque esta

---

<sup>1</sup>Para os linguistas, a linguagem era como uma “langage articulée”, herança do estruturalismo, e mais concretamente de Martinet. O próprio Chomsky (1966) ao definir o conceito de linguagem fá-lo baseado no conceito de que a linguagem é uma “correspondência específica **som-significado**” (Marshall, 1987). Mais tarde, perante os estudos realizados em Língua Gestual, redefiniu o conceito de linguagem, reformulando-o como “uma correspondência específica signo-significado”, englobando portanto as línguas gestuais enquanto verdadeiros sistemas linguísticos. (Delgado-Martins, 1996)

mudança é pertinente e porque as Línguas Gestuais, nomeadamente a Língua Gestual Portuguesa deve ser considerada Língua e não Linguagem.

Correia (2009) sistematiza e define, de forma clara, a diferença destes dois conceitos da seguinte forma:

“Por Linguagem entende-se a capacidade inata, localizada sensivelmente no hemisfério esquerdo, que o ser humano tem em utilizar e compreender uma língua, sistemas organizados de signos arbitrários e convencionais partilhados por uma comunidade (Fromkin & Rodman, 1993). Assim, o primeiro dos conceitos depende de capacidades neurológicas e estímulos sociais, enquanto que o segundo resulta de uma construção humana variável de acordo com parâmetros culturais, históricos e condicionada pelo grupo que a utiliza. É também frequente distinguirem-se os dois vocábulos atribuindo-se ao primeiro uma função mais vaga, muitas vezes de suporte não verbal, e ao segundo uma característica de maior formalidade associada à fala e à escrita”. p. 58

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

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

- são compostas por símbolos arbitrários e icónicos, sendo que a maior parte dos gestos são arbitrários, ou seja, não representam associações ou semelhanças visuais com o referente. (Baptista, 2009)

- têm um sistema de regras abstractas, sendo também sistemas semióticos criados e produzidos no contexto social, possuindo uma gramática própria, rica e complexa. (Baptista, 2009)

- são partilhadas por uma comunidade de gestuantes nos momentos de diálogo social e interior, verificando-se que possuem propriedades como a criatividade<sup>2</sup> e a recursividade<sup>3</sup>;

---

<sup>2</sup> Capacidade das línguas produzirem constantemente novos enunciados bem formados (obedecendo às regras que regem a língua), que nunca antes haviam sido produzidos, juntando a particularidade de, serem entendidos pelos indivíduos que dominam essa língua.

- são sistemas em constante evolução e renovação;
- são adquiridas de modo natural num ambiente linguístico propício.

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

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

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

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

- Há um número diminuto de gestos iguais com o mesmo significado;

---

<sup>3</sup> A língua pode produzir um número ilimitado de enunciados, fazendo uso de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes.

- Existem gestos iguais ou parecidos mas com significados diferentes.

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

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

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

Sistematizando podemos verificar que:

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

## Capítulo 2

### A Língua Gestual Portuguesa

#### 2.1 Contributos e argumentos para o estatuto linguístico da LGP

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

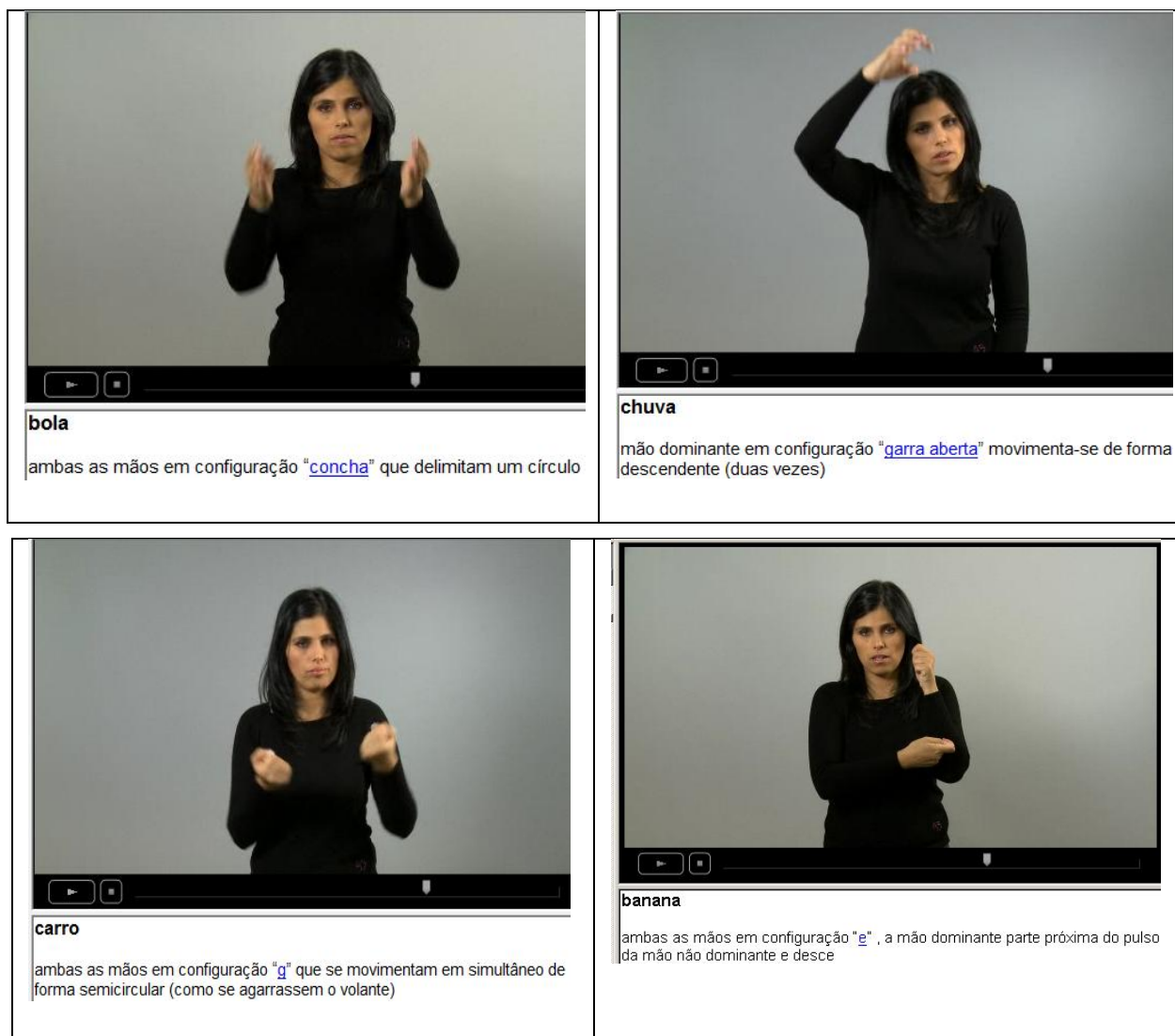
Como já dissemos no capítulo anterior, a LGP é composta predominantemente por símbolos arbitrários. Quando uma pessoa ouvinte entra, pela primeira vez, em contacto com a LGP e com a comunidade surda, tende a associar todos os seus gestos à mímica. De facto, a mímica é frequente na comunicação entre os surdos e ela poderá até estar na origem de alguns gestos. Contudo, o que acontece na realidade é que, sem a ajuda de um intérprete, um leigo em LGP não consegue entender o assunto de uma conversa banal entre surdos e, muito menos apreender o significado de todos os seus gestos.

Se é verdade que há alguns elementos icónicos, aparecem também outros que se afastam da iconicidade, obedecendo a regras ou propriedades formativas específicas.

Na realidade, na LGP, podemos encontrar três tipos de gestos: icónicos, arbitrários e referenciais.

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

Vejam os alguns exemplos:



**Imagem 1:** descrição dos gestos BOLA, CHUVA, CARRO e BANANA

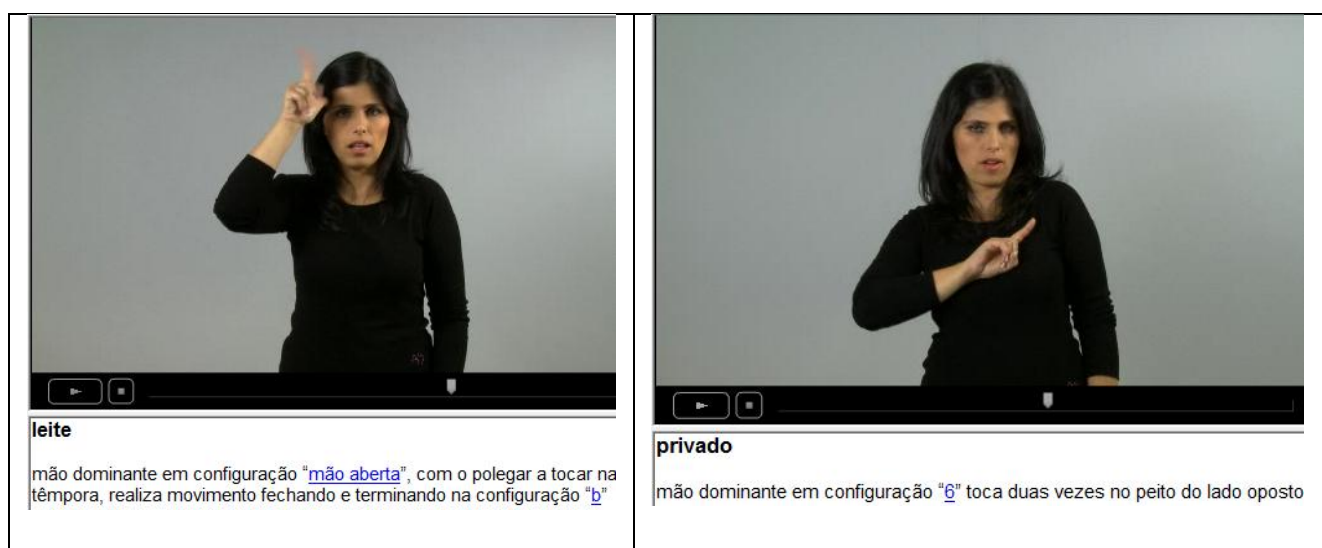
Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Podemos observar pelas imagens que a sua configuração e o seu movimento, apresentam características visuais facilmente associáveis aos objectos ou acções que representam. São gestos facilmente inteligíveis, sendo, por isso, facilmente entendidos por qualquer indivíduo, mesmo que não seja conhecedor de LGP e que não esteja regularmente em contacto com a comunidade surda. O gesto de CARRO e o gesto de COIMBRA, por sua vez, e



apesar da sua iconicidade, estão relacionados apenas com um dos elementos da realidade que representam, através do recurso à sinédoque (utilização da parte pelo todo). O primeiro remete para uma parte do carro – o volante e o segundo está ligado à capa dos estudantes e ao movimento de a traçar. Se o interlocutor não conhecer o objecto, não conseguirá entender a sinédoque gestual.

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



**Imagem 2:** Descrição dos gestos de LEITE e PRIVADO

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

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

Vejamos agora o segundo aspecto que nos propusemos desenvolver. Referimos já, no capítulo anterior, que a LGP recorria também à criatividade e à recursividade. De facto, a LGP permite aos gestuantes a produção constante de novos enunciados formados de acordo com as regras gramaticais, enunciados esses, que apesar de serem inéditos, são percebidos por todos os que são proficientes em LGP.

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

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

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



**Imagem 3:** Descrição dos gestos de GALO e GALINHA

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

Percebe-se, por esta breve descrição, que a LGP tem características que a fazem uma língua viva. É o seu uso permanente pela Comunidade Surda e pela Comunidade Ouvinte que contacta com os surdos que a faz crescer e desenvolver diariamente, fazendo com que responda às necessidades que a

evolução sociocultural exige. Todos os dias há a necessidade de se criar novos gestos e reinventar, alterar ou desenvolver alguns que já existem ou, pelo contrário, deixar cair em desuso ou mudar o sentido de gestos antigos. Stokoe e Klima e Bellugi (1979) demonstraram definitivamente o estatuto linguístico e neuropsicológico das línguas gestuais, onde de inclui a LGP. É possível, por isso, abordar e analisar a LGP de acordo com as funções da linguagem, como sugeriu Jakobson (1963): função referencial<sup>4</sup>, emotiva<sup>5</sup>, conotativa<sup>6</sup>, fática<sup>7</sup>, metalinguística<sup>8</sup> e poética<sup>9</sup>.

## 2.2 Fonologia da LGP

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

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

Desta forma, poderá parecer estranho falar em fonologia quando reflectimos sobre uma Língua Gestual, uma vez que, como acabámos de ver, esta está ligada ao som. Mas, o que realmente se passa é que William Stokoe (1960), que estudou pela primeira vez a língua gestual como um sistema

---

<sup>4</sup> É dada, na LGP, pela sua capacidade de transmitir informação objectiva.

<sup>5</sup> É dada através de expressões faciais e corporais que acompanham o gesto, pois visa a expressão directa da atitude de quem fala em relação àquilo de que fala.

<sup>6</sup> É marcada pelo vocativo e pelo imperativo, muitas vezes também marcados pela expressão facial e corporal.

<sup>7</sup> Refere-se ao uso da língua para manter os elementos da comunicação em situação de diálogo. Podem encontrar-se gestos específicos para dar início, continuidade ou para finalizar uma conversa. O contacto visual é primordial nesta função.

<sup>8</sup> Caracteriza-se pelo uso da língua para falar dela mesma.

<sup>9</sup> Define-se como o uso da língua para questões estéticas ou poéticas e revela-se pelo alargamento do espaço articulatorio, da ligação harmónica entre os gestos, completada por movimentos rítmicos corporais e pela utilização da expressão corporal com reforço de elementos gestuais.

linguístico, em vez de perceber o signo gestual como um conjunto holístico, de carácter icónico e dependente da língua oral, defende que os signos têm partes que se combinam para formar unidades gestuais, tal como acontece em relação aos fonemas na língua oral. A essas unidades menores, sem significação, chamou «queremas», uma vez que seriam equivalentes aos fonemas da língua oral.

Distinguiu, assim, três categorias de «queremas»: o lugar de articulação, a configuração da mão e o movimento. Contudo, esta perspectiva limita o paralelismo de análise entre LG e uma língua oral, na medida em que os parâmetros por ele propostos são executados em simultâneo e não numa sequência.

Na LGP encontramos cinco queremas:

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

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



**Imagem 4:** Alfabeto e números gestuais

Fonte: Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa

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

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

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

Também em LGP existem os tipos de movimento que Johnson e Liddell referem. O movimento pode ser definido como «períodos de tempo durante os quais alguns aspectos da articulação de encontram em transição». (Amaral, Coutinho, Martins, 1994), p. 61.

Um outro aspecto importante para a LGP é a actividade não manual. Esta pode ter uma função morfológica, sintáctica, lexical, semântica e prosódica. Constitui-se por posições alteradas do corpo e por alteração da

expressão facial e pela posição da cabeça, como veremos nos capítulos seguintes.

## 2.3 Morfologia da LGP

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

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

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

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

Os morfemas que identificamos nas palavras existem também nos gestos, ou seja, os gestos contêm unidades mínimas significativas que devem

ser procuradas na configuração da mão, na localização e direcção do movimento, nas expressões faciais e movimentos do corpo. Veremos, a seguir, os fenómenos morfológicos das seguintes classes gramaticais: substantivo, pronome pessoal, numeral e verbo.

Segundo Cunha e Cintra (1985), «substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral. (...) São substantivos os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de um género, de uma espécie ou um dos seus representantes (...) os nomes de noções, acções, estados e qualidades tomados como seres». Os substantivos podem classificar-se de concretos, abstractos, próprios, comuns e colectivos, tendo apenas dois géneros, ou masculino ou feminino, sendo que «o masculino é o termo não marcado e o feminino, o termo marcado».

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



**irmão**

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

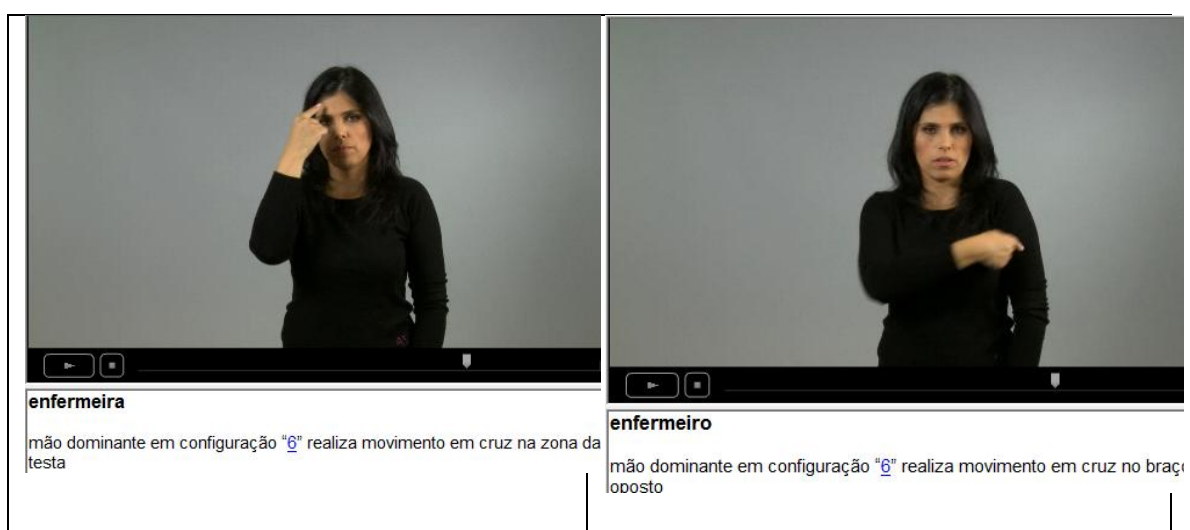
**Imagem 5:** Descrição do gesto IRMÃO



**Imagem 6:** Descrição dos gestos IRMÃ

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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



**Imagem 7:** Descrição dos gestos ENFERMEIRA E ENFERMEIRO

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa



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

Vejam agora outro morfema importante na LGP – o número. Este morfema, nas línguas faladas, dá-nos a informação de singular, que representa apenas uma unidade e de plural que designa mais do que uma unidade. Em Português, para evidenciar esta oposição gramatical de singular/plural, opõe-se a ausência de marca no singular à presença de uma marca formal no plural. Contudo, há substantivos que não variam em número usando-se apenas no singular ou no plural. Outros há que apresentam uma forma de plural e designam um único objecto. Verificamos portanto que existem vários processos de formação de plural no Português oral.

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

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



**Imagem 8:** Descrição dos gestos PESSOA e CINCO

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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



**Imagem 9:** Descrição dos gestos RPAZ e MUITO

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

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



**Imagem 10:** Descrição do gesto ÁRVORE

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

Como podemos ver na descrição do gesto (imagem 10) retirada do Dicionário da Língua Gestual Portuguesa, para formar o plural, basta movimentar a mão para a frente, representando a ideia de várias árvores seguidas.

A repetição do movimento é muitas vezes confundida com o redobro, mas a diferença entre estes dois processos é clara. Enquanto que na repetição do gesto, este é repetido pela mão dominante, no redobro o gesto é realizado pela mão dominante e repetido pela mão não dominante. É o caso do gesto de PESSOAS.



**Imagem 11:** Descrição do gesto PESSOAS

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

Segundo Cunha e Cintra (1985), «os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem para representar um substantivo (...) para o acompanhar

determinando-lhe a extensão do significado (...). No primeiro caso desempenham a função de um substantivo e por isso recebem o nome de pronomes substantivos; no segundo chamam-se pronomes adjectivos porque modificam o substantivo como se fossem adjectivos».

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

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

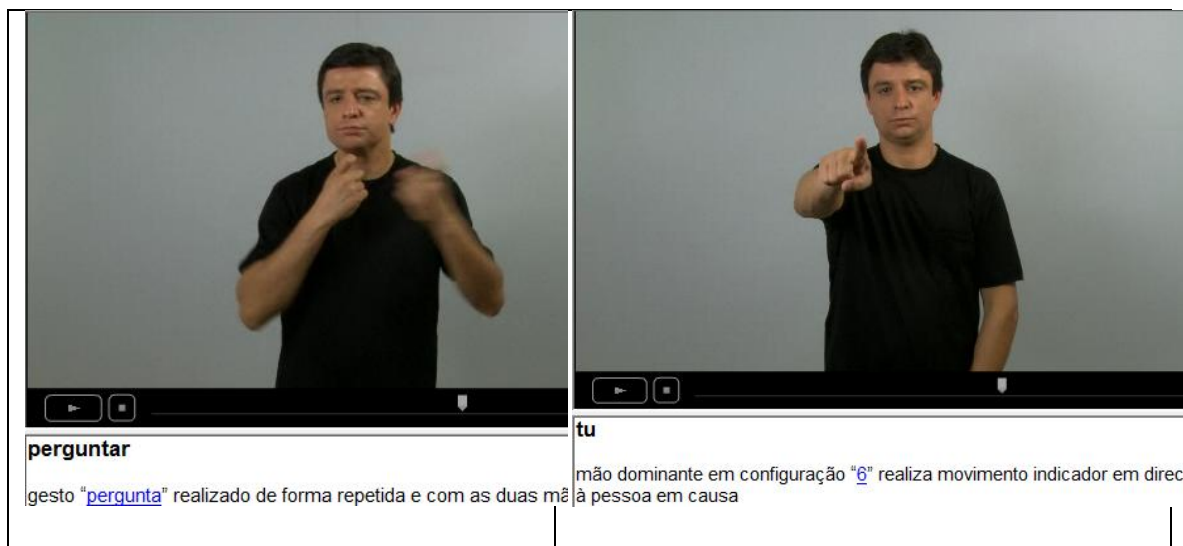
Mandel (1977) e Wilbur (1979) afirmam que o pronome é o ponto no espaço e não o gesto de apontar (este gesto serviria apenas para indicar o referente).

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

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

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

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



**Imagem 12:** Descrição dos gestos PERGUNTAR e TU

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

- Os pronomes pessoais são produzidos sempre através do gesto de apontar (na presença da pessoa) ou no ponto do espaço (na ausência);
- Apresentam formas de singular e plural e os processos morfológicos de pluralização encontrados foram os seguintes:
  - Alteração da orientação do movimento do gesto no que respeita ao Pro 1p e Pro2 p;
  - Repetição do movimento mantendo a configuração, localização, orientação e movimento da mão em Pro 3p em relação ao Pro 3s;

- Contacto visual como aspecto determinante na segunda e terceira pessoas do singular.
- A função de sujeito e objecto é determinado pela componente sintáctica;
- A LGP não repete o sujeito quando ele é o mesmo num grupo de verbos e, por isso, pode aparecer uma longa lista de verbos dependentes de um só sujeito, o que mostra que é uma língua sem obrigatoriedade de sujeito expreso;
- Quando um pronome é expreso na frase pode aparecer no princípio ou no fim para marcar a função sintáctica; ou repetido no início ou no fim da frase, para marcar ênfase.

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

Em relação aos ordinais verificamos que também aparecem duas configurações: a repetição e o recurso aos dedos das mãos. Se nos quisermos referir a um aluno que frequenta o terceiro ano de escolaridade, a configuração da mão apresenta a palma virada para a frente com os dedos indicador, médio e anelar esticados e o mínimo e o polegar a cruzar sobre a palma da mão, à qual se acrescenta o movimento sincopado, com duas repetições em frente ao corpo do gestuante. Se quisermos designar alguém que ficou em TERCEIRO-LUGAR numa determinada competição, a configuração da mão é o gesto TRÊS com a mesma repetição descrita no exemplo anterior. O numeral, em LGP, aparece quase sempre depois da palavra que quantifica.

O último aspecto deste capítulo prende-se com o verbo que «é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um

acontecimento representado no tempo. (...) Na língua oral, apresenta variações de número, pessoa, tempo, aspecto, modo e voz» (Cunha e Cintra, 1985). No que diz respeito à pessoa e número, a LGP não tem marcação morfológica. Assim, tem de expressar o sujeito através de um nome ou de um pronome.

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

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

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

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

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

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

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

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

Para a formação do futuro podemos encontrar os seguintes processos:

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

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

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



futuro é possível distinguir três localizações na linha do tempo: futuro próximo, longínquo.

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

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

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

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

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

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

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

**Quadro 1:** Descrição dos gestos VER e VER ATENTAMENTE

Fonte: Para uma Gramática da LGP

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

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

- Processos não manuais que acompanham a execução dos gestos.

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

## 2.4 Sintaxe da LGP

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

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

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

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

constantemente os gestos de POLÍCIA e LADRÃO, bastando-lhe apontar para o «locus».

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

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

(1) O Carlos ama a Bárbara.

(2) A Bárbara ama o Carlos.

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

Vejamos agora outros exemplos:

(3) O Ricardo arranjou o carro.

(4) \* O carro arranjou o Ricardo.

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

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

(5) CARRO ARRANJAR RICARDO

(6) ARRANJAR RICARDO CARRO

(7) CARRO RICARDO ARRANJAR

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

(8) CARLOS DAR LIVRO BÁRBARA

(9) CARLOS LIVRO DAR BÁRBARA

O Carlos dá o livro à Bárbara.

(10) CASA IR CARLOS

(11) IR CARLOS CASA

(12) CARLOS IR CASA

O Carlos vai para casa.

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

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

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

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

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

- Por um advérbio ou pronome interrogativo como QUANDO e QUEM, que aparece, normalmente, no final da frase, e que são acompanhados por expressão facial interrogativa;
- Por expressão interrogativa (ligeira inclinação do tronco e da cabeça para a frente na direcção do interlocutor (ou do seu locus) e pela expressão facial – olhos semi-cerrados, testa franzida e cantos da boca descaídos) que acompanha a frase neutra. Esta expressão acompanha toda a realização da frase.

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

A negação constrói-se de três formas diferentes:

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



**Imagem 13:** Descrição do gesto DESOBEDECER

Fonte: Dicionário de Língua Gestual Portuguesa

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

## 2.5 Expressão Corporal e Facial

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

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

## 2.6 Língua Gestual Portuguesa: Língua Portuguesa, Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira?

A LGP não é um conjunto de sinais que acompanha a sintaxe do Português. Quando isto acontece estamos perante o chamado Português Gestual, que é completamente diferente da Língua Gestual. A LGP tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho, Martins, (1994)). Tão pouco é uma língua simplificada. Como já tivemos a oportunidade de referir, a LGP é uma língua complexa, com uma gramática própria e única (Amaral, Coutinho, Martins, 1994, Baptista, 1999, 2005). É também uma língua rica, com uma estrutura sintáctica específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares.

Refutamos também a ideia pré-concebida de que a Língua Materna<sup>10</sup> dos Surdos é a LGP, já que nem sempre o é. Observemos os seguintes exemplos: Uma criança que nasça e resida em território português e que seja filha de pais portugueses, terá como língua materna o Português, que adquirirá naturalmente e por estímulo social, no seio da sua comunidade familiar. Também uma criança surda que se encontre nestas mesmas condições, ou seja, uma criança surda que tem pais ouvintes, que dominam a Língua Portuguesa e não a LGP, terá como língua materna o Português, sendo por isso, a LGP a sua Língua Segunda<sup>11</sup>. Apesar disso, o Português oral assenta num código Fonético, pelo que estará sempre inacessível àqueles que têm deficiência no espectro auditivo. Estes, ainda que falem e articulem algumas palavras da Língua Portuguesa terão sempre um conhecimento e domínio deficitários desta mesma língua, porque, apesar de esta ser a sua língua

---

<sup>10</sup> De acordo com Spinassé (2006), a língua Primeira ou língua materna não é necessariamente a língua da mãe ou a língua que se aprende primeiro, apesar de, normalmente ser a primeira língua que se aprende em casa e aquela que é usada na comunidade. Contudo, o mesmo autor defende que outros aspectos interferem nesta definição. Um deles é o facto da língua dos pais não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter duas Línguas Maternas. Aponta ainda, este autor que a Língua Materna ou L1 como tal só se verifica quando vários factores se conjugam, como por exemplo: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos familiares, a língua da comunidade, a língua com a qual se estabelece uma relação afectiva, a língua do quotidiano, a língua predominante na sociedade, a língua que o indivíduo melhor domina e com a qual se sente mais à-vontade.

<sup>11</sup> Segundo Spinassé (2006), a aquisição da Língua Segunda acontece quando o indivíduo já domina a(s) sua(s) Língua Materna parcial ou totalmente.



materna, não é a sua língua natural por não estar fisiologicamente predisposta a ser adquirida e produzida. (Correia, 2009)

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

E os ouvintes que ingressam no ensino superior para se licenciarem em Língua Gestual Portuguesa – vertente de leccionação, têm a LGP como Língua Segunda ou como Língua Estrangeira?

A resposta a esta questão baseia-se na distinção entre L2 e LE. Sabemos que a aquisição de uma Língua Segunda é sustentada pela necessidade de comunicação diária e pelo processo de socialização, enquanto que na aquisição de LE não é necessário estabelecer um contacto tão intenso com a língua em questão. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação, não é fundamental para a integração, ao contrário da L2 que desempenha um papel vital numa sociedade.

Não podemos afirmar, portanto, que todos os ouvintes que estejam em contacto com a comunidade surda aprenderão a LGP como Língua estrangeira, nem podemos concordar que a LGP seja ministrada como LE no ensino superior. Os estudantes que ingressam nestas licenciaturas, quer para a vertente de interpretação, quer para a vertente de leccionação, devem estudar LGP como L2. Devem ser-lhes abertas as portas para a comunidade surda ao invés de serem vistos como opositores ao desenvolvimento da Língua Gestual.

Temos consciência que uma das grandes preocupações dos líderes da Comunidade Surda é a colocação de professores ouvintes em turmas do pré-escolar e do ensino básico onde se encontram alunos surdos. Defendem estes líderes que estes professores não dominam tão bem a LGP como um professor Surdo e que não têm identidade surda enraizada. Eventualmente podemos, ao primeiro impacto, concordar com estas afirmações, contudo, temos que afirmar também que está, literalmente, nas mãos das duas comunidades, a Surda e Ouvinte, dissolver estas mesmas preocupações. É que, actualmente, quem ministra LGP nas universidades são professores surdos, por isso, estes devem apostar num ensino de qualidade, exigente e rigoroso, incentivando os alunos a um estudo profundo da língua, motivando-os com actividades lectivas bem preparadas, com objectivos bem claros, sendo um deles a proficiência dos seus alunos.

## Capítulo 3

### Do monitor / formador de LGP ao Professor de LGP em Portugal

Em Portugal há duas grandes Associações de Surdos: a Associação de Surdos do Porto e a Associação Portuguesa de Surdos. Foram estas que, certamente, inspiraram a criação de várias outras associações que se espalharam por todo o país, pois, na verdade, para além de se constituírem como centro de reunião e convívio da comunidade surda, foram elas que se encarregaram, primeiramente da formação pedagógica dos monitores de LGP. Continuaram, no entanto, a ser estas Associações a ser responsáveis pela formação dos formadores de LGP. Aqui, aprendiam os monitores e, mais tarde, os aspirantes a formadores as primeiras noções pedagógicas. Além de formação em Língua Gestual, tinham formação em didáctica da LGP como Língua Primeira e como Segunda Língua. Contudo, esta formação pouco era reconhecida e respeitada, sobretudo no meio escolar, onde estes profissionais eram considerados apenas como formadores e não como verdadeiros docentes de Língua Gestual Portuguesa.

Se considerarmos a existência de 150.000 surdos em Portugal e se nos basearmos no reconhecimento do dever de “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades” consagrada na Constituição Portuguesa [alínea h) do artigo 74º] verificamos uma exigência social e a premência em dar resposta a necessidades que têm vindo progressivamente a ser afirmadas. Assim, em 2004, criou a Escola Superior de Educação de Coimbra uma Licenciatura pioneira em Portugal – a Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa com ramo de Leccionação de LGP, cujo grande objectivo é formar profissionais que ensinam a LGP como 1ª ou 2ª Língua, difundem os valores e a cultura da comunidade surda e contribuem para a garantia da igualdade de oportunidades, integração social e acesso à educação da pessoa surda.

Direccionada para a integração dos seus diplomados nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, esta Licenciatura, (baseada no Curso de Língua Gestual Holandesa (NGT – Nederlandse Gebarentaat, ministrado pela Faculdade Holandesa Hogeschool of Utrecht desde o ano lectivo de 1997/1998) promove a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos nas Áreas de Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa, indispensáveis no ensino bilingue, onde é fundamental a proficiência das duas línguas. Desta forma, o currículo contempla unidades curriculares direccionadas para a Linguística da Língua Portuguesa e da Língua Gestual mas também para a Sociedade, Cultura e Identidade Surda. Incide-se também nas áreas de Surdez e Comunicação, assim como na Intervenção Precoce e problemas de Comunicação e nas Necessidades Educativas Especiais. Evidentemente que esta Licenciatura tem um grande enfoque na formação inicial dos futuros professores de LGP. Assim, ministra também disciplinas psico-pedagógicas onde se enquadram a Psicologia Educacional e os dois níveis de Didáctica do Ensino de Língua Gestual Portuguesa, ministrados hoje em dia por professores Ouvintes e Surdos. Para a finalização deste curso, os estudantes frequentam um estágio pedagógico que consiste na leccionação de LGP nas Escolas de Referência, mais uma vez sob a orientação de docentes Surdos e Ouvintes.

Estima-se, portanto, que os futuros docentes de LGP, formados pela ESEC, manifestem conhecimento da filosofia educativa inerente à educação do surdo; promovam o processo de ensino/aprendizagem da LGP como 1ª e 2ª Língua desenvolvendo conteúdos e suportes didácticos adequados; estabeleçam com a equipa educativa uma relação de colaboração durante o processo educativo, promovam a cultura Surda, garantindo a igualdade de oportunidades, a convivência social e a inclusão numa sociedade pluralista; promovam a autonomia das crianças e jovens; elaborem o programa curricular, definindo objectivos, conteúdos e estratégias de acordo com as competências a atingir e com a população alvo; desenvolvam métodos e produzam recursos adequados ao ensino da LGP. Pretende-se sobretudo que estes profissionais desenvolvam competências sociais e profissionais, numa perspectiva de

formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais.

Objectiva-se também que desenvolvam competências para lidar com a diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Assim, através da sua formação transversal, os diplomados desta licenciatura devem demonstrar uma atitude científica perante os problemas sociais; compreender as principais perspectivas de estudo dos problemas sociais e revelar uma perspectiva crítica em relação aos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas. Imprescindível é que conheçam e entendam o papel do Estado em relação aos problemas Sociais para que possam tomar decisões frente aos problemas da sociedade no exercício da sua profissão e sobretudo é essencial que respeitem a diversidade cultural e saibam interagir com as pessoas independentemente dos seus padrões culturais.

## Capítulo 4

### Didáctica da Língua Gestual Portuguesa como L2

#### 4.1– Considerações Gerais

Antes de nos debruçarmos sobre os aspectos específicos do ensino da Língua Gestual, focalizaremos a nossa atenção nas principais metodologias de ensino de uma Segunda Língua. Passamos a enumera-las, caracterizando-as de seguida:

- 1) o método da gramática e tradução baseia-se no ensino da segunda língua pela primeira. É um processo dedutivo, que parte da regra para o exemplo, ou seja, toda a informação necessária para a compreensão da língua alvo é transmitida ao aluno na sua língua materna. Este método segue uma ordem específica: memorização de lista de palavras, aprendizagem das regras linguísticas e, por fim, exercícios de tradução e versão.
- 2) o método directo, ao contrário do método anterior, defende que a L2 se deve aprender através da L2, por isso, a língua materna não deve ser usada na sala de aula. Quando há dúvidas quanto ao significado das palavras, estas devem dissolver-se através de gestos, gravuras e mímica, sem recorrer à tradução para L1. O professor pode usar diálogos e pequenos textos para realizar exercícios orais e escritos. Estes mesmos diálogos devem referir-se a situações quotidianas para que a sala de aula se torne mais viva. Assim, podem usar-se, desde início as quatro componentes da língua: ouvir, falar (ver e gestuar, no caso da LGP) ler e escrever, desde que o oral e o gestual sejam iniciados antes da escrita, porque é, maioritariamente através da repetição que se faz a aprendizagem da língua.
- 3) o método de leitura, como o próprio nome indica, pretende desenvolver a habilidade da leitura. Desta forma, começa-se por desenvolver o

domínio vocabular, assim como a sua expansão. A gramática vai sendo introduzida à medida que vai sendo necessária para a compreensão dos textos que vão sendo apresentados aos alunos.

- 4) o método audiolingual<sup>12</sup> baseia-se na ideia de que a língua é fala e não escrita, sendo por isso um conjunto de hábitos. É a partir destas premissas que este método defende que o aluno só é exposto à escrita quando domina os padrões do oral, ou seja, deve primeiro ouvir, depois falar, e só então ler e escrever. O aluno não pode aprender a partir do erro, porque corre o risco de aprender o próprio erro, deve sim aprender contrastando a língua materna com a L2.
- 5) o método natural tem por objectivo desenvolver a aquisição inconsciente das regras gramaticais em vez da sua aprendizagem consciente e sistematizada. Assim, o aluno é responsável pela própria aprendizagem e o erro é visto de forma construtiva no processo de ensino.
- 6) o método funcional ou comunicativo defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. Este método defende um professor orientador que utiliza todas as componentes da língua quando acha conveniente.

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

Salientamos, primeiramente, que nem todas são utilizáveis na primeira fase do ensino da LGP, como o caso do método de leitura. Apesar de haver um sistema de registo do gesto, ao qual se dá o nome de *Signwriting*, e apesar de este sistema registar o gesto por completo, estamos convictos de que, pela sua complexidade, deve ser introduzido numa fase posterior da aprendizagem. Assim, os professores que desejarem utilizar aquele método, devem iniciar o seu processo de ensino aprendizagem pelo método *Visuo-gestual* para depois prosseguirem para o método de leitura uma vez que o *Signwriting* pode ser

---

<sup>12</sup> Propomos, no caso das Línguas Gestuais, que este método seja encarado como *visuo-gestual*, uma vez que se trata de uma língua visuo-motora. Assim, este método basear-se-ia na ideia de que o aluno só seria exposto à escrita depois de dominar a Língua Gestual, ou seja, deve primeiro ver, depois gestuar e só depois ler e escrever.

usado para ensinar gestos e a gramática das línguas gestuais, podendo ser também aplicado ao ensino de modo geral. (Stumpf, sem data)

## 4.2 O Ensino da Língua Gestual como Língua Segunda

Neste trabalho, abordaremos apenas o ensino de LGP como Língua Segunda visto que o nosso objectivo é comparar as metodologias de ensino utilizadas por professores ouvintes e surdos no ensino de LGP como L2.

Desta forma, iniciaremos e organizaremos este capítulo respondendo à questão colocada por Spolsky (1989:p.3) e citada por Baker (1993): “Who learns how much of what language under what conditions?”

Começamos então por responder à primeira parte da questão: “who learns?” Sabemos e já foi referido nos capítulos anteriores que, quem usa a LGP como primeira língua é a comunidade surda, que é formada por pessoas com surdez profunda ou parcial e os CODAS (Children of deaf adults), ou seja, filhos ouvintes descendentes de um casal de Surdos. Há também quem aprenda e utilize esta língua como L2<sup>13</sup>. São eles: familiares ouvintes de pessoas surdas, professores de educação especial e de surdos, intérpretes, amigos, colegas e intervenientes ouvintes na comunidade surda (Estanqueiro,

---

<sup>13</sup> Sendo este quarto capítulo dedicado à didáctica da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, achamos necessário, especificar o que é afinal a Língua Segunda ou L2, como será referida daqui em diante. Assim, Tavares (2007) considera que a L2 “se baseia em razões cronológicas – é uma língua adquirida depois da primeira(...)”. A mesma autora cita o documento *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Perfis Linguísticos*, onde são dadas as seguintes definições: “entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia especializada costuma designar-se por L1: a língua em que aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (p.5). “A designação língua não materna (L2) cobre todas as outras situações” incluindo “o termo Língua segunda (LS) que costuma ser usado para clarificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial (...)”. Resumindo, e citando o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*, a L2 é “aquela que se aprende de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida, e que não se domina tão bem quanto a primeira língua.”

2006). Jokinen afirma que as pessoas que utilizam a LG como Segunda Língua, utilizam-na fora das salas de aula, sendo este o factor que a distingue de uma língua estrangeira.

A parte “How much of what language” da pergunta focará a sua resposta no que deve ser ensinado àqueles que aprendem LGP como Segunda Língua: competência gestual, fluência para a comunicação do dia-a-dia, gramática, expressão corporal e facial e cultura dos surdos. Contudo, dividiremos a resposta em dois contextos diferentes: o ensino a crianças e jovens ouvintes e o ensino a adultos que ambicionam ser docentes de LGP.

Assim sendo, o nosso objectivo neste capítulo é perceber como é que os professores surdos e ouvintes de LGP devem leccionar esta língua como L2 nos referidos contextos.

Em primeiro lugar, o professor de Língua Gestual deve ter em consideração que a Língua serve para comunicar. Savignon (1987) defende que uma das melhores definições de comunicação é «negociação de sentidos» e que aprender a comunicar é um percurso feito no desenvolvimento de competências de negociação. De facto, falamos em desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem de L2 não envolve nada de completamente novo, ou seja, os alunos já são capazes de comunicar na sua língua e dentro dos referentes da sua cultura. O que vão aprender a fazer é comunicar numa língua diferente e com pessoas diferentes. (Marques, 1990).

Assim, os objectivos principais do professor de LGP como L2 são:

- fornecer aos alunos a capacidade de utilizar a LGP num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e emitir mensagens, entender e fazer-se entender gestualmente;
- desenvolver no aluno uma competência que lhe permita gestuar correctamente a nível gramatical, permitindo também interagir com pessoas surdas ou ouvintes que sejam proficientes em LGP.

Concordamos assim com o Council of Europe que, na sua *Communication in the modern languages classroom* (in Marques, 1990), defende o seguinte:



“communicative teaching is based on the conviction that learning a language is a process which can only be achieved effectively by using the language for the purpose of communication.”

Resumindo, o objectivo maior do professor de LGP como L2 é desenvolver no aluno a sua competência comunicativa. Este conceito foi introduzido por Dell Hymes como reacção à oposição chomskyana (1965) entre *competence* (o que o falante sabe mesmo intuitivamente) e *performance* (o que o falante faz). Para Hymes (1972) a competência não é apenas a gramaticalidade. É também o domínio vocabular, o domínio das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas. (Marques, 1990).

A inquietação que nos surge de seguida é como é que os professores desenvolvem a competência comunicativa nos seus alunos? E mais uma vez nos baseamos no Council of Europe (in Marques, 1990) que, no documento supra citado, defende também o seguinte:

“The communicative teacher strives continuously to learn and improve. This requires openness and flexibility, a willingness to keep informed, to attend workshops, to listen to colleagues, to share experiences (not only in the staffroom but also by visiting each other’s classrooms) and inevitably to take some risks.”

Todo este trabalho, que deve ser feito e desenvolvido com os alunos e com os colegas, pressupõe que os professores de língua gestual, sejam estes Surdos ou Ouvintes, tenham um alto nível de proficiência em LGP. Discute-se bastante, neste momento, se os ouvintes serão ou não bons professores de LGP, uma vez que, muitos deles apenas tiveram contacto com esta língua nos poucos anos em que frequentaram a sua licenciatura. Também o Council of Europe (in Marques, 1990) tem uma opinião sobre este aspecto:

“An approach based on the belief that learning a language is achieved by using it to communicate means that in the class the teacher must be willing and able to communicate well in the target language. When a

teacher feels insecure in the target language, he or she must be helped to develop the confidence to use the language in class, to take risks just as the learner is expected to do, while resolving to avail of whatever opportunities present themselves to improve his or her proficiency in the language.”

Acreditamos que, com trabalho e empenho um ouvinte pode ser tão bom professor de LGP quanto um surdo, até porque é perigoso pensar que só será um bom professor, aquele que domina e é fluente em LGP. Constatámos já, dentro da comunidade surda que há óptimos professores surdos de LGP, assim como professores surdos também que têm sérios problemas na transposição didáctica dos seus conteúdos, na relação pessoal com os seus alunos e na aplicação das suas metodologias. Assistimos também a professores ouvintes nas mesmas condições, ou seja, professores que não têm qualquer dificuldade na preparação e execução das suas aulas e outros que têm graves problemas didáctico-pedagógicos. Para corroborar esta ideia podemos citar o caso de CODAS que, apesar de dominarem, desde a infância, a LGP, muitos preferem e optam pelo ramo da interpretação em vez do ramo da docência. Sendo fluentes e tendo LGP como L1 não seriam óptimos professores de LGP? Não podemos generalizar nem rotular, à partida, os ouvintes como maus professores de Língua Gestual.

Sendo embora o objectivo do ensino de LGP como L2 a comunicação, não é possível fugir à aprendizagem das regras da linguagem, isto é, a gramática. Este facto torna-se ainda mais evidente uma vez que, quer as crianças ouvintes, quer os adultos, que vão iniciar esta aprendizagem, já têm um conhecimento implícito e algum explícito da gramática da sua língua materna. Quando falamos em conhecimento implícito referimo-nos a regras gramaticais que são mobilizadas automaticamente pelos falantes de uma língua para a produção correcta de enunciados nessa mesma língua. Vejamos o seguinte exemplo: quando ouvimos uma frase como “podes fechar a janela?” mobilizamos conhecimentos:

- fonéticos que nos ajudam a distinguir os sons relevantes daqueles que não o são;
- fonológicos que nos ajudam a identificar as relações entre os sons;

- morfológicos que nos ajudam a perceber, por exemplo, quantas janelas temos de fechar;
- sintácticos que nos identificam, entre outros aspectos, que acção devemos realizar;
- lexicais e semânticos que nos especificam o valor das palavras assim como o seu sentido dentro da frase;
- pragmático e discursivo que nos auxilia na atribuição de intenções ao que nos é dito. Todos estes conhecimentos são activados de uma forma inconsciente mas eficiente (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2010).

Este conhecimento torna-se explícito quando o professor de língua explica, sistematiza e transforma em regras gramaticais o conhecimento intuitivo de cada um tem da sua própria língua.

É, então, importante definir os critérios que presidem à escolha da gramática a ensinar com os objectivos de comunicação, especialmente quando se ensina LGP como L2 a crianças ouvintes, uma vez que ainda lhes falta a noção do que é o ensino formal de uma língua, fazendo com que inevitavelmente tentem encontrar pontos de contacto entre as duas línguas: a Língua Portuguesa e a LGP.

O professor deve, assim, fornecer um quadro de definições e exercícios que ajudem o aluno a adquirir o conhecimento necessário da língua, desenvolvendo também a fluência, isto é, uma gramática pedagógica. No entanto, é necessário ter em conta a idade do aluno, a competência do professor e os objectivos do curso uma vez que, numa perspectiva de didáctica comunicativa, é importante a orientação para a aprendizagem da gramática para o uso da língua e não para a sua análise.

Devemos desde já diferenciar a gramática pedagógica para as crianças ouvintes e para os adultos.

Numa primeira fase, defendemos que as crianças devem desenvolver o domínio vocabular, o aspecto verbal, a sintaxe e a expressão facial e corporal. Devem os professores explorar ao máximo nas crianças a expressão corporal e facial, uma vez que nelas ainda não há a vergonha e o acanhamento que os adultos enfrentam, dificultando-lhes o desenvolvimento deste aspecto linguístico.

No caso da LGP, a gramática pedagógica para alunos adultos que consideramos essencial deve debruçar-se sobre os seguintes aspectos:

- fonologia;
- aspecto verbal;
- sintaxe;
- expressão facial e corporal.

Salientamos apenas estes aspectos uma vez que eles englobam todos os outros que consideramos fundamentais.

Acreditamos que algum conhecimento da fonologia da LGP é fundamental para que os alunos consigam descrever os gestos, facilitando o registo dos mesmos no seu caderno diário para estudo futuro, assim como para facilitar a aquisição e compreensão do gesto. Se perceberem claramente quais os queremas que compõem o gesto, mais fácil será a sua compreensão e posterior memorização.

O aspecto verbal é de extrema importância uma vez que corresponde à flexão verbal. Como já foi referido no capítulo onde nos debruçamos sobre os aspectos linguísticos, a LGP não tem flexão verbal, apresentando-se os verbos no infinitivo no final das frases. Assim, o tempo é marcado por outros gestos que acompanharão o gesto do verbo e pelo eixo temporal (a proximidade da realização do gesto em relação ao corpo do gestuante marca o passado próximo ou distante, assim como um futuro próximo ou distante). Estes aspectos devem ser claramente explicados, assim como a expressão facial que os acompanha.

Em relação à sintaxe, acreditamos que é extremamente importante, uma vez que ela é claramente distinta da sintaxe da Língua Portuguesa. Se os professores de LGP não forem capazes de fazer correctamente a transposição didáctica deste aspecto gramatical, teremos alunos de LGP que dominarão uma certa quantidade de gestos, mas que não serão capazes de os ordenar correctamente numa frase, uma vez que se sentirão tentados a usar a sintaxe da Língua Portuguesa. Como já referimos nos capítulos anteriores, a isto não se pode chamar fluência em LGP, mas português gestual que nada tem a ver com a referida língua. McCleary e Leite (2002) (in Quadros, 2006) defendem o seguinte:

“O plano morfossintático constitui-se num dos aspectos de maior dificuldade no aprendizado das Libras<sup>14</sup>. Parecia bastante difundida, entre os professores, a ideia de que primeiro devemos aprender sinais isolados para depois aprender a combiná-los, o que se revelava na estratégia de sempre introduzir uma lista de sinais antes das actividades de uso de Libras em interacção. Tal visão resultou no desenvolvimento de hábitos prejudiciais por parte dos alunos ouvintes, que se viam sem alternativa a não ser a de empregar os sinais que eles conheciam na estrutura mais linear do Português, que difere significativamente da estrutura mais espacial da Libras.” (p. 251)

Debrucemo-nos agora sobre o último aspecto gramatical por nós apontado: a expressão facial e corporal. Defendemos o ensino sistemático da expressão facial aos alunos de LGP como Segunda Língua, porque, como já percebemos, quer a expressão facial, quer a expressão corporal contribuem para a mensagem linguística transmitida primeiramente pelas mãos (Liddell 1978, 1980; Reilly et al. 1990; Wilbur 2000; Nespor and Sandler 1999.). Estes aspectos não podem passar despercebidos e são de extrema importância para que a totalidade da mensagem seja apreendida com sucesso, já que a expressão facial funciona também no sistema gramatical como componente fonológica, adverbial e adjectival do léxico gestual (Anderson & Reilly, 1998; Liddell, 1980; Meir & Sandler, 2008). É que:

«In sign languages, intonational properties are conveyed mostly by articulations of the upper face. Like intonational pitch excursions, intonational arrays of facial expression function post lexically to signal meanings which are typical of intonation: they mark prosodic constituents for various discourse functions, such as distinguishing sentence types (declarative utterances, why and yes/no questions); and they also express various propositional attitudes like disbelief or assumption of shared knowledge.» (Dachkovsky e Sandler, 2009, p. 291).

Assim, este é um dos aspectos a que o professor de LGP deve dedicar alguma atenção, tanto no conteúdo como na forma de ensinar. Se os

---

<sup>14</sup> Língua Gestual Brasileira

professores não derem a devida atenção a este aspecto linguístico, correm o risco de fazer com que os seus alunos se sintam como McCleary (in Quadros, 2006) que nos relata o seguinte:

“(...) a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem de Libras era a de focalizar a minha atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal. Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões. (...) Se esse refinamento visual de fato existe – como alguns pesquisadores têm argumentado (e.g. Swisher et al., 1989) – seria fundamental que os cursos de Libras como segunda Língua procurassem desenvolver essa habilidade nos alunos ouvintes, o que não ocorreu na minha experiência.” (p. 249)

Falta-nos falar de outro aspecto essencial e que deve ser, sem dúvida, abordado nos cursos de LGP como L2: a cultura dos surdos. « A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilingue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.» (Quadros e Sutton-Spence, p. 111, in Quadros, 2006) Como já foi dito atrás neste trabalho, a Comunidade Surda tem características muito específicas que devem ser sobejamente conhecidas e respeitadas pelos alunos. São alguns deles:

- Como se aproxima de um surdo;
- Como chamamos a sua atenção;
- Como interrompemos uma conversa gestual;
- Que meios estão disponíveis, hoje em dia, para comunicarmos com os Surdos, quando não estamos na sua presença;
- Que alternativas têm os surdos para todos os aparelhos a que os ouvintes respondem por sinais auditivos;

- Como lidar com os intérpretes de LGP, etc.

No processo ensino/aprendizagem de LGP como L2 os aspectos linguísticos e os socioculturais são indissociáveis – língua e cultura são um todo. Isto leva à utilização de vários enunciados gestuais (entrevista, poesia, narrativa) de forma a cobrir aspectos como:

- informações gerais;
- comportamentos do dia-a-dia
- valores.

A poesia gestual é um dos melhores materiais para se trabalhar dentro da sala de aula, uma vez que é apresentada na perspectiva do folclore surdo, em que folclore pode ser visto como um “espelho da cultura”, fornecendo elementos que reflectem a cultura surda (Rutherford 1993, citado por Quadros, 2006). Em relação ao folclore surdo, Carmel (1996) inventou o termo *Deaflore* – folclore surdo para se referir ao conhecimento colectivo da comunidade surda. O folclore surdo inclui piadas surdas, histórias, narrativas pessoais e poesia na língua gestual. *Signlore* (também um termo de Carmel) – folclore gestual – ocorre quando os gestuantes são especialmente criativos com sua língua gestual, de modo que a contribuição espacial e visual tridimensional da língua contribua para o folclore surdo da comunidade surda. A poesia gestual é assim um exemplo perfeito de folclore gestual. (Quadros, 2006). Os poemas podem ser exemplos da experiência de ser surdo e podem descrever o lugar das pessoas surdas no mundo, o que é um aspecto cultural importante para quem toma contacto com esta comunidade. Eles tecem a experiência de o poeta ser surdo (Quadros, 2006), que é um aspecto que também deve ser focado nas formações como L2. A análise linguística desse uso da língua criativa para reflectir a identidade do gestuante demonstra a contribuição que a linguística das línguas de sinais pode trazer para a nossa compreensão cultural das línguas de sinais (Quadros, 2006), já para não falar que, ao analisar este tipo de enunciados gestuais, os alunos estão a entrar em contacto com o que de mais complexo mas de mais belo tem a LGP. Irão, pois, desenvolver, através desta actividade de análise, a sua expressão facial, a sua emotividade e facilidade de expressão nesta língua e o conhecimento explícito que têm dos seus aspectos gramaticais. Irão também perceber que, como ouvintes devem deixar de lado a experiência da normalidade e iniciar a experiência da

outridade. (Perlin e Quadros, p. 169, in Quadros 2006) É a experiência do outro que surge. Como diz Skliar:

E a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente  
é a pedagogia de um tempo outro, de um outro  
tempo, de uma espacialidade outra, de uma outra  
espacialidade. Uma pedagogia que talvez não tenha existido  
nunca, e que talvez nunca vá existir. (Skliar 2003, p. 209)

É que, normalmente, quando os ouvintes iniciam a formação de LGP, só a sua “experiência ouvinte” (Perlin e Quadros, 2006) é que vale. São raros os casos de pessoas que antes de iniciar a formação procuraram alguma informação sobre os aspectos da cultura surda ou sobre a identidade da comunidade surda. Said (1978) chamaria a este atitude de ouvicentrismo<sup>15</sup>.

Contudo, os processos que se desenvolvem numa sala de aula de LGP devem, também, preparar os alunos para o uso dessa Língua em situações de vida real. Para isso, devem trabalhar-se enunciados gestuais que devem servir de ponte de ligação à realidade.

Chegamos à terceira e última parte da questão que inicia o capítulo – “under what conditions?” Debruçar-nos-emos, nesta última parte sobre os diferentes ambientes de aprendizagem que devem ser proporcionados aos alunos de LGP como L2.

Para alguns professores de LGP como Segunda Língua, o ensino desta é baseado no ensino do vocabulário. A gramática é ensinada tardiamente e, por vezes, atrevemo-nos a dizer, com pouco rigor. Poucos são, ainda, os professores que encaram a expressão facial e corporal como parte fundamental da gramática, dando, por isso, pouca importância a este elemento nas suas formações. Contudo, pelas observações que temos vindo a fazer de alguns professores de LGP, este é um cenário que está em mudança.

Assim, acreditamos que o ensino de LGP como L2 deve ter certas características. É sobre elas que falamos já a seguir.

Quando falamos do ensino de LGP a crianças, acreditamos que os melhores métodos são o natural e o da gramática e tradução. Os professores devem, sempre que possível adoptar estas duas metodologias, uma vez que

---

<sup>15</sup> Ouvinte como centro da normalidade.



ambas facilitam a aquisição rápida, porém consistente da Língua alvo. Baseamo-nos em Petitto (1999) que afirma que crianças ouvintes, adquirindo língua oral e de sinais com uma exposição similar à de crianças adquirindo duas línguas orais, em um sistema bilingue, apresentam os mesmos passos para a estruturação linguística. (Finau, 2004, in Quadros, 2006, p. 224)

Em relação aos alunos adultos, sobretudo aqueles que aprendem Língua Gestual com o intuito de virem a ser docentes desta língua, pensamos que os melhores métodos para o ensino de LGP como L2 são o método directo e o método funcional ou comunicativo em paralelo. Defendemos o uso destes métodos pelas suas características, ou seja, no método directo a LGP é aprendida através de LGP. É o que defendem os professores surdos, que são, maioritariamente contra o uso da Língua Portuguesa nas suas aulas, até mesmo quando os alunos têm dificuldades em perceber o que o professor está a tentar dizer. Para suprir estas dificuldades, os professores usam as actividades inerentes ao método directo: mímica, gravuras e desenhos, mas nunca recorrem à tradução para a Língua Materna dos seus alunos. Este método implica, obrigatoriamente, que o professor, seja ele surdo ou ouvinte seja proficiente em LGP.

O método funcional ou comunicativo defende a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador. O aspecto afectivo é visto como uma variável importantíssima no processo, e o professor deve mostrar interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os a participar e acatando as sugestões.

Nesse método não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ver, gestuar e compreender) nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Assim, quando os professores usam este método devem dar maior importância às necessidades de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar etc., há uma participação activa do mesmo no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo etc.

Hymes (1972), e citado por Baker, diz o seguinte sobre este método:

“(...) language was essentially about communication, essentially about being able to use a language for a purpose. (...)” p. 217)

Este método requer uma sala de aula onde haja regularmente comunicação interpessoal real porque esta visão utilitária e sociológica da língua evidencia o facto de esta servir para comunicação funcional, para comunicar ideias, sentidos e informações. (Baker, 1993) Corroborando esta ideia, citamos Gaarder (1977) “Never try to teach language *per se*; rather, teach life (joy, sorrow, work, play, relationships, concepts, differentiation, self-awareness of other, etc.) by involving the students in situations and activities that are highly significant to them.”

Defendemos, portanto que o objectivo dos professores de LGP como L2 é fazer com que os alunos alcancem competências linguísticas, aproximando-os dos nativos desta Língua. Devem, então, dar atenção a várias componentes, sendo que a primeira é “gestuar”.

Gestuar correctamente é um dos objectivos que qualquer professor de LGP considera fundamental, sobretudo os professores de futuros docentes de LGP. O que defendemos é que os professores, além de incentivarem os seus alunos a participar activamente na Comunidade Surda, devem, durante os breves anos que têm para formar os futuros docentes, confrontá-los com o maior número de situações comunicacionais possíveis, melhorando e desenvolvendo as capacidades linguísticas dos mesmos.

Pretende-se que o futuro gestuante venha a dominar competências de interacção, já que a comunicação gestual é afectada por limitações de tempo, produção sobre pressão e necessidade de constantes negociações, fazendo com que dificilmente se consiga planear ou controlar qualquer comunicação gestual. Deve também o mesmo gestuante estar preparado para ajustar o seu discurso à imprevisibilidade do seu interlocutor e certificar-se sempre que está ser compreendido, assim como perceber quando deve gestuar, quando deve parar de gestuar.

Assim, devem, sempre que possível, ser treinadas estratégias para superar as dificuldades inerentes a esta situação, tais como: diminuir o enunciado gestual à ideia fundamental, autocorreção, repetição, gestuar a

mesma ideia de outra forma. Esta última estratégia depende da negociação de sentido entre os interlocutores, que se baseia no seguinte:

- grau de clareza;
- processos para atingir essa negociação: alteração de gestos, paráfrases, reforço de determinados aspectos da mensagem;
- introduzir-se na conversa: quando interromper, porquê, como, como ler os sinais para ser interrompido. (Marques, 1990)

A identificação dos problemas e o conhecimento de como se desenvolve o processo de aquisição de competências comunicativas serão decisivas para que o professor se torne facilitador deste processo. Por isso é que deve olhar de forma mais atenta para a organização do trabalho dentro da sala de aula e para o crescimento de cada aluno na utilização da L2.

Resumindo então, pensamos que será importante que o professor crie condições de uso de língua em contextos específicos que exijam a repetição e a selecção de estratégias por parte do aluno e que organize actividades em que o aluno se envolva de uma forma pessoal, ou seja, tenha algo a dizer e uma razão para o dizer. Estes contextos devem ser motivantes, por isso, sempre que possível os alunos devem sair da sala de aula, onde a produção é controlada pelo professor e onde a língua é usada em contexto de aprendizagem. Se não houver condições de o aluno fazer a transferência do que aprende para condições autênticas de comunicação, ele nunca sentirá necessidade de tomar decisões, não havendo lugar a uma apropriação pessoal da aprendizagem.

Podemos também recorrer a outras estratégias para desenvolver a produção gestual:

- actividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa;
- jogos comunicativos
- simulações, actividades em que os participantes podem actuar sendo “eles próprios” ou assumindo papéis sociais.

Outro aspecto a que os professores de LGP têm que dar atenção é a compreensão de enunciados gestuais e as actividades que devem fazer com os seus alunos, para que eles a desenvolvam, uma vez que não se pode praticar a compreensão gestual como ensaiamos algumas das nossas

produções gestuais, já que não podemos prever o que o nosso interlocutor vai gestuar. Para compreender, o aluno tem de activar uma série de conhecimentos e aplicá-los para perceber o que lhe está a ser gestualizado, contudo pode ser ajudado se houver um ritmo lento e articulação clara dos gestos para permitir um tempo maior de processamento, se houver um emprego de vocabulário mais frequente, com menos gírias e menos expressões idiomáticas e se houver simplificação sintáctica e frases mais curtas. (Hatch, 1978). Nos cursos de LGP como L2, praticar e desenvolver nos alunos competências de conversação deve ser obrigatório.

Como já sabemos, a LGP, por ser uma língua visuo-espacial, tem apenas duas hipóteses de visualização: em gravação vídeo ou ao vivo. Assim, devem os professores dividir as actividades de compreensão de enunciados em três fases: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento de enunciados gestuais gravados.

Para que os seus alunos mobilizem os conhecimentos certos para a compreensão de um determinado enunciado, podem os professores, no pré-visionamento:

- dizer aos alunos que tipo de enunciado vão ver para que os conhecimentos sobre esse determinado tipo de enunciado seja activado;
- apresentar alguma informação sobre o enunciado;
- avisar os alunos que os gestuantes são fluentes e têm um discurso rápido e que por isso, não perceberão tudo na primeira visualização e que irão percebendo melhor à medida que repetem as visualizações;
- ver uma versão mais curta, mais simples e com gestualização mais lenta antes de o verdadeiro enunciado a trabalhar na aula ser visto;
- analisar fotografias ou desenhos como estratégia de motivação para criar expectativas quanto ao conteúdo do vídeo;
- dar palavras-chave e expressões que possam aparecer no enunciado para que os alunos imaginem qual o tema ou para criar as suas próprias versões que podem ser depois comparadas com o enunciado original;
- discutir o tema do enunciado para que os alunos expressem o seu ponto de vista, sentimentos e experiências.

Durante o visionamento há outras actividades que se podem fazer tais como:

- responder a questões de escolha múltipla ou verdadeiro ou falso;
- identificar o tipo de enunciado que estão a visualizar;
- identificar o contexto (quem gestua para quem, sobre que tema, onde, quando, nome e nome gestual e idade aproximada dos gestuantes, a atitude dos gestuantes entre si – formal ou informal, etc);
- reconhecer intenções discursivas específicas;
- identificar itens seleccionados, por exemplo, gestos-chave, um número de vezes que um determinado gesto é usado;
- fazer corresponder diálogos, pequenas narrativas, descrições com pequenos desenhos ou símbolos, expressões de atitudes e sentimentos, gestos e expressões faciais;
- reorganizar um conjunto de imagens desorganizadas, colocando a história na sua ordem correcta.

No final do visionamento, os alunos podem:

- propor um título para o filme;
- criar novos enunciados gestuais (completar a história, fazer uma entrevista a um dos intervenientes ou com um líder da comunidade surda, etc;
- mudar o final da história;
- expressar a sua opinião sobre o que viu;
- descrever as reacções que foi tendo à medida que via o filme;
- imaginar a personalidade dos gestuantes a partir do que viram.
- fazer pequenas actividades de representação teatral

## Capítulo 5

### Enquadramento metodológico e resultados do estudo empírico

#### 5.1 Apresentação do estudo

Esta dissertação enquadra-se no paradigma qualitativo descritivo. Classifica-se, quanto ao propósito como uma investigação em avaliação, pois pretendemos recolher e analisar dados com o fim de facilitar tomadas de decisão por parte dos professores de Língua Gestual. Tentámos retratar a situação actual da formação inicial dos docentes Surdos e Ouvintes, assim como a forma como leccionam a LGP como Segunda Língua.

##### 5.1.1 Objectivo

Como já foi referido, a Língua Gestual Portuguesa é leccionada, nas Escolas de referência para o Ensino Bilingue dos alunos Surdos, por professores Ouvintes e Surdos.

Assim, o objectivo deste estudo é o de compreender se, na realidade, os professores ouvintes, que concluíram a sua formação inicial na Escola Superior de Educação de Coimbra, e os professores surdos, que concluíram a sua formação inicial nas Associações de Surdos, utilizam métodos ou estratégias de ensino diferentes, para a leccionação desta língua como L2.

Partindo da leitura que realizámos em fontes secundárias e do contacto pessoal e profissional que mantemos com esta comunidade (Utilizadores de LGP), formulámos as seguintes questões:

**1 - Será que os professores Surdos e os professores Ouvintes diferem substancialmente na sua forma de ensino da LGP como L2?**

**2 – Será que os professores Ouvintes, por não serem bilingues, podem ser considerados como menos capazes para leccionar a LGP como L2 do que os professores Surdos?**

## **5.1.2 Hipóteses**

### **Hipótese básica**

O ensino da LGP como L2 será mais bem preparado pelos professores quanto mais proficientes forem os mesmos. A proficiência dependerá do bilinguismo do professor e da sua integração na comunidade surda.

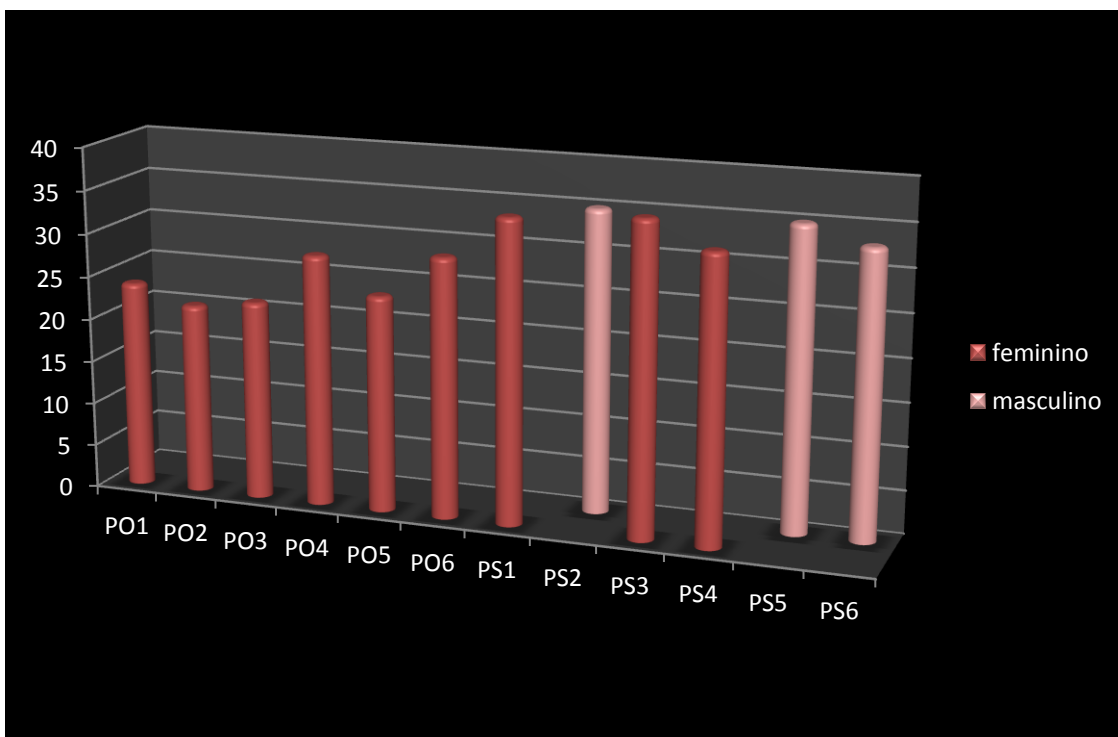
### **Hipótese secundária**

O ensino da LGP como L2 será mais bem preparado quanto maior for a consciência pedagógica do professor, independentemente de este se considerar bilingue ou não e de sentir ou não completamente integrado na comunidade surda.

## **5.1.3 Amostra**

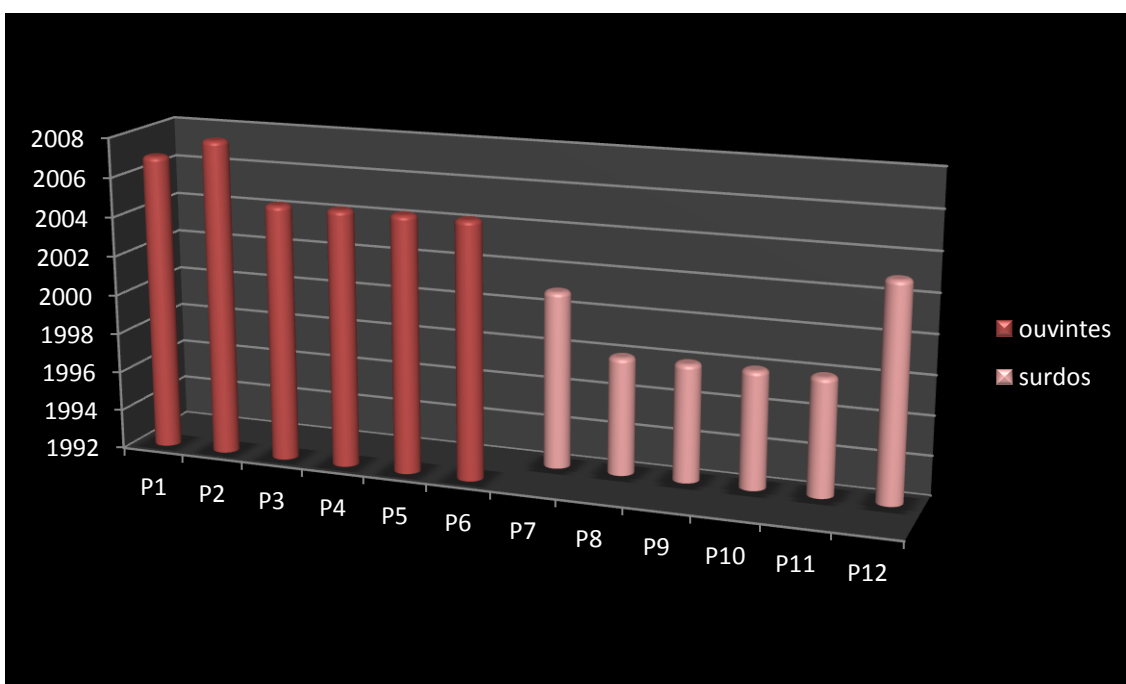
A amostra do presente estudo foi constituída por 12 professores de Língua Gestual Portuguesa (9 do sexo feminino e 3 de sexo masculino).

Todos os sujeitos da nossa amostra tinham idades compreendidas entre os 22 e os 36 anos, como podemos observar no Gráfico 1.



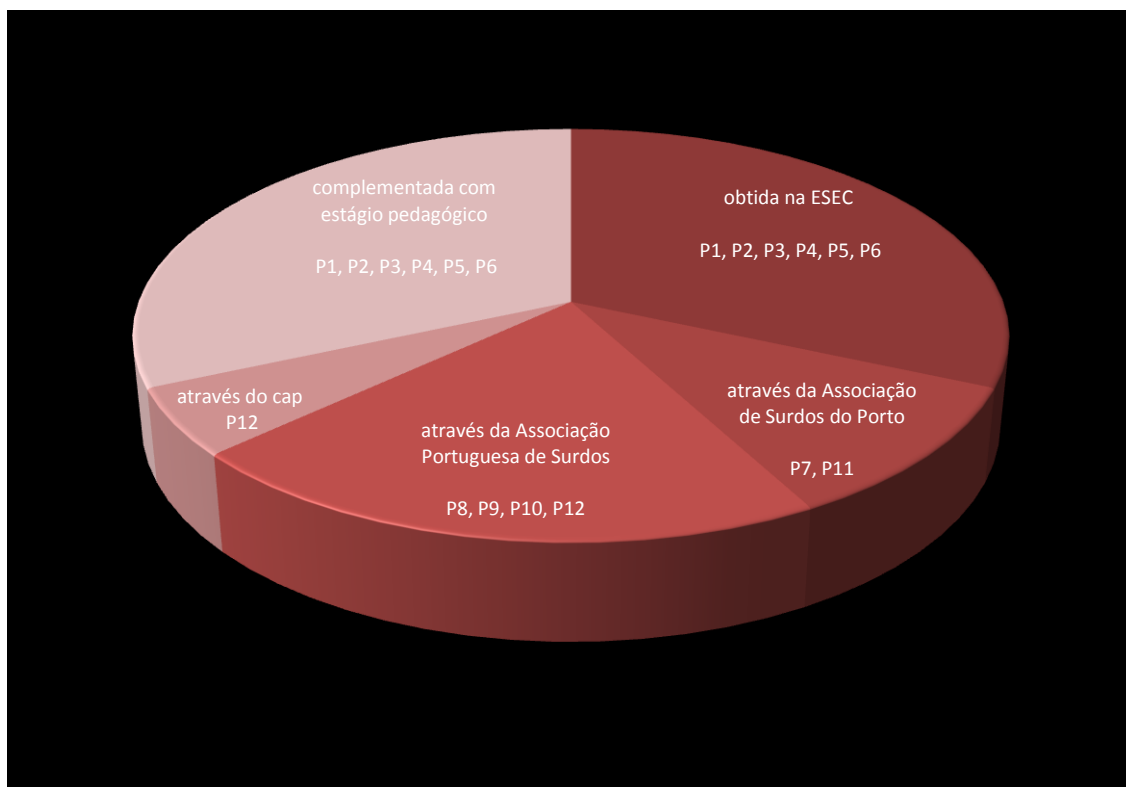
**Gráfico 1:** caracterização da amostra em função das variáveis sexo e idade

São todos professores de Língua Gestual Portuguesa, contudo o ano de início de formação inicial é diversificada, assim como o local onde foi adquirida, como se pode observar nos gráficos seguintes.



**Gráfico 2:** caracterização da amostra em função do ano de início da formação inicial





**Gráfico 3:** Caracterização da amostra em função do local de aquisição da formação inicial.

Os professores Surdos concluíram a sua formação inicial nas Associações de Surdos, há mais tempo, tendo por isso mais experiência profissional. Porém, à data da entrevista para este estudo frequentavam ainda o segundo e o terceiro anos da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Todos os entrevistados têm estado e encontram-se, actualmente, colocados nas escolas de referência da zona do Porto, Lisboa, Leiria e na Ilha de S. Miguel – Açores, desde que finalizaram a sua formação inicial.

#### 5.1.4 Instrumentos

Werner e Schoepfle (1987) afirmam que a observação participante é uma técnica que deve ser utilizada numa fase preparatória relativamente à entrevista e que é ela que permite recolher os *dados de base* daquilo que será a investigação.

Não podemos afirmar que, no presente trabalho, efectuámos observação participante. Contudo, o interesse por este estudo surge da observação pedagógica realizada a professores Surdos e Ouvintes em formação inicial.

Assim, para avaliar a forma de ensino destes dois grupos, foi realizada uma entrevista estruturada, composta por dezassete questões (anexo 1), com as quais se pretende aferir, entre outros, os seguintes aspectos:

- local de formação inicial;
- distinção metodológica na formação inicial;
- realização de formação contínua;
- consciência pedagógica do professor;
- metodologias para o ensino da gramática da LGP;
- metodologias para o desenvolvimento da expressão facial e corporal;
- metodologias para o desenvolvimento da competência linguística.

Na base das questões colocadas está, de facto, o contacto, em contexto profissional, com o ensino da LGP, factor que nos levou a reflectir sobre as diferentes abordagens que o ensino de uma língua visuo-espacial pode assumir.

### **5.1.5 Procedimentos**

Para a realização da entrevista foram contactados doze professores de LGP - seis surdos e seis ouvintes - solicitando a participação neste estudo. Uma vez que a entrevista dos professores surdos seria realizada em Língua Gestual, foi solicitada a presença de uma intérprete de LGP que traduziu as perguntas da entrevistadora e as respostas dos professores entrevistados, para que a transcrição das mesmas, para suporte em papel, fosse facilitada e o mais fidedigna possível. As entrevistas foram individuais e a ordem das perguntas foi idêntica para todos os entrevistados. As entrevistas aos professores surdos foram registadas em vídeo e posteriormente transcritas.

As entrevistas dos professores ouvintes foram respondidas por escrito por impossibilidade de encontro físico, devido a incompatibilidades de horário e pelo facto de duas professoras se encontrarem a leccionar na Ilha de S. Miguel, nos Açores.

## 5.2 Apresentação de Resultados

Os dados da nossa investigação foram tratados informaticamente através do programa QSR NVivo 9 de 2010, onde efectuámos a análise de conteúdo. Para tal, usámos o método de categorização, que se define como «uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género com os critérios previamente definidos» (Bardin, 1977, p. 117). Seguimos o critério *temático* e duas etapas distintas: a primeira foi o inventário, ou seja isolamento de elementos e, posteriormente, a classificação, ou seja, repartição de elementos e organização das respostas (Bardin, 1977). Assim, foram criadas 12 categorias e 27 subcategorias que se distribuem da seguinte forma.

### 1 - bilinguismo

- bilinguismo assumido
- bilinguismo não reconhecido

### 2 - formação pedagógica inicial

- associação de surdos
- cap
- ensino superior
- estágio pedagógico
- ano de início de formação inicial

### 3 - distinção metodológica na formação inicial

- distinção metodológica entre L1 e L2
- preparação pedagógica individual

### 4 - formação contínua

- faz formação contínua
- não faz formação contínua

### 5 - prática pedagógica

- identifica metodologias para o ensino de LGP como L2
- não identifica metodologias para o ensino de LGP como L2

### 6 - professor como organizador do processo de ensino-aprendizagem

- identifica aspectos importantes a constar numa formação de LGP como

L2

- não identifica aspectos importantes a constar numa formação de LGP como L2

7 - ensino da gramática da LGP como L2

- reconhece que é importante
- reconhece que não é importante

8 - estratégias para o ensino da gramática

9 - desenvolvimento da expressão corporal e facial nos alunos de LGP como L2

- reconhece que é importante
- reconhece que não é importante

10 - ensino da expressão facial e corporal a alunos de LGP como L2

- estratégias de ensino de expressão facial e corporal

11 - definição de desenvolvimento linguístico

- define correctamente desenvolvimento linguístico
- não define correctamente desenvolvimento linguístico

11 - definição de competência linguística

- define correctamente competência linguística
- não define correctamente competência linguística

12 - professor enquanto agente pedagógico didáctico

- sente que desenvolve a competência linguística nos seus alunos
- sente que não desenvolve a competência linguística nos seus alunos.

### **5.2.1 Apresentação dos dados**

Tendo o nosso estudo incidido sobre a formação inicial e contínua dos Professores Surdos e Ouvintes de LGP, assim como a sua prática pedagógica, apresentamos de seguida os principais resultados que este estudo nos permitiu alcançar.

#### **BILINGUISMO**

Constatamos que, apesar de os professores ouvintes terem finalizado a licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, não se sentem bilingues, uma vez que iniciaram a aprendizagem desta Língua apenas entre 2003 e 2006, tendo,

no máximo, apenas oito anos de contacto com a LGP, ao contrário dos surdos que afirmam ter iniciado a aprendizagem da Língua Portuguesa e da LGP entre os quatro e os dezoito anos, havendo mesmo um surdo que, por ser filho de pais surdos, contacta com a LGP desde o seu nascimento.

## **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL**

### **(Distinção Metodológica entre L1 e L2)**

Os professores ouvintes admitem que a sua formação inicial se voltou apenas para o ensino de LGP como Primeira Língua, não havendo, por isso distinção metodológica entre o ensino de L1 e L2.

Os professores surdos, por sua vez, não respondem claramente, contudo, um professor respondeu que durante as aulas da sua formação inicial a distinção metodológica entre L1 e L2 não foi abordada, constando apenas nos documentos escritos distribuídos no início da formação. Na sua maioria, os professores surdos admitem ter tido formação geral, sem haver qualquer tipo de especificidade metodológica para os diferentes contexto de ensino.

### **(Preparação Pedagógica Individual)**

Nesta subcategoria podemos inferir que nem os professores surdos, nem os professores ouvintes se sentiram preparados para leccionar no final da sua formação inicial. Um professor ouvinte evidencia que a falta de preparação é mais evidente quando é confrontado, na escola, com a necessidade de leccionar desde o ensino pré-escolar até ao secundário, referindo que sentiu dificuldade na adaptação de estratégias pedagógicas para os diferentes níveis de ensino. Outro professor ouvinte referiu ainda que não se sentiu preparado no final da sua formação inicial por não dominar a LGP na sua plenitude. Sente que a sua formação linguística não foi suficiente no curso que tirou e que é impossível dominar a LGP nos anos da licenciatura. Ambos os grupos defendem também, que é a prática pedagógica diária nas escolas que os constrói enquanto professores. Apenas dois professores surdos consideram que se sentiram preparados para leccionar no final da sua formação pedagógica inicial.

### **(Formação Contínua)**

Concluimos que, metade dos ouvintes que participaram neste estudo, não faz formação contínua. Têm e mantêm apenas contacto com os colegas surdos, com quem tiram dúvidas sobre questões linguísticas e metodológicas para o ensino da LGP. A outra metade frequentou apenas uma formação complementar e afirmam que não têm conhecimento de formação contínua para formadores, conhecendo apenas formação contínua para intérpretes de LGP. Dois professores frequentam o primeiro ano de mestrado mas apenas um admite elaborar dissertação na área de LGP.

Todos os surdos entrevistados afirmam que procuram constantemente formações complementares nas Associações de Surdos. Procuram também formação no Ministério da Educação para melhor perceberem como devem leccionar o novo programa de LGP do Ensino Básico e Secundário. Encontram-se também, neste momento, a frequentar a Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Percebemos, com admiração, que nenhum dos grupos foi capaz de identificar correctamente as metodologias de ensino de L2 que se poderiam adaptar ao ensino da LGP. Quando lhes foi colocada esta questão, quer os surdos, quer os ouvintes, apenas identificaram estratégias de ensino.

## **PROFESSOR COMO ORGANIZADOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Sabemos que uma das principais funções de um bom professor é a organização do processo de ensino. No nosso estudo, dois professores identificam o ensino lexical, gramatical e de aspectos culturais da Comunidade Surda como conteúdos fundamentais a constar numa formação de LGP como L2. Todavia, quatro dos professores ouvintes, no que a este ponto diz respeito, não identificam aspectos importantes a constar nessa mesma formação. Afirmam apenas que esta preparação depende do público-alvo. Referem contudo, que nesta formação devem ser abordados conteúdos programáticos referentes a aspectos culturais da Cultura Surda. Afirmam também que devem

ser distribuídos materiais que permitam aos alunos estabelecer uma comunicação fluente em LGP.

Apenas um professor Surdo refere que a Formação de LGP como L2 deve ser preparada segundo a área específica dos formandos e que o programa deve ir mudando consoante a evolução da turma. Os restantes professores surdos não responderam à questão ou não identificaram eficazmente conteúdos essenciais a constar na formação.

## **ENSINO DA GRAMÁTICA DA LGP**

Apesar de não terem identificado este conteúdo como essencial numa formação, todos os professores entrevistados consideram o ensino da gramática essencial na aprendizagem da LGP como L2.

### **(Estratégias para o ensino da Gramática)**

Nesta subcategoria, verificamos que são os professores ouvintes que apresentam maior diversidade de estratégias. A realização de fichas de trabalho adaptadas à LGP, todo o tipo de ficha de LP adaptada à LGP, visionamento de enunciados gestuais, resolução de exercícios gestuais, visualização de enunciados gestuais que exemplifiquem e demonstrem aspectos gramaticais, resolução de exercícios de pergunta-resposta, tradução de frases, comparação da estrutura gramatical da LP e da LGP, análise de parâmetros do gesto, são exemplos de actividades apresentadas por estes professores e evidenciam a preocupação de compreender e cimentar as regras gramaticais de LGP, assim como a realização da análise dos aspectos linguísticos considerados mais relevantes.

Os professores surdos apresentam estratégias mais expositivas, ou mais voltadas para o desenvolvimento comunicacional, onde os alunos apenas assistem ou produzem histórias ou diálogos ou assistem à exposição gestual da matéria.

Perceberemos com a análise da tabela que se apresenta a seguir que, os ouvintes têm o ensino da gramática muito mais sistematizado e consistente do que os professores surdos, podendo este facto dever-se a várias razões:

1ª - Como não dominam tão bem a Língua Gestual e têm menos experiência profissional, sentem necessidade de preparar melhor as suas aulas e os seus materiais pedagógicos para melhorar a transposição didáctica dos conteúdos gramaticais.

2ª - Os professores ouvintes dominam a Língua Portuguesa e apresentam mais facilidade na preparação de materiais pedagógicos, assim como na escolha de exemplos concretos para a exposição de aspectos gramaticais, comparando muitas vezes a gramática da LGP com a da Língua Portuguesa e vice-versa.

Não queremos com isto dizer que os professores surdos são mais descuidados na preparação do seu ensino, contudo a preparação e distribuição de materiais de apoio ao estudo da gramática são menos frequentes, visto que, muitos, não sentem o domínio suficiente da Língua Portuguesa para fazer a comparação entre a gramática das duas línguas, nem para fazer materiais pedagógicos que requeiram registo escrito. Além disso, encontramos ainda muitos professores Surdos que se recusam a utilizar esta comparação para o ensino da Gramática da LGP por considerarem que são completamente distintas e que nada têm a ver uma com a outra. Entendemos, todavia, que, apesar de dominarem a LGP na sua plenitude, não recearem ousar dentro da sala de aula, contarem mais histórias, usarem o corpo e a expressão com muito mais fluidez, poderão apresentar um ensino menos consistente do que os professores ouvintes uma vez que não preparam materiais de apoio nem actividades de análise linguística regularmente.

3ª - Tendo finalizado recentemente a sua formação pedagógica inicial, os professores ouvintes têm muito presente a experiência que tiveram enquanto alunos de LGP como L2. Assim, ao preparar melhor as suas aulas tentam minimizar as dificuldades dos seus alunos, que foram já sentidas por eles mesmo.

	Ouvintes	Surdos
<b>Exposição de novo léxico associado a imagens ou a situações reais</b>	P1	P12
<b>Realização de fichas de trabalho adaptadas à LGP</b>	P1	
<b>Associação do gesto à imagem</b>	P1	
<b>Transcrição da dactilologia à palavra escrita com associação da imagem ao gesto</b>	P1	



<b>Associação da palavra dactilologada ao gesto ou imagem</b>	P1	
<b>Todo o tipo de ficha de LP adaptada à LGP</b>	P1	
<b>Visionamento de enunciados gestuais</b>	P1	
<b>Resolução de exercícios gestuais</b>	P1	
<b>Visualização de enunciados Gestuais que exemplifiquem e demonstrem aspectos gramaticais</b>	P2	
<b>Resolução de exercícios de pergunta- resposta</b>	P3, P4, P5	
<b>Tradução de frases</b>	P3, P4, P5	
<b>Comparação da estrutura gramatical da LP e da LGP</b>	P3, P4, P5, P6	P9, P11
<b>Análise de parâmetros do gesto</b>	P3,P4,P5	
<b>Exibição de imagens</b>		P7
<b>Exposição gestual</b>		P7
<b>Manuseamento de objectos</b>		P7
<b>Conto de histórias</b>		P9
<b>Desenhos</b>		P10
<b>Exibição de filmes</b>		P11
<b>Diálogos</b>		P12

**Quadro 2:** Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o ensino da Gramática da LGP.

## DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO FACIAL E CORPORAL

Como já foi referido, a expressão facial contém informações linguísticas importantíssimas para a total compreensão da mensagem transmitida. Assim, tanto os professores surdos como os professores ouvintes, consideram que o desenvolvimento da expressão facial nos alunos de LGP como L2 é importante. Contudo, sobretudo os professores surdos referem que a maioria dos seus alunos ouvintes não treinam nem lhe dão importância porque têm vergonha de mostrar a expressão facial em frente aos colegas. E porque constatarem esta realidade, estes professores deveriam utilizar algumas das estratégias evidenciadas pelos ouvintes. Por exemplo, a visualização de poesia gestual e a filmagem dos alunos e a análise da sua produção gestual são actividades riquíssimas em expressão facial e corporal, mas apenas os professores ouvintes admitem usá-la para a leccionação ou desenvolvimento deste

parâmetro. Reconhecemos que os professores surdos têm a expressão muito mais desenvolvida que os professores ouvintes e, por isso mesmo, deveriam tirar mais partido desse domínio e apostar em actividades lectivas mais ambiciosas e, por conseguinte, mais proveitosas do que a simples repetição ou a realização de desenhos.

## **ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE EXPRESSÃO CORPORAL E FACIAL NOS ALUNOS DE LGP COMO L2**

Verificamos que os Professores Ouvintes apresentam actividades de exploração de enunciados gestuais como a interpretação de letras de músicas e a visualização e produção de poemas e teatros em LGP, assim como actividades de mímica e de análise pessoal de enunciados produzidos, o que suscitará uma progressiva autonomia e apreensão da expressão.

Os professores Surdos adoptam uma metodologia diferente, preferindo usar a sua execução da expressão como modelo, promovendo a sua repetição e a elaboração de desenhos para posterior representação da imagem através da expressão.

	<b>Ouvintes</b>	<b>Surdos</b>
<b>Exposição da expressão aquando da exposição do gesto</b>	P1	
<b>Exposição da expressão e posterior exposição do gesto</b>		P10
<b>Visualização e produção de poemas e textos dramáticos</b>	P2	
<b>Visualização de diferentes enunciados gestuais</b>	P2	
<b>Filmagem dos alunos para posterior análise</b>	P2,P6	
<b>Jogos de mímica</b>	P3, P4, P5, P6	P9
<b>Actividades de expressão e comunicação</b>	P3, P4, P5	
<b>Interpretação e tradução de letras de músicas</b>	P5	
<b>Professor como modelo</b>		P7
<b>Chamar à atenção</b>		P9
<b>Repetição</b>		P9
<b>Teatro</b>		P9
<b>Desenhos</b>		P10
<b>Exemplificação com palavras e frases</b>		P11, P12

**Quadro 3:** Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o ensino da expressão facial e corporal da LGP.

### **DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO**

Dos seis professores ouvintes entrevistados, apenas três souberam definir, ainda que de forma incompleta, o conceito de desenvolvimento linguístico. Dos restantes, dois não responderam e outro definiu-o de forma incorrecta.

Em relação aos professores Surdos, três não respondem à questão, dois não definem o conceito correctamente e um não sabe do que se trata.

### **DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA**

Todos os professores ouvintes souberam definir claramente este conceito. Já os professores surdos tiveram alguma dificuldade. Apenas um conseguiu definir de forma correcta o conceito referido. Três não responderam e um definiu-o incorrectamente.

### **PROFESSOR ENQUANTO AGENTE PEDAGÓGICO**

**(Sente que desenvolve a competência linguística nos seus alunos)**

Apesar de muitos professores não saberem definir o conceito de competência linguística, todos os que foram entrevistados, os ouvintes e os surdos, consideram que a desenvolvem de forma eficaz nos seus alunos. Apresentamos, então, de seguida as estratégias por eles utilizadas para esse efeito:

	<b>Ouvintes</b>	<b>Surdos</b>
<b>Expor conteúdos</b>	P1	P11, P12
<b>Colocar os alunos em confronto com as suas próprias comunicações</b>	P2	
<b>Construir redes semânticas</b>	P6	
<b>Exercícios para identificação de anomalias semânticas</b>	P6	

<b>Revisões</b>		P8
<b>Debates</b>		P8
<b>Incentivar o convívio com a Comunidade Surda e com as associações de surdos</b>		P9
<b>Diálogos</b>		P9
<b>Mímica</b>		P9, P11
<b>Conto de histórias</b>		P9
<b>Trabalhos de grupo</b>		P9
<b>Exibição e organização de imagens para que os alunos contem uma história</b>		P9
<b>Jogos ( arábia)</b>		P9
<b>Observar vídeos</b>		P11
<b>Convidar pessoas surdas para partilhar experiências na sala de aula</b>		P10, P11
<b>Misturar turmas de níveis diferentes para incentivar a comunicação</b>		P10
<b>Pedir aos alunos que assumam uma surdez fictícia na rua durante um passeio em tempo de aula</b>		P10
<b>Projectar filmes para que os alunos os resumam</b>		P11

**Quadro 4:** Estratégias Identificadas pelos professores Ouvintes e Surdos para o desenvolvimento da competência linguística.

De facto, tanto os professores ouvintes, como os professores Surdos apresentam estratégias muito pertinentes, contudo, verificamos que os professores ouvintes identificam menos actividades e estratégias.

Porém, as que foram identificadas por estes professores são mais analíticas e reflexivas do que as que foram identificadas pelos professores Surdos. Os professores Ouvintes optam, primeiramente, por fazer um trabalho expositivo e, de seguida, trabalham sobre o que foi exposto através de exercícios práticos, que serão analisados posteriormente com os seus alunos, procedendo às correcções necessárias. São, claramente, actividades e estratégias para cimentar conhecimentos e desenvolver a competência linguística, obrigando os alunos a reflectir sobre a sua própria língua e sobre aquela que estão a aprender e ainda sobre o uso que fazem desta última enquanto a interiorizam.

Num esquema de trabalho completamente diferente estão os professores Surdos. Estes apresentam actividades que não requerem muita

preparação prévia, uma vez que dependem do desempenho dos alunos dentro da sala de aula. Exemplos disso são as discussões, os trabalhos de grupo, e o resumo dos filmes visionados. Apesar disso, estas actividades permitem uma maior interacção comunicacional entre professor aluno e entre colegas em Língua Gestual Portuguesa. Este tipo de actividades dará, mais rapidamente, a sensação ao aluno de que domina a língua, uma vez que é estimulado, constantemente a pôr-se no papel do Surdo, tendo de se expressar em LGP.

A diferença de metodologia poderá dever-se a vários factores. Os professores ouvintes, que terminaram a sua formação inicial há relativamente pouco tempo, sentem ainda dificuldade no domínio da LGP, e consideram-se, por vezes ainda pouco proficientes em LGP. Assim, e porque sentem a responsabilidade de fazer um bom trabalho nas escolas, preparam-se, investigam, criam mais materiais, em suma preparam mais o seu processo de ensino.

Os professores surdos apresentam mais experiência profissional, dando-lhes a sensação de que já não necessitam de efectuar a preparação de processo de ensino de forma tão minuciosa. São ajudados também pelo domínio e pelo conhecimento das questões inerentes à comunidade Surda que têm, o que lhes possibilita gerir a aula e as dúvidas dos seus alunos de uma forma diferente dos professores Ouvintes, ou seja, com mais segurança e assertividade. Assim, as aulas destes professores aparentam ser mais leves, com mais actividades, apresentando um carácter mais lúdico e descontraído.

## Capítulo 6

### Conclusões

Antes de iniciarmos a sistematização das conclusões inferidas, consideramos essencial lembrar que os Professores Surdos se encontram ainda em processo de formação pedagógica, uma vez que a maioria, à data da entrevista, estava no terceiro ano da licenciatura de LGP da ESEC, não tendo ainda frequentado o estágio pedagógico da mesma. Acreditamos, por isso, que alguns aspectos menos positivos que serão relatados a seguir poderão ser corrigidos e ultrapassados a muito curto prazo.

Referimos, no capítulo anterior, que só os professores Surdos se sentem bilingues, ao contrário dos professores Ouvintes que sentem que ainda não dominam a LGP no final da sua Licenciatura, ou seja, percebemos que os Professores Surdos detêm um conhecimento implícito da Língua e que os Professores Ouvintes detêm um conhecimento explícito da LGP. No entanto, qualquer um dos grupos deve ter um conhecimento explícito da Língua, isto é, das suas normas de funcionamento, da sua gramática.

Concluimos de igual forma que não é o facto de os professores serem bilingues ou não que lhes confere maior domínio de conteúdos na hora de planificar uma formação. Ambos os grupos sentem dificuldades em apontar áreas imprescindíveis em qualquer formação de LGP.

Também percebemos que nenhum dos grupos de professores entrevistados se sentiu preparado para leccionar no final da sua formação inicial. Na verdade, consideramos que ao não serem capazes de identificar metodologias de ensino, confundindo-as inclusivamente com estratégias pedagógicas, revelam alguma inconsistência pedagógica, devendo, assim, preparar-se melhor a nível teórico para o ensino.

Como foi enfatizado pelos dois grupos de professores, a formação ou o processo de ensino deve ser adaptado e adequado ao público-alvo quando se trata do ensino de uma língua, mas o professor não pode cair na tentação de justificar a sua preparação apenas com este factor, uma vez que o ensino de uma Língua, especialmente LGP, não pode ser compartimentado. De facto, um

professor não pode dizer que leccionará só léxico ou gramática ou expressão facial ou cultura dos Surdos, porque todos estes aspectos perfazem um todo que deve, obrigatoriamente, ser abordado em qualquer formação, independentemente da área ou das especificidades dos alunos. Nenhuma língua é apreendida pelos alunos apenas por materiais que se distribuem nas aulas. Estas, por si só, não tornam os alunos proficientes em LGP. Sabemos que para adquirir mestria no uso da língua, esta tem de ser treinada, tem de ser usada diariamente para que as competências comunicacionais evoluem e se cimentem. E, em relação a este aspecto, realçamos o trabalho dos professores Surdos, uma vez que trabalham constantemente o input linguístico em formato de conversação com os seus alunos.

Após a observação do quadro 3, que nos indica as estratégias identificadas pelos professores ouvintes e surdos para o ensino da expressão corporal e facial, concluímos o seguinte:

1 – Os professores Ouvintes identificam estratégias mais difíceis, mais rigorosas, que exigem maior preparação prévia, exigindo também mais empenho e concentração dos alunos, como por exemplo a exploração de poemas e textos dramáticos, a visualização de diferentes gestuantes e enunciados gestuais e a filmagem dos alunos para análise posterior.

2 – Os professores Surdos, mais uma vez porque têm o domínio da língua, consideram que o seu exemplo de execução da expressão é suficiente, complementando-o apenas com actividades de mímica, teatro e desenho. Consideramos que, apesar de válidas e relevantes, estas estratégias não são suficientemente rigorosas e exigentes para que os alunos apreendam de forma plena a expressão. Esta conclusão é ainda reforçada pelas respostas obtidas nas entrevistas dos professores Surdos que afirmam que muitas vezes os alunos não fazem uso da expressão.

Desta forma, parece-nos que os professores Ouvintes apresentam maior diversidade na escolha de estratégias para o ensino da expressão facial e que os professores surdos não permitem que os alunos ousem dentro da sala de aula, apesar de estarem em óptimas condições para o fazerem.

Com os dados apresentados no capítulo anterior, poderemos afirmar que a abordagem comunicativa dos ouvintes é mais completa, mais bem preparada e sistemática. Desta forma, e lembrando uma vez mais que

estamos a referir-nos ao ensino de LGP como L2, acreditamos que estes professores deveriam leccionar os anos mais avançados, tal como outros professores de Línguas como Inglês ou Francês ensinam estes níveis sem terem a Língua de estudo como materna. Afirmamos também que por dominarem a LGP na sua plenitude, devem ser os Professores Surdos a leccionar esta Língua às crianças do Pré-escolar e Ensino Básico.

Aferimos também que, em ambos os grupos há uma grande imprecisão e incerteza na definição dos conceitos de desenvolvimento e competência linguística. Desta forma, somos forçados a concluir que estes professores deveriam estar mais bem preparados a nível teórico para a leccionação, pois não achamos possível que um professor prepare cabalmente as suas aulas se não tem noção do que é o desenvolvimento linguístico ou ao que nos referimos quando focamos a competência linguística. Mas, se consideram o ensino da gramática importante, se consideram o ensino da expressão facial fundamental, assim como todos os aspectos da língua gestual, parece-nos que devem agora preparar as suas aulas de forma a desenvolver nos seus alunos todas as capacidades comunicacionais. Consideramos também que devem estimular a análise linguística da língua que estão a ensinar, devem estimular o gosto pela comunicação.

Retomando, por fim, as hipóteses colocadas no início deste estudo e inferimos, a partir da análise dos dados recolhidos que, não é, de facto, o bilinguismo que confere ao professor a desenvoltura pedagógica para o ensino da LGP como L2.

Por outro lado, confirmamos a hipótese secundária onde defendíamos que o ensino da LGP como L2 é mais bem preparada quanto maior for a consciência pedagógica do professor independentemente de este se sentir bilingue ou não e de se sentir ou não completamente integrado na Comunidade Surda.

Reconhecemos, apesar destas conclusões, que não fará qualquer sentido em querer ensinar LGP se os professores não estiverem integrados na Comunidade Surda e não ambicionarem tornar-se bilingues. Assim, acreditamos que o bilinguismo e o domínio pleno da LGP poderão ser uma mais-valia para as aulas da LGP e que, em conjunto com a consciência pedagógica, que será intuitivamente desenvolvida à medida que os professores



adquirem experiência profissional, conduzirão a um ensino eficaz e completo da LGP, formando alunos competentes e fluentes.

## Capítulo 7

### **Recomendações para a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores de LGP**

Percebemos que alguns dos resultados das entrevistas apontam claramente para aspectos deficitários na formação inicial e contínua destes profissionais. Apesar da Licenciatura de LGP da ESEC ter sido pioneira no país como já foi referido, rapidamente sofreu alterações de fundo devido à implementação do processo de Bolonha. Uma delas foi a diminuição da carga horária em todas as Unidades Curriculares, incluindo a Língua Gestual Portuguesa. Por isso, observámos o sentimento de insegurança e desconforto no domínio da LGP por parte dos Ouvintes, evidenciando também alguma impreparação pedagógica e sentimento de incerteza para leccionar no final da sua formação inicial, o que nos parece normal e sintomático de responsabilidade profissional e de vontade de querer fazer o melhor. De facto, na Licenciatura da ESEC, o estágio profissional e a preparação pedagógica acontece apenas no último semestre da Licenciatura. Porém, ao analisar estes dados, devemos reconhecer que quatro meses de estágio pedagógico são insuficientes, até porque muitos dos que o frequentam, nunca leccionaram. Assim, e apesar de reconhecermos a existência de uma determinada estrutura curricular, imposta por uma questão de uniformização organizacional de todos os cursos oferecidos pela ESEC, consideramos dar algumas sugestões para a alteração da estrutura da Licenciatura em Língua Gestual que, a ser possível, devem ser feitas com o intuito de melhorar a formação inicial dos docentes de LGP:

- 1- Aumento da carga horária da Língua Gestual Portuguesa, sendo que 50 % destas aulas deveriam ser ministradas na ACSDC (Associação da Comunidade Surda do Distrito de Coimbra) para maior convívio e integração dos estudantes ouvintes na Comunidade Surda;
- 2- Criação de Unidades Curriculares de Didáctica do Ensino da LGP desde o início da Licenciatura em que no primeiro ano, tomariam

contacto com conceitos fundamentais de didáctica e iniciariam a aprendizagem da planificação do processo de ensino. No segundo ano debruçar-se-iam sobre o ensino da LGP como L2, e, no terceiro ano tomariam contacto com a didáctica do ensino de LGP como L1.

- 3- Implementação de estágio em todos os anos da Licenciatura. No primeiro ano realizar-se-ia um estágio de observação nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos. No segundo ano, nas mesmas Escolas, dedicar-se-iam à planificação do processo de ensino aprendizagem do seu orientador e à observação da execução dessas planificações por parte do mesmo, podendo também leccionar uma ou duas aulas apenas. No terceiro ano, frequentariam o estágio pedagógico tal como está estipulado na Licenciatura actual.
- 4- Criação de Unidades Curriculares de “Literatura de LGP”. Nestas Unidades Curriculares os alunos poderiam analisar todo o tipo de enunciados gestuais. Assim, iriam aplicar os conhecimentos adquiridos na Linguística da LGP, mas desenvolveriam também competências de análise de enunciados gestuais, indispensáveis. Ao propor estas modificações estruturais na formação inicial destes professores somos inevitavelmente confrontados com a supervisão pedagógica dos seus estágios profissionais. As alterações apresentadas foram sustentadas em vários cenários de supervisão: o de aprendizagem pela descoberta guiada, o behaviorista, que se aplicam às propostas para os estágios do primeiro e segundo anos e o psicopedagógico e o cenário reflexivo que se aplicam ao estágio final da Licenciatura.

De facto, quando propomos a criação de estágios de observação no início da licenciatura, baseamo-nos no primeiro modelo citado e na teoria de J. Dewey, que defendem que o futuro professor deve ter conhecimento dos modelos teóricos assim como a oportunidade de observar diferentes professores em interacção com os seus alunos, em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito, não com o objectivo de descobrirem como é que o bom professor actua, mas com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um com o outro.

(Alarcão, 2003). Baseamo-nos neste cenário de Supervisão uma vez que concordamos integralmente com Dewey (1974) quando adverte para o perigo de o futuro professor iniciar demasiado cedo a sua actuação pedagógica. Esta deveria surgir apenas quando o formando tivesse sido exposto à componente teórico-prática, já que o objectivo da formação de professores é fazer do mesmo um estudante de educação atento, capaz de observar, intuir e reflectir. Assim, a prática pedagógica deveria ser gradual, começando pela observação e integrando actividades cada vez mais complexas.

Baseámo-nos também no cenário behaviorista quando propomos que o estagiário leccione uma ou duas aulas no segundo ano da licenciatura. Assim, estes poderiam pôr em prática o que já tinham apreendido na teoria e na observação realizada. Estas aulas seriam gravadas em vídeo para posterior análise e correcção com o seu supervisor e com os seus colegas de estágio. O que se pretende com esta actividade é que o futuro professor entre no estágio pedagógico com conhecimentos que lhes permitam enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autêntica.

Entendemos o Estágio Pedagógico do último ano e a sua supervisão como elementos essenciais para o sucesso desta Formação da ESEC. Assim, consideramos que o seu principal objectivo é ensinar os professores a ensinar LGP. Assim, nesta última fase, o papel do supervisor e coordenador de estágio da ESEC, assim como os seus professores cooperantes é ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação pedagógica lhe apresenta. Mas, a par com este trabalho desenvolvido em parceria com o supervisor, defendemos, tal como Schön (1987), que o professor deve desenvolver capacidades reflexivas na e sobre a acção com vista à construção do conhecimento profissional. Para isso, esta última etapa deve ser acompanhada por supervisores que, experientes, possuam as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, ou seja, que sejam companheiros e conselheiros.

## **7.1 Recomendações para a melhoria da qualidade da formação contínua dos professores de LGP**

Outro aspecto que estes profissionais devem ter em máxima consideração é a sua formação contínua. Após a finalização da sua formação inicial, devem estes professores continuar a desenvolver-se humana e profissionalmente para melhor intervirem na formação e desenvolvimento dos seus alunos. Assim, a par de formações complementares, pós-graduações, mestrados ou especializações, aconselhamos a adopção, no seu local de trabalho, da supervisão clínica tal como Smyth (1984) a idealizou: uma forma de acção colaborativa, onde os professores se envolvem activamente num processo reflexivo para análise e teorização do seu próprio ensino. Este modelo de supervisão baseia-se essencialmente na observação e reflexão sobre o próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas.

Desta forma, e tendo em conta as conclusões obtidas através da análise das entrevistas efectuadas, consideramos essencial que professores Ouvintes e Surdos unam esforços e partilhem o espaço de sala de aula, já que os professores Ouvintes têm uma percepção mais alargada das teorias pedagógicas e os Surdos um domínio efectivo da Língua Gestual. Se assim for, estarão a desenvolver a capacidade de se interrogarem sobre o quê, como e o porquê do que acontece na sala de aula, a capacidade de evoluírem em conjunto e de, na sua evolução, mudarem o ensino e a própria escola, assumindo assim uma posição imbuída de pedagogia crítica.

## Bibliografia

- Alarcão, I., Tavares, J.(2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Afonso, C. (2008). *Formação de professores para a educação bilingue de surdos*, consultado em Janeiro, 2011, <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/163>
- Albres, N., A., Vilhalva, S. (s.d). *Língua de sinais: Processo de aprendizagem como segunda língua*, consultado em Outubro, 2010, <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª Edição). Braga: Psiquilíbrios
- Amaral, M., A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M., R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- Anderson, D. E., & Reilly, J. S. (1998). *Pah! The acquisition of adverbials in ASL. Sign Language and Linguistics*, 117–142
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd
- Baltazar, A., B. (2010). *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Baptista, J., A. (2008). *OS Surdos na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Baptista, M. (1999). *Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintáticos da Língua Gestual Portuguesa. Tese de Mestrado em Psicolinguística*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Baptista, M. (2005). *Desenvolvimento da Linguagem oral em crianças surdas pré-linguísticas com implantes cocleares. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*, Universidade Católica de Lisboa, Lisboa
- Baptista, M. (2010). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*, consultado em Maio, 2011, <http://www.exedrajournal.com/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70

- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M., C., Clara, L. (2006). *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho
- Bloomfield, L. (1993). *Language*, New York: Holt
- Botelho, P. (2005). *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica
- Brito, L.F. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel
- Capa, A., M., Sim-Sim, I., NUNES, R. (1999). *O aluno Surdo em Contexto Escolar – Estratégias de Intervenção em Contexto Escolar*, Ministério da Educação. Lisboa
- Capa, A., M., Sim-Sim, I., Nunes, R. (1999). *O aluno Surdo em Contexto Escolar – A Especificidade da criança surda*, Ministério da Educação, Lisboa
- Carmel, S., J. (1996). “Deaf folklore.” In J. H. Bruvard (ed.), *American folklore: An Enciclopedia*. New York & London: Garland Publishing
- Carmo, H., Ferreira, M., M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia Para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, J., H. (1973). *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Atlântida Editora
- Cavaca, F. (2007) (Coordenadora). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico*. Direcção Geral de Inovação e Tecnologia e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chomsky, N. *Approach to Language Acquisition*, consultado em Maio, 2011, <http://www.suite101.com/content/how-we-learn-language-a158847#ixzz1JYJIOq1i>
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row
- Correia, I. (2009). *O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental*, consultado em Maio, 2011, <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2010). *A consciência querológica e o ensino da LGP*, consultado em Maio, 2011, <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/65843.html>

- Correia, I. (2010). *Mão em G ou Mão em lota? A Linguística descritiva em LGP*, consultado em Maio, 2011, <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/64398.html>
- Correia, I. (2010). *Para uma Linguística da LGP*, consultado em Maio, 2011, <http://escoladereferencia.blogs.sapo.pt/63532.html>
- Costa, J., Cabral, A., C., Santiago, A., Viegas, F. (2010). *Conhecimento explícita da Língua – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, consultado em Abril, 2011, <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>
- Couto, A. (1991). *Como Posso Falar. Aprendizagem da Língua Portuguesa pelo Deficiente Auditivo*. Rio de Janeiro: Aula
- Cunha, C., Cintra, L., F., L. (1985) *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá Costa
- Custódio, P., B., (2008). *Actividades e trajectos exploratórios da oralidade no ensino do Português língua estrangeira*, consultado em Junho, 2010, [http://www1.esec.pt/pagina/opdes/?page\\_id=54](http://www1.esec.pt/pagina/opdes/?page_id=54)
- Dachkovsky, S., Sandler, W. (2009). *Visual Intonation in the Prosody of a Sign Language*, consultado em Setembro, 2010, [http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/Visua\\_Intonation.pdf](http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/Visua_Intonation.pdf)
- Decreto-Lei nº 21/2008, de 12 de Maio (DR nº 91, I Série – A)
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DR nº 4, I Série – A)
- Delgado-Martins, M., R. (1996). “*Linguagem Gestual: uma linguagem alternativa*”, in *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, p. 103 a 112. Lisboa: Caminho
- Delgado-Martins, R., M. (1985). *Introdução. Mãos Que Falam*. Lisboa: Ed. Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Divisão do Ensino Especial
- Delgado-Martins, R., M. (1991). *Gestuário – Uma Perspectiva Linguística, vols. 1 e 2*. Lisboa: Ed. Secretariado Nacional da Reabilitação e Ministério da Educação



- Delgado-Martins, R., M., Pinho e Melo, A., Amaral, J. et alii (1984). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian
- Dewey, J. (1974). *The Relation of Theory to practice in Education*. in ARCHAMBAULT, D., (ed.) *John Dewey on Education, Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press
- Duarte, L., Mineiro, A. (2007). *Terminologia em Língua Gestual Portuguesa: uma necessidade para a tradução?*, consultado em Agosto, 2010, <http://www.clul.ul.pt/artigos.php>.
- Estanqueiro, P. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?*. in *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Faria, I., H., Pedro, E., R., Duarte, I., Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5ª ed.) Bóston: Macgraw-Hill
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Gaarder, A., B. (1977). *Bilingual Schooling and the survival of Spanish in the United States*. Rowley, MA: Newbury House
- Goés, M., C., R. (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados
- Goldfeld, M. (2002). *A criança Surda, Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus Editora
- Guarinello, A., C. (2007). *O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos*. São Paulo: Plexus Editora
- Hargreaves, A. (1994-1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores da idade Pós Moderna*. Lisboa: Macgraw-Hill

- Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition*, in E. HATCH (ed.) *Second Language Acquisition: A Book Of Readings*. Rowley, MA: Newbury House
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, in. Sociolinguistics. London: Penguin
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale, Vol. 1, Les Fondations du Language*. Paris: Les Editions Minuit
- Klima, E., e BELLUGI, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press
- Kraschen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Lacy, R. (1973). *Directional Verb Marking in the American Sign Language*. Ann Arbor: University of Michigan
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência – A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget
- Leite, T. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo
- Leite, T., McCleary, L. (2002). *Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte*, in Estudos Surdos IV. Rio de Janeiro: Arara Azul
- Lennenberg, E.M. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John & Sons
- Liddell, Scott K. (1978). *Nonmanual signals and relative clauses in American Sign Language*. In Patricia Siple (ed.), *Understanding language through sign language research*, 59–90. New York: Academic Press.
- Liddell, Scott K. (1980). *American sign language syntax*. The Hague: Mouton
- Mandell, M. (1977) *“Iconic Devices in American Sign Language”* in *On the Oder Hand: New perspectives in ASL Research*. New York: Ed. Friedman
- Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza

- Marques, M. (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marshall, J. C. (1987). *Introduction*. In Poizner, Klima e Bellugi (orgs.) *What the Hands Reveal about the Brain*. Massachusetts: Institute of Technology
- Mateus, M., H., M., Falé, I., Freitas, M., J. (2005). *Fonética e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mcintire, M., and Reilly, J. S. (1988) *Nonmanual behaviors in L1 and L2 learners of American Sign Language*, *Sign Language Studies* 61: 351 – 375
- Meir, I., & Sandler, W. (2008). *A language in space: The story of Israeli Sign Language*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Melo, A., P., Moreno, C., Amaral, I., M., Silva, M., L., Delgado-Martins, M., R. (1984). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Moura, M., C. (2000) *O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter
- Nespor, M. & Sandler W. (1999). *Prosodic phonology in Israel Sign Language*. *Language and Speech* 42(2–3). 143–176
- Nunes, R. (2000). *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Coimbra: Gráfica de Coimbra
- Padden, C. (1983). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. San Diego: Ed. University of California
- Petitto, L. A. (1999). *The acquisition of natural signed languages: lessons in the nature of human language and its biological foundations*. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Pfau, J., Erting, L. (1997). *Becoming Bilingual Facilitating English Literacy Development using ASL in Preschool*. Gallaudet University. Laurent Clerc National Deaf Education Center
- Poizner, H., Klima, E., Bellugi, U. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*. Massachusetts: Institute of Technology
- Quadros, R. M. & Karnopp, Becker, L. (2004). *Língua de sinais brasileira. Estudos Linguísticos*. São Paulo: Artmed

- Quadros, R., M. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul
- Quadros, R., M. (2007). *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul
- Quadros, R., M. (2008). *Estudos Surdos III*. Rio de Janeiro: Arara Azul
- Quadros, R., M. (2008). *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos, C., R. (s.d). *O direito da criança surda de crescer bilíngüe*, consultado em Outubro, 2010, <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo1.pdf>
- Reilly, J. S., McIntire M. L. & Bellugi U. (1990). *The acquisition of conditionals in American Sign Language: Grammaticized facial expressions*. *Applied Psycholinguistics*11. 369–392.
- Ribeiro, A., C., Ribeiro, L., C. (2003). *Planificação e avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge
- Salles, H., M., M., L., Faulstich, E., Carvalho, O., L., Ramos, A., A., L. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos - Caminhos para a Prática Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação – Departamento de Educação especial
- Sanches, M. F. (2006). *Desafios a uma Teoria da educação na pós-modernidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 225-236
- Sandler, W & Lillo-Martin (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: University Press
- Sandler, W. (s.d.). *Sign Language Phonology*, consultado em Setembro, 2010, <http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/Sign%20Language%20Phonology%20OEL.pdf>
- Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001) *Natural Sign Languages*, consultado em Setembro, 2010, <http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/Natural%20Sign%20Languages.pdf%20.pdf>
- Savignon, S., J. (1987). “*What’s What in Communicative Language Teaching*”, in *Forum*, vol. XXV, Number 4, October
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Silva, I., R., Kauchakje, S., Gesueli, Z., M. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem*. São Paulo: Plexus

- Sim-Sim, I., (Org.). (2005). *A criança surda: contributos para a sua educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M., J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa: Ministério da Educação – departamento da Educação Básica
- Sim-Sim, I., Lourenço, L., Santos, L., Silva, F.V., Baptista, M., Nunes, C. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: the Age Factor*. Cleveland: Multilingual Matters
- Skliar, C. (1996). *Acerca de la Educación de los sordos em el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. El bilinguismo de los sordos*. Santafé de Bogotá: Insor
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo
- Skliar, C., B. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio da Janeiro: DP&A
- Smyth, J. (1984). *Clinical Supervision as teacher controlled professional development*, in *The Forum of Education*
- Souza, R., M. (1998). *Que Palavra Te Falta - Linguística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes
- Spinassé, K., P. (2006). *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*, consultado em Maio, 2011, [https://encrypted.google.com/#hl=ptPT&sa=X&ei=azVqTrObHo2r8AOo hb05&ved=0CBUQBSgA&q=Os+conceitos+L%C3%ADngua+Materna,+Segunda+L%C3%ADngua+e+L%C3%ADngua+Estrangeira+e+os+falantes+de+l%C3%ADnguas+al%C3%B3ctones+minorit%C3%A1rias+no+Sul+do+Brasil&spell=1&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.&fp=b9f7e8a12695b07d&biw=1280&bih=687](https://encrypted.google.com/#hl=ptPT&sa=X&ei=azVqTrObHo2r8AOo hb05&ved=0CBUQBSgA&q=Os+conceitos+L%C3%ADngua+Materna,+Segunda+L%C3%ADngua+e+L%C3%ADngua+Estrangeira+e+os+falantes+de+l%C3%ADnguas+al%C3%B3ctones+minorit%C3%A1rias+no+Sul+do+Brasil&spell=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=b9f7e8a12695b07d&biw=1280&bih=687)
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

- Stokoe, W. (1960/1978). *Sign Language Structure, an outline of the visual communication systems of the American deaf*. Silver Springs, Maryland: Linstok Press
- Stumpf, M., R. (s.d.) *Introdução. Lições sobre o Signwriting: Um sistema de escrita para as Línguas Gestuais*, Deaf Action Committe for signwriting
- Tavares, C., F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Vieira, M., C. (2005). *A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas*, consultado em Agosto, 2010, <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/23>
- Vilhalva, S. (s.d.). *Pedagogia surda*, consultado em Outubro, 2010, <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>
- Werner, O., Schoepfle, G., M. (1987). *Systematic fieldwork*, vol. 1, *Foundations of ethnography and interviewing*. Newburry Park: Sage
- Wilbur, R. B. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. Baltimore: Ed. University Park Press
- Wilbur, R. B. (2000). *Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language*. In K. Emmorey and H. Lane (eds.), *The signs of language revisited*, 215–247. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Wilcox, S. (1999). *American Sign Language as a Foreign language*, consultado em Outubro, 2010, <http://www.cal.org/resources/digest/asl.html>
- Wilcox, S., Wilcox, P., P. (1991). *Teaching ASL as a Second Language*. *ERIC Digest.*, consultado em Outubro, 2010, <http://www.listen-up.org/dnload4/teach-eric.pdf>
- Wilcox, S., Wilcox, P., P. (2005). *Aprender a Ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul

Tema: caracterização do ensino da LGP como 2ª Língua, sob o ponto de vista do ensino

Objectivos gerais:

1º - Saber como é que os professores de LGP percebem o que deve ser o ensino desta língua como L2

2º - Obter dados para a caracterização do ensino da LGP como 2ª língua por parte de professores surdos e ouvintes

3º - Recolher dados sobre metodologias significativamente diferentes entre professores surdos e ouvintes

4º - Recolher dados para a caracterização da opinião do professor sobre aspectos metodológicos

Sexo:

Idade:

Surdo:

Ouvinte:

Anos de serviço como formador/professor de LGP:

1 - O que o levou a ser professor de LGP?

2 – Há quantos anos é conhecedor de LGP?

3 – Onde foi a sua primeira formação a nível pedagógico para o ensino da LGP?

4 – Há quantos anos?

5 – Quando acabou essa formação sentiu-se preparado para ser formador/professor de LGP?

6 - Faz reciclagem dessa formação periodicamente?

7 – Nessa formação havia distinção metodológica entre o ensino de LGP como L1 e L2?

8- Que metodologias conhece para o ensino de LGP como L2?

9 – Se tivesse que preparar uma formação de LGP como L2, quais os aspectos a que daria mais importância?

10 – Considera importante o ensino da gramática da LGP no ensino desta Língua como L2?

11 – Consegue especificar algumas das estratégias por si usadas enquanto professor para o ensino da gramática da LGP?

12 – Considera importante o desenvolvimento da expressão facial e corporal em alunos de LGP como L2?

13 – Como desenvolve esta competência nos seus alunos?

14 – O que entende por desenvolvimento linguístico e competência linguística?

15 – Enquanto professor e olhando para o seu desempenho pedagógico acha que consegue desenvolver a competência linguística nos seus alunos?

16 – Se sim, como o faz?

17 – Se não, o que acha que deveria fazer para desenvolver a LGP a nível linguístico nos seus alunos?