



CATOLICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

LISBOA · PORTO · VISEU

UM OLHAR NO ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL
PORTUGUESA NOS AÇORES: ESTUDO DE CASO SOBRE A
INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em

Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos

Por

Maria João Cabral Raposo

Lisboa - 2016



CATÓLICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

LISBOA · PORTO · VISEU

UM OLHAR NO ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL
PORTUGUESA NOS AÇORES: ESTUDO DE CASO SOBRE A
INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO
AN OBSERVATION ON PORTUGUESE SIGN LANGUAGE
EDUCATION IN AZORES: CASE STUDY ON INTERACTON IN
LANGUAGE DEVELOPMENT

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em

Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos

Por

Maria João Cabral Raposo

Sob a orientação de Professora Doutora Ana Mineiro e Mestre Mara Moita

Lisboa - 2016

RESUMO

A aquisição de uma língua requer que o gestuante/falante esteja imerso a esse sistema linguístico para que a experiência de exposição a esse *input* linguístico resulte num conhecimento e domínio proficiente da língua adquirida.

Na existência de um ensino bilingue bimodal para a comunidade surda portuguesa, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) passa a ser um veículo de comunicação não só utilizado em contextos doméstico e de comunidade, mas também um sistema linguístico a ser ensinado e praticado dentro do ambiente escolar. Por conseguinte, para a aquisição e desenvolvimento linguístico da LGP, as crianças deverão não só estar expostas formalmente à língua, por meio do ensino direto desta, mas também informalmente expostos através da interação com pares gestuantes de várias faixas etárias e estratos sociais. No entanto, num país pequeno como Portugal em que as crianças surdas estão muitas vezes isoladas geograficamente de outras crianças surdas, esta exposição informal não é real.

Conhecendo o papel crucial que a interação tem no desenvolvimento linguístico de um gestuante/falante, este estudo explora a influência da interação conversacional no desenvolvimento linguístico de um aluno geográfica e linguisticamente isolado na ilha do Pico com duas alunas surdas da ilha de São Miguel ativas na comunidade surda escolar e associativa. Para tal foi criado um protocolo de conversação entre as escolas de ambos os alunos, de forma a proporcionar sessões de conversação em LGP entre os alunos com o objetivo de verificar quais os benefícios linguísticos que poderão advir desta interação conversacional.

No presente estudo de caso, é possível destacar a aquisição de novos gestos e por conseguinte o aumento do vocabulário, a aquisição de elementos próprios das modalidade gestual *role shift*, o conhecimento da cultura surda e um sentimento de identificação pela comunidade surda.

Palavras-chave: Interação; Conversação; Desenvolvimento Linguístico; Ensino Bilingue Bimodal; Língua Gestual Portuguesa; Surdez.

ABSTRACT

Language acquisition requires that the signer/speaker is linguistically immersed in such a way that experience of linguistic input exposure results in proficient knowledge and domain of the acquired language.

The bimodal bilingual education of the Portuguese deaf community allows that Portuguese Sign Language (LGP) becomes a vehicle of communication not only used in domestic and community contexts, but also a linguistic system to be taught and practiced within the school environment. Therefore, for the acquisition and development of LGP, children should not only be formally exposed to the language, but also informally exposed through interaction with signed pairs of different age groups and social strata. However, in a small country as Portugal, where deaf children are often geographically isolated from other deaf children, this informal exposure is not real.

Knowing the crucial role of interaction in linguistic development of a signer/ speaker, this study explores the influence of conversational interaction in language development of a geographically and linguistically isolated student in Pico Island with two students from São Miguel Island, who are active deaf students in school and in deaf community. For this, it was created a conversation protocol between schools of both students groups to provide conversational sessions in LGP among students in order to verify language benefits that may result from this conversational interaction.

In this study case, it is possible to highlight the acquisition of new signs and therefore the increase of vocabulary, the acquisition of proper elements of sign modality such as role shift, the knowledge of deaf culture and the deaf identification.

Keywords: Interaction; Conversation; Language Development; Bimodal Bilingual Education; Portuguese Sign Language; Deafness.

AGRADECIMENTOS

À Professora Mara Moita pela oportunidade de ser minha orientadora, por ouvir e esclarecer as minhas dúvidas, por transmitir-me novos conhecimentos, por me orientar para o caminho certo, pelo incentivo, paciência e carinho. Um muito obrigada.

À Professora Doutora Ana Mineiro pela oportunidade de ser minha orientadora e por todo o apoio demonstrado. Um muito obrigada.

Ao Fábio pela paciência durante este período, pela compreensão, incentivo e apoio.

Aos meus pais, irmãs e avós por incentivarem-me e estarem sempre presentes.

Aos informantes que participaram neste estudo. Sem vocês não seria possível concretizar tudo isto.

À Professora Marta Pratas pela disponibilidade e acompanhamento do protocolo de conversação.

À Escola Básica Integrada de Arrifes e à Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico por terem aceitado colaborar neste projeto.

À Associação de Surdos da Ilha de São Miguel pela colaboração disponibilizada.

À comunidade surda pelo apoio e incentivo dado.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Surdas	3
1.1. Aquisição da Linguagem na Literacia em Crianças Surdas.....	5
1.2. A Importância da Interação no Desenvolvimento do Conhecimento Linguístico	7
2. Educação Bilingue.....	10
2.1. Educação de Crianças Surdas em Portugal	11
2.2. Educação de Crianças Surdas no Arquipélago dos Açores.....	15
PROBLEMA EM ESTUDO	22
METODOLOGIAS.....	23
1. Amostra	23
2. Instrumento de Recolha de Dados.....	26
2.1. Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico	27
2.2. Protocolo de Conversação	27
2.3. Questionários.....	29
3. Procedimentos de Recolha de Dados.....	29
3.1. Tarefa de Pré- e Pós-diagnóstico	30
3.2. Protocolo de Conversação	30
4. Análise dos Dados	31
4.1. Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico	31
4.2. Protocolo de Conversação	33
4.3. Questionários.....	33
RESULTADOS	34
1. Resultados das Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico	34
1.1. Resultados das Tarefas de Pré-diagnóstico.....	34
1.2. Resultados das Tarefas de Pós-diagnóstico	38
2. Resultados do Protocolo de Conversação	42
3. Resultados dos Questionários – Professores.....	44
3.1. Questionário Professor do Participante A.....	44
3.2. Questionário Professor dos Participantes B e C	46
DISCUSSÃO	48
1. Tarefas de Pré- e Pós-Diagnóstico	48

1.1. Teste de Fluência Categorial em LGP	48
1.2. Conto	48
2. Protocolo de Conversação	50
3. Questionários aos professores	51
4. Limitações e Estudos Futuros	52
CONCLUSÕES.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
APÊNDICES.....	61
Apêndice 1. Questionário de caracterização dos intervenientes	62
Apêndice 2. Questionário de observação entregue aos professores de LGP	64
Apêndice 3. Lista de Itens para a Apresentação do aluno na fase Pré–diagnóstico.	66
Apêndice 4. Tarefa de Fluência Categorial em LGP: Pré- e Pós-Diagnóstico	67
Apêndice 5. Planificações das sessões de conversação	68
Apêndice 6. Consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação	78
Apêndice 7. Pedido de colaboração às escolas que participaram no estudo.....	79
ANEXOS.....	80
Anexo 1. Imagens do conto “A Lebre e a Tartaruga”	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição dos alunos e da caracterização do ensino a alunos surdos no Arquipélago dos Açores.	18
Quadro 2. Caracterização do Participante A	24
Quadro 3. Caracterização do Grupo de Controlo	24
Quadro 4. Cronograma do Protocolo de Conversação	28
Quadro 5. As duas sessões suprimidas no Protocolo de conversação.	28
Quadro 6. Critérios de Análise Qualitativa do Conto	32
Quadro 7. Ordem sintáticas analisadas no Conto	32
Quadro 8. Critérios para a Dimensão do Vocabulário do Participante A por Interação de Conversação.	33
Quadro 9. Número de Itens Respondidos para Cada Categoria no Teste de Fluência Categorial na Tarefa de Pré-diagnóstico.	35
Quadro 10. Clusters fonológicos e clusters semânticos produzidos pelos participantes no teste de fluência categorial no pré-diagnóstico.	36
Quadro 11. Avaliação do conto produzido por todos os participantes na tarefa de pré-diagnóstico.	37
Quadro 12. Tipos de estrutura sintática produzidos pelos participantes durante o conto no pré-diagnóstico.	38
Quadro 13. Número de Itens Respondidos para Cada Categoria no Teste de Fluência no pós-diagnóstico.	39
Quadro 14. Clusters fonológicos e clusters semânticos produzidos pelos participantes no teste de fluência categorial no pós-diagnóstico	40
Quadro 15. Avaliação do conto produzido por todos os participantes na tarefa de pós-diagnóstico.	41
Quadro 16. Tipos de estrutura sintática produzidos pelos participantes durante o conto no pós-diagnóstico.	42
Quadro 17. Número de gestos por conversação do aluno A:	42
Quadro 18. Transcrição dos novos gestos adquiridos pelo aluno A:	43
Quadro 19. Total dimensão do vocabulário do aluno A.	43

Quadro 20. Total dimensão do vocabulário do aluno A nas categorias nominal, verbal e adjetival.....	44
Quadro 21. Observações do professor de LGP do participante A (parte A).....	44
Quadro 22. Observações do professor de LGP do participante A sobre o desenvolvimento linguístico derivado da intervenção de conversação entre escolas (parte B).....	45
Quadro 23. Observações do professor de LGP do participante B e C (parte A).....	46
Quadro 24. Observações do professor de LGP do participante B e C sobre o desenvolvimento linguístico derivado da intervenção de conversação entre escolas (parte B).....	46

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CODA – Children of Deaf Adults

EREBAS – Escola de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

ILGP – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OP1 – Turmas de Oportunidade

OSV – Objeto Sujeito Verbo

OVS – Objeto Verbo Sujeito

PEI – Projeto Educativo Individual

SVO – Sujeito Verbo Objeto

SOV – Sujeito Objeto Verbo

TVA – Transição para a Vida Ativa

UAES – Unidades de Apoio à Educação de Surdos

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata de um estudo de caso entre um aluno surdo da ilha do Pico, isolado geográfica e linguisticamente, e duas alunas da ilha de São Miguel ativas na comunidade surda escolar e associativa, e tem como objetivo explorar os possíveis efeitos de interação conversacional no desenvolvimento linguístico do aluno que se encontra isolado, tendo em conta que este não tem pares gestuantes para comunicar na ilha em que reside, tendo apenas acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP) através de um profissional em período escolar.

Dado o papel fundamental da interação no ambiente linguístico em que se insere o gestuante/falante para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, foi criado um protocolo de interação conversacional entre estes alunos. Assim, os efeitos resultantes das sessões de conversação serão analisados através de uma observação exploratória ao conhecimento linguístico pré- e pós-sessões conversacionais e de uma descrição às produções gestuais do aluno em estudo realizadas durante os períodos de conversação.

Para tal, o presente estudo foi estruturado da seguinte forma:

Tarefas de Pré-Diagnóstico: foram realizadas uma tarefa de fluência categorial em LGP e a reprodução de um conto através de imagens.

Protocolo de Conversação: foram realizadas 5 sessões, todas com diferentes temas e abordagens comunicativas, entre o aluno da ilha do Pico e as duas alunas da ilha de São Miguel através de um protocolo de conversação.

Tarefas de Pós-Diagnóstico: foram novamente realizadas a tarefa de fluência categorial em LGP e a reprodução de um conto através de imagens.

Foram realizados ainda questionários, os quais foram entregues aos professores dos alunos e ainda um questionário *online* enviado para as escolas da região para se poder descrever qual a situação atual do ensino de surdos nos Açores.

A presente dissertação encontra-se organizada em capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico e está dividido em duas secções. Na primeira

secção abordam-se as questões relacionadas com a aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas e o papel da interação no desenvolvimento do conhecimento linguístico. Na segunda secção descreve-se o ensino bilingue em Portugal e especificamente no Arquipélago dos Açores. O segundo capítulo é relativo ao problema em estudo, apresentando-se os objetivos de trabalho e o tipo de estudo. No terceiro capítulo apresentam-se a metodologia adotada, descrevendo-se a amostra e os instrumentos, procedimentos e análises utilizados. O quarto e quinto capítulo correspondem aos resultados e à discussão respetivamente. O sexto capítulo corresponde à conclusão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordadas as temáticas relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas e com a educação bilingue, descrevendo-se a educação de surdos em Portugal e no Arquipélago dos Açores.

1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Surdas

A aquisição de uma língua começa desde do momento em que a criança é exposta a um *input* linguístico, observando-se que esse momento se inicia logo nos últimos meses de gestação do feto (O'Grady, 2007; Moon, Lagercrantz e Kuhl, 2013).

A capacidade de se adquirir uma língua tem sido caracterizada como uma faculdade própria e inata do ser humano (Chomsky, 1994). Esta capacidade inata permite que o ser humano adquira e domine todos elementos, regras e estruturas da língua através da simples interação com o ambiente linguístico envolvente, sem que tenha ocorrido uma exposição explícita dessa complexidade.

Esta predisposição para a aquisição da língua apresenta-se com uma *janela de oportunidade*, a denominada Hipótese do Período Crítico proposta por Lenneberg (1967). A hipótese de um período crítico para a aquisição de uma língua resulta da facilidade em que as crianças adquirem e dominam uma língua em comparação a jovens ou a adultos, uma facilidade derivada dos fenómenos de maturidade e de neuroplasticidade cerebral (Bavelier & Neville, 2002). Seguindo esta proposta, o período crítico para a aquisição da linguagem é estabelecido em paralelo com a maturação cerebral, em específico com a lateralização hemisférica do domínio da linguagem. Esta perspetiva corrobora com o que é verificado em estudos neurológicos, em que se verifica que os circuitos neuronais responsáveis pela linguagem são modelados por experiência durante o período crítico nos primeiros anos de vida (Johnson & Newport, 1989; Knudsen, 2004).

A evidência para a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem fundamenta-se na observação de défices linguísticos em crianças privadas de *input* linguístico nos primeiros anos de vida, como por exemplo o caso de Genie (Curtiss, 1981).

A hipótese do período crítico também é verificada em crianças surdas que foram expostas tardiamente a uma língua gestual como um sistema linguístico completo. As dificuldades observadas relacionavam-se especificamente com a fonologia, a morfologia e a sintaxe (Newport, 1990; Singleton & Newport, 1994). Estes estudos revelam que a proficiência de uma língua adquirida é estabelecida mediante a idade de exposição à mesma.

Para percebermos como se processa o desenvolvimento da linguagem é necessário entender que o bebé desde cedo comunica através do gesto, do olhar, da expressão facial e do balbucio, e consegue distinguir os sons da fala ou os gestos. Tudo isto advém da interação das capacidades biológicas inatas e da estimulação ambiental que progride de acordo com o seu desenvolvimento (Schirmer, Fontoura, Nunes, 2004).

Há duas fases a considerar no desenvolvimento da linguagem: a fase pré-linguística (que consiste na produção de fonemas: pré-lalação e lalação – período desde do nascimento até por volta dos 11 meses); e a fase linguística (que se define através da produção de palavras isoladas, seguida da combinação de duas palavras até a construção de frases complexas – período que decorrerá do primeiro ano de vida até aos 14 anos de idade). A aquisição e o desenvolvimento da linguagem processa-se através de várias áreas da linguagem: pragmática; fonologia; semântica; morfologia; morfossintaxe; e sintaxe (Schirmer, Fontoura, Nunes, 2004; Costa, Azambuja & Nunes, 2002).

Todas estas fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem verificam-se tanto em crianças ouvintes falantes de uma língua materna oral como em crianças surdas gestuantes de uma língua materna gestual. Na fase pré-linguística irá começar por fazer pequenas configurações sem sentido (pré-lalações e lalações) e na fase linguística dominará pequenos gestos com significado isolados e combinados até começarem a exprimir-se através de estruturas mais complexas. Uma criança surda que não passe desde cedo por estes processos e fases consequentemente atrasar-se-á ao nível linguístico.

A aquisição de uma língua oral por crianças surdas não é quantitativa nem qualitativamente semelhante à das crianças ouvintes. Embora a exposição a um *input* linguístico oral possa ser mais disponível, visto que cerca de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes (Eleweke e Rodda, 2000, apud Silva, Cunha, Zanoli, 2007), este não se

apresenta adequado para as modalidades sensoriais disponíveis na criança surda, tornando o seu acesso e aquisição pobres e limitados. Por conseguinte, a informação linguística não é devidamente percecionada, o que resulta posteriormente em várias e acentuadas dificuldades ao nível da literacia.

1.1. Aquisição da Linguagem na Literacia em Crianças Surdas

Ao longo dos anos foram criados e desenvolvidos vários métodos de ensino com o objetivo de promover a alfabetização de crianças surdas. Poderemos destacar as abordagens oralistas, as escritas, as gestuais e ainda a comunicação total. Há ainda uma constante discussão entre docentes, técnicos e médicos, sobre qual será a melhor abordagem a utilizar com as crianças surdas no contexto de ensino. Sendo que a criança surda, nomeadamente as de cariz profunda a severa, que não domine a língua gestual (não tendo assim acesso a determinados conceitos em nenhuma das línguas oral e gestual) terá uma maior probabilidade de dificuldades na leitura e na escrita.

As dificuldades destas crianças na escrita e na leitura têm sido discutidas na literatura como dificuldades derivadas da inexistência de um sistema linguístico complexo adquirido e estabilizado nos primeiros anos de vida. Como Pereira (2009:12) acredita que “muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldade de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita”.

Aponta-se que as várias componentes linguísticas da língua são cruciais para a descodificação da leitura, em específico a componente fonológica, uma vez que o texto é considerado como um produto codificado dos vários elementos, regras e estruturas das características fonético-fonológicas da língua. Esta perspetiva corrobora com o estudo de Perfetti e Sandak (2000), no qual verificaram que um bom conhecimento fonológico é favorável a uma boa capacidade de leitura através de uma análise das implicações da componente fonológica considerando a ligação entre linguagem e leitura e analisando o conhecimento fonológico de leitores surdos. No mesmo estudo os autores demonstram que o conhecimento abstrato e a prática discursiva desse conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento da leitura, uma vez que promove o conhecimento lexical e morfológico. Assim, todas as componentes da gramática revelam-se essenciais para o desenvolvimento das capacidades de leitura.

Contudo, estes pressupostos originam a que a leitura seja uma capacidade mais complexa para as pessoas surdas, uma vez que parece ser baseada no conhecimento de uma língua oral que não está acessível na sua plenitude a esta população.

Por outro lado, a exposição e a aquisição plena de uma língua gestual por crianças surdas parece incitar positivamente a aprendizagem da leitura e resultar em melhores capacidades de leitura, uma vez que existe um conhecimento fonológico encontra-se estabilizado (Padden & Ramsey, 1998; 2000). Portanto, é de realçar a extrema importância da aprendizagem de uma língua gestual pela criança surda desde muito cedo assim como os que estão envolvidos no meio familiar desta, desenvolvendo-a através de interações linguísticas, de modo que ao ingressar no ensino escolar possa estar com um sistema linguístico adquirido, como acontece com as crianças ouvintes.

Neste sentido, se uma criança, seja surda ou ouvinte, não for exposta a uma primeira língua de forma natural, ou seja, estando linguisticamente privada, nunca conseguirá desenvolver totalmente o seu domínio da língua adquirida (Friedmann & Sztermann, 2006). A criança surda terá dificuldades em expressar-se, uma vez que não ouve o que se passa no seu ambiente envolvente e conseqüentemente não terá uma primeira língua estruturada.

Sendo a língua gestual uma língua de modalidade visuo-espacial, esta será completamente adequada e acessível para que a criança surda adquira os conceitos e os referentes do mundo e posteriormente os utilize na aquisição da língua oral (Padden & Ramsey, 1998; 2000). Esta simples transposição acentua, uma vez mais, a importância da aprendizagem de uma língua gestual como primeira língua em crianças surdas.

Contudo, é de vital importância que além da aquisição da língua gestual, a criança surda seja estimulada para a leitura e a escrita através da leitura de jornais, lendo as legendas da televisão, fazendo listas de compras, através dos *chats's online* e livros (Stewart e Clarke, 2003; Freire 2009).

No entanto, outros estudos propõem que a aprendizagem de uma língua gestual não promoverá a escrita da língua oral, uma vez que esta língua não tem representação escrita e, por isso, a transferência da língua gestual para a língua oral não ser transparente (Mayer & Leigh, 2010).

Verifica-se, então, que uma das maiores dificuldades na população surda são as dificuldades de leitura, derivado do acesso limitado a um *input* linguístico que lhes permita adquirir e estabilizar todas as componentes da gramática de um sistema linguístico complexo e refletir sobre o conhecimento do mundo, ao contrário das crianças ouvintes que com facilidade e adequação acedem a um *input* linguístico e deste conseguem desenvolver as suas capacidades de leitura. Nesta perspetiva, parece ser adequado que uma criança surda adquira uma língua gestual o mais cedo possível, uma vez que esta parece incitar para a proficiência na leitura e, quiçá, na aquisição da língua oral.

1.2. A Importância da Interação no Desenvolvimento do Conhecimento Linguístico

O desenvolvimento da linguagem é resultado da exposição e da experiência linguística, que se processa através da interação com o ambiente linguístico e que se encontra subjacente na interação social. É neste sentido que é relevante referir a importância dos fatores influenciadores que suportam e moldam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nos mais variados ambientes (Hoff, 2005):

- Influências culturais
- Influências de estatuto socioeconómico
- Influências da etnicidade
- Influências multilinguismo
- Influências da idade dos cuidadores
- Influências da ordem de fraternidade
- Influências da experiência de frequentar uma creche
- Influências da escola
- Influências dos pares de conversação
- Influências da televisão
- Influências dos pais

Vários autores, defendem que a interação envolve um leque de competências linguísticas específicas que são manifestadas na compreensão e na produção da língua

gestual e da língua na sua versão escrita (Chamberlain & Mayberry 2000; Hoffmeister 2000).

Uma criança surda, que tenha a língua gestual como primeira língua, mas que esteja isolada da interação gesto-visual social de toda esta panóplia de ambientes, não terá um desenvolvimento linguístico suficientemente forte como uma criança surda que tenha contacto com a língua gestual nos vários contextos de interação (como, por exemplo, interação comunicativa com outras crianças surdas gestuantes, modelos adultos surdos de diversos extratos sociais, etnias, etc). A criança surda que desde cedo tem contacto com vários ambientes linguísticos, como os acima apresentados por Hoff (2005), é mais propensa a ter um vocabulário mais rico, habitua-se à variação linguística da língua gestual em aquisição, assim como uma maior compreensão dos conceitos concretos e abstratos do mundo que a rodeia. Neste sentido, a interação comunicativa com outros pares gestuantes é um aspeto muito importante para a estruturação da língua gestual como primeira língua e um grande ponto de partida para iniciar a escrita quando der entrada no 1º ciclo. Claro que é necessário referir neste caso a relevância da intervenção precoce através da aprendizagem da língua gestual, tendo como o primeiro contacto um modelo surdo qualificado para tal, pois o mesmo além de se ser um ponto de referência para os pais ouvintes que não têm contacto com a comunidade surda, por já terem um determinado percurso de vida e de contribuírem para a «normalização da criança» (e.g. Rodrigues, A., Rodrigues, A. (2002: 397) também contribuem como “modelo de identificação linguística e cultural na aula, na escola” (Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Carmo *et al.*, 2008: 13).

Neste contexto, poderemos exemplificar a diferença linguística de crianças surdas filhas de pais ouvintes e de crianças surdas filhas de pais surdos. A criança surda filha de pais surdos (CODA_ Children of Deaf Adults) terá à partida um desenvolvimento linguístico mais rico em relação às crianças surdas filhas de pais ouvintes, não só pelo facto de os pais surdos comunicarem com elas desde sempre em Língua Gestual, mas também por conviverem desde cedo com os colegas e amigos surdos dos pais fornecendo um *input* linguístico mais variado e rico. É a constante prática linguística (interação/conversaço) que enriquece e desenvolve o conhecimento linguístico destes gestuantes.

Quando se estuda a interação comunicativa em crianças surdas é necessário ter em conta os aspetos quantidade e qualidade. Não nos podemos esquecer que além do desenvolvimento linguístico, a interação entre pares tem um impacto sociológico, traduzindo Antia, Kreimeyer, Metz & Spolsky, 2011: 173:

«A surdez pode criar barreiras de comunicação entre as crianças assim como a qualidade e quantidade de interação entre pares surdos profundos e severos».

O aspeto quantidade reflete-se na frequência que as crianças surdas interagem com os seus pares gestuantes. Estudos que observaram a interação de crianças surdas contabilizaram o número de vezes e o tempo que estas crianças de idade pré-escolar e escolar interagem com os seus pares em comparação com as crianças ouvintes (McCauley, Bruininks & Kennedy, 1976; Levine & Antia, 1997). Alguns estudos referem que embora a maioria de crianças surdas esteja integrada em escolas de referência públicas (Gallaudet Research Institute, 2008), estas crianças apresentam menos interações com os pares ouvintes e mais curtas, em comparação com o que foi observado nas crianças ouvintes falantes de língua oral. No entanto, outros estudos verificam que não há diferenças ao nível da frequência, mas sim do tempo de duração, sugerindo que não estamos perante questões associadas à surdez, mas possivelmente às características linguísticas da língua gestual (Antia, Kreimeyer, Metz & Spolsky 2011).

O aspeto qualidade da interação também tem sido estudado através da observação da capacidade de iniciar e manter a interação e através da análise da comunicação linguística e não linguística. Na maioria dos estudos direcionados à iniciação da interação (Arnold & Tremblay, 1979; Antia & Dittillo, 1998), verificou-se que as crianças surdas apresentavam os mesmos padrões de iniciação de interação que as crianças ouvintes. No entanto, as crianças surdas apresentam um conteúdo comunicativo associado a eventos familiares e quotidianos enquanto as crianças ouvintes apresentam um conteúdo comunicativo sobre eventos abstratos, ausentes e imaginários (Brown *et al.* 1997).

A interação da criança surda em língua gestual com adultos surdos promove não só o desenvolvimento linguístico, mas também uma identidade e cultura surda, processos cruciais para a compreensão, aceitação e integração desta criança na sociedade (Fine

1981). A interação tem assim um papel fundamental ao nível linguístico e social (Garvey, 1984; Rubin, 1980).

Com o objetivo de colmatar a ausência da interação comunicativa em alunos surdos isolados e promover a sua importância para o desenvolvimento linguístico, este trabalho desenvolveu um programa exploratório de interação comunicativa para um aluno surdo geograficamente isolado de pares gestuantes.

2. Educação Bilingue

Em Portugal, foi necessário repensar-se num sistema educativo bilingue para as crianças surdas, à semelhança dos filhos dos imigrantes em Portugal (Freire, 2007), uma vez que o acesso à Língua Portuguesa não é feita de forma plena nem em idades precoces tanto na população surda como na população de filhos de imigrantes. A reforçar o conceito de educação bilingue, Delgado & Martins (1997:32) defende que:

“Na primeira fase, a da aquisição da linguagem, na ausência da linguagem verbal, as crianças surdas devem interiorizar a língua gestual portuguesa como língua materna, isto é, a língua que, como vimos, é adquirida, naturalmente, pelo simples contacto com adultos e crianças surdos que sejam “nativos” de LGP. Assim, as crianças surdas, no contacto com um meio em que se use a LGP, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo, na interação comunicativa com os que a rodeiam, mantêm uma vida afetiva e social “normal” (...) Neste contexto, a escrita deixa de se associar ao oral e passa a estabelecer uma relação com o gesto, para «fazer sentido»”

A educação bilingue em crianças surdas envolve a aprendizagem da língua gestual e da língua do país na forma escrita (Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Carmo *et al.*, 2008). Este programa bilingue promove o acesso e a aquisição da língua gestual de forma estruturada.

É preciso diferenciar três tipos de aquisição bilingue que se encontram categorizados de acordo com a idade de aquisição (e que se encontram maioritariamente dirigidos à educação de crianças ouvintes) (Plaza-Pust, 2014):

- Aquisição bilingue: quando os intervenientes são expostos a duas línguas simultaneamente desde que nasceram;
- Aquisição de uma segunda língua na infância: as crianças são expostas a uma segunda língua depois dos 3 anos de idade;
- Aquisição de uma segunda língua na idade adulta;

Na perspetiva de uma educação bilingue, vários autores defendem que a promoção da língua gestual como a primeira língua em contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo do aluno surdo, mesmo que não seja a língua utilizada em contexto familiar, uma vez que o papel da língua oral é limitado no desenvolvimento linguístico e académico destas crianças (Kuntze, 1998; Strong & Prinz, 2000).

A educação bilingue promoverá o desempenho linguístico das duas línguas (língua gestual e a língua escrita). Uma das maiores dificuldades que se encontra com o ensino da língua gestual e como esta poderá facilitar a aprendizagem da escrita da língua oral prende-se com a ausência de representação gráfica da língua gestual (Hoffmeister, 2000).

2.1. Educação de Crianças Surdas em Portugal

Para abordar a educação de crianças surdas é necessário descrever o conceito de língua gestual, a modalidade linguística adequada para a comunidade surda.

A língua gestual não é um sistema linguístico universal, sendo que em cada país existe uma comunidade surda com cultura própria, cada país possui o seu próprio sistema linguístico com toda a variação possível nas línguas naturais.

As línguas gestuais apenas foram consideradas como sistemas linguísticos naturais em 1960, após a publicação do livro *Sign Language Structure* do linguista William Stokoe, através da demonstração que as línguas gestuais são sistemas linguísticos compostos por unidades mínimas significantes que se combinam para formar as unidades maiores a partir de regras.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi reconhecida em 1997 pela Constituição Portuguesa enquanto língua de aprendizagem para crianças surdas. É «*uma língua de*

produção manuo motora e de receção visual, com vocabulário e organização próprios que não deriva das línguas orais(...)» (Martins, Coutinho e Amaral, 1997:34).

A LGP à semelhança das línguas orais partilha características próprias das línguas naturais no geral, nomeadamente, a arbitrariedade, a existências de regras gramaticais; o seu uso por uma comunidade; a constante evolução (Martins, Coutinho e Amaral, 1994).

Da educação de surdos em Portugal sabe-se muito pouco antes da chegada de Per Aron Borg (professor de surdos sueco) a Portugal em 1823. Contudo após a chegada deste, a pedido do Rei D. João VI com o objetivo de desenvolver o ensino de surdos em Portugal, foi criado sob sua alçada o primeiro «Instituto de Surdos Mudos» (e.g. Afonso, 2008). Par Arong Borg sendo um homem visionário em Portugal, defendia o uso de gestos para uma plena comunicação entre aluno e professor, bem como a aprendizagem da escrita e da leitura pelo aluno surdo. O instituto anos mais tarde entrou em declínio encerrando assim este estabelecimento. (Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., Morgado, M. (2009). De acordo com Carvalho (2012) estes períodos são marcados por muita instabilidade quer a nível de pessoal quer a nível de instalações, não favorecendo o sistema de ensino de surdos.

Influenciado pelo Congresso de Milão, que tinha como resolução a proibição das línguas gestuais, as escolas criadas após essa data (Instituto Surdos Mudos Araújo Porto, Instituto Surdos Mudos da Imaculada da Conceição, Instituto Jacob Rodrigues Pereira) seguiam todas, uma linha de ensino de puro oralismo. (Afonso, 2008).

Desde essa data até à década de 1960, outros institutos para surdos abrem um pouco por todo o país, sendo que estes tais como os acima referidos eram de carácter oralistas tendo como métodos a estimulação da leitura labial (Afonso, 2008), sendo que a língua gestual portuguesa apenas era usada às escondidas entre os alunos.

O modelo bilingue só começou a ser debatido no final dos anos 70, realizando-se a sua primeira experiência de ensino bilingue com dois formadores surdos (José Bettencourt e João Alberto Ferreira) na Escola A-da- Beja. Foram estes dois surdos, que após formação nos Estados Unidos da América na Universidade Gallaudet, foram os pioneiros na formação de Língua Gestual Portuguesa a docentes ouvintes, a futuros

docentes surdos de LGP e a intérpretes e futuros Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) (Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., Morgado, M., 2009).

Por volta da década de 90 (mais exatamente no ano de 1993/94), Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho (membros da direção do Instituto Jacob Rodrigues Pereira) através das suas investigações começaram a perceber a relevância da LGP como ferramenta de comunicação e começaram a delinear várias orientações, com vista à reabilitação educativa do aluno (Carvalho, 2012).

Visto a importância da LGP como primeira língua e como língua de ensino para os surdos, através das várias pesquisas efetuadas em Portugal, foi criada uma Comissão para o Reconhecimento da LGP. Esta Comissão levou à Assembleia da República esta causa, sendo que em 1997, o Estado Português aprovou-a na Constituição da República Portuguesa enquanto língua de aprendizagem para crianças surdas através da Lei Constitucional nº1/97, artigo 74º, h a qual delega o Estado de «*proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos das pessoas surdas*» (Carvalho, 2007).

Nesta lógica um ano mais tarde foi criado o Despacho 7520/98 de 6 de Maio com a finalidade de criar e regulamentar as Unidades de Apoio a Surdos (UAS) por todo o país. Estas unidades prevêm um primeiro passo na educação do ensino bilingue para os surdos. (Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., Morgado, M., 2009).

Mais tarde foi criado o Decreto-lei 3/2008 que se estende até aos dias de hoje e que «define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos setores públicos, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.» Foi especificado ainda através do capítulo V, artigo 23º, nº1 que «a educação das crianças e jovens surdos deve ser feitas em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito (...) competindo à escola

contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para inclusão escolar e social.»

Quanto ao ensino de surdos nos Açores, esse não se desvia muito do que foi descrito acima, pois de acordo com Silva (1999) a maioria dos alunos surdos não obtinham sucesso académico e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico estavam condicionados pela falta de um meio de comunicação alternativo ao da língua oral. A partir da década de 60 o estabelecimento Dr. Neto de Carvalho do antigo Centro de Educação Especial dos Açores (que se situava em Ponta Delgada) recebia crianças surdas da ilha de São Miguel e das restantes ilhas, com a finalidade de obterem o 4º ano e de receberem formação profissional em diferentes áreas como a tapeçaria, costura, entre outros, de acordo com a entrevista feita a Ema Gonçalves (Entrevista feita pelo jornal *Diário dos Açores*, 2013). Este centro tinha uma abordagem essencialmente oralista e à semelhança das instituições de Portugal Continental os surdos comunicavam-se às escondidas por mímica e códigos próprios que só eles entendiam. Em 1984 quando a Drª Conceição Medeiros, na altura professora de Educação Especial, frequentou o curso de formação para surdos no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, no âmbito de um programa de cooperação luso sueco e tendo oportunidade de contactar com a realidade da educação bilingue na Suécia na altura, é que a mesma decidiu aprofundar os seus conhecimentos nesta área indo para os Estados Unidos da América, no qual não só aprendeu Língua Gestual Americana e como se processava o sistema de ensino-aprendizagem através da língua gestual, mas também as características da cultura da comunidade surda (Medeiros, 2009). Esta reconhecendo a importância de uma língua gestual como forma de comunicação entre os surdos e enquanto fator essencial no desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico dos alunos surdos, quando voltou ao Centro de Educação Especial dos Açores, desenvolveu várias ações com a finalidade de sensibilizar a comunidade educativa para esta temática. Em 1989, implementou-se nos Açores a primeira experiência de Educação Bilingue, com uma turma de crianças entre os 3 e 4 anos, na qual iniciou a leitura e a escrita precoce. Ao mesmo tempo estes alunos eram estimulados ao nível da Língua Gestual Portuguesa através de Ema Gonçalves (formadora de Língua Gestual Portuguesa que regressou a São Miguel neste ano após um curso de LGP em Lisboa) e pela língua oral por Margarida Wallenstein (Medeiros, 2009).

Posteriormente a este projeto todas as crianças surdas açorianas encontravam-se nas escolas da sua área de residência, de acordo com o Modelo de Educação Inclusiva que estava em vigor na região (Portaria nº 39/2002 de 16 de Maio da Secretaria Regional da Educação e Cultura), sendo que algumas frequentavam as unidades de Surdos. Só quando saiu o Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, do Ministério da Educação, que neste mesmo ano foi criada pela Região Autónoma dos Açores a Portaria 71/2008 de 18/08/2008 com o objetivo de criar e regulamentar as Unidades de Apoio à Educação de Surdos nos Açores. Neste sentido foi criada em São Miguel uma escola de referência para surdos na região autónoma (Escola Básica Integrada de Arrifes) que de acordo com essa mesma legislação efetua o encaminhamento das crianças e jovens surdos, que se responsabiliza pela contratação dos recursos humanos necessários para essa unidade orgânica e pelos recursos materiais, assim como uma série de outras obrigações previstas na legislação.

2.2. Educação de Crianças Surdas no Arquipélago dos Açores

Presentemente na Região Autónoma dos Açores, o ensino de surdos é um tanto diversificado. Apesar de haver legislação própria acerca da criação e funcionamento de Unidades de Apoio à Educação de Surdos - UAES (em que explicita quais as funções dessas mesmas unidades; como são criadas; como funciona o encaminhamento de crianças e jovens surdos; a seleção de recursos humanos; as obrigações da escola e os recursos materiais a obter) esta lei, Portaria 71/2008-18/08/2008, é muito vaga dando possibilidade de cada escola poder organizar as UAES da forma como entender.

A única escola de referência de educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) reconhecida na região é a Escola Básica Integrada de Arrifes que se situa na Ilha de São Miguel, sendo que até ao momento não existe uma escola secundária EREBAS, impossibilitando aos alunos surdos não só o acesso à sua primeira língua, mas também à falta informação curricular uma vez que não se encontram ILGP e outros técnicos especializados.

Para perceber como se distribui o ensino de surdos na região foi criado um inquérito, do qual retiramos a seguinte informação em relação à distribuição de alunos e caracterização do ensino a alunos surdos no Arquipélago dos Açores.

Como foi anteriormente referido, apesar de haver uma escola de referência de educação bilingue de alunos surdos, há outras unidades de apoio à educação de surdos distribuídos pela ilha como o caso da Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo e Escola Básica e Secundária da Povoação. De acordo com as respostas ao inquérito que lhes foi entregue no âmbito deste mestrado, a Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo possui três alunos surdos que frequentam o 1º ciclo e o Ensino Secundário (dois no ensino regular e uma Turma de Currículo adaptado). Os alunos não têm a LGP como primeira língua, tendo só como recurso humano uma terapeuta da fala, pois de acordo com o conselho executivo a justificação dada no questionário feito no âmbito deste mestrado, foi «Visto não ser uma escola de referência e dos alunos surdos a mesma serem pós-linguísticos». Contudo consideram o uso da LGP «(...) essencial para o desenvolvimento do cidadão surdo. Cientes desta importância, os alunos que frequentam a escola foram recomendados para frequência da escola existente em S. Miguel, contudo não o fizeram por vontade parental.»

Na ilha de Santa Maria, existe uma unidade de apoio à educação de surdos (Escola Básica e Secundária de Santa Maria – EB1 /JI Aeroporto). Tem a presença de um aluno surdo que frequenta a pré-primária inserido numa turma de alunos ouvintes. Este mesmo aluno tem a LGP como primeira língua, fazendo também uso da oralidade. Como recursos humanos a escola possui uma formadora/docente de Língua Gestual Portuguesa e um professor de Educação Especial para o acompanhar, sendo que não há necessidade de ILGP uma vez que o aluno se encontra no pré-escolar. Quanto à terapeuta da fala essa só existe no Centro de Saúde. A escola considera o uso da LGP importante pois «Todos os alunos ouvintes aprendem LGP para comunicar com o aluno surdo o que ajuda na integração e na comunicação entre colegas. Alguns dos professores sabem o essencial de comunicação» salientando também a necessidade de os auxiliares também aprenderem.

Na ilha da Terceira (Escola Básica e Secundária Tomás de Borba) a quantidade de alunos surdos não é certa sendo que frequentam todos os níveis de ensino. Esses mesmos alunos frequentam o ensino regular, não têm a LGP como primeira língua e como recursos humanos têm apenas uma terapeuta da fala. Contudo a escola considera importante o uso da LGP como primeira língua.

Na ilha do Pico, existe uma unidade de apoio à educação de surdos (Escola Básica Secundária das Lajes do Pico). Possui a presença de um jovem surdo (que participou neste estudo) que frequenta o 3º ciclo integrado em turma de ouvintes. A escola como recurso humano possui uma formadora/docente de Língua Gestual Portuguesa que faz o papel de mediadora nas restantes disciplinas do plano curricular.

Foi contado ainda com o apoio da Associação de Surdos da Ilha de São Miguel nessa questão, no qual prontamente disponibilizou informação sobre o ponto de situação da educação de surdos nas escolas que não responderam ao questionário (relativo ao ano letivo 2014/2015), (Quadro 1).

Quadro 1. Distribuição dos alunos e da caracterização do ensino a alunos surdos no Arquipélago dos Açores.

Ilha	Terceira	Terceira	Pico	São Miguel
Nome da escola	Escola Secundária Vitorino Nemésio	Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade	Escola Secundária Madalena do Pico	Escola Básica Integrada de Arrifes
Número de Alunos	1	1	1	25
Escolaridade dos Alunos	----	Ultimo ano do curso de técnico de informática, nível IV	10º (Agrupamento de Ciências e Tecnologias)	Pré-primária; 1º, 2º e 3º ciclo
Os alunos surdos têm a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua?	----	-----	-----	A maioria sim

A equipa de Educação Especial que dá apoio a estes alunos integra algum destes recursos humanos? (ILGP; Docente de LGP; Terapeuta da Fala; outros)	Não. Corpo Docente e técnico: conselho de turma, professor de apoio em português e matemática e psicólogo	Não	Não. Tem como apoio o professor de EE que trabalha no Projeto Educativo Individual delineado para a mesma e pelo serviço de psicologia.	3 docentes de LGP, 4 ILGP's, terapeuta da fala, professores de NEE especializada na área da surdez
Caso a escola não possua um destes recursos humanos acima referidos, qual o motivo para ausência dos mesmos?		Fizeram o pedido mas não foram atendidos.		
Os alunos frequentam o ensino regular?	Sim com um currículo individual adaptado.			Turmas de transição para a vida ativa, turmas de surdos e turmas integradas
Outras observações	Necessidades e problemas: ver *	Ver **		

*1) « Inexistência de docente de educação especial no ano letivo transato que prestasse um apoio especializado e desenvolvesse estratégias mais específicas de promoção das aprendizagens. 2) dificuldade de aprendizagem das competências da componente geral do curso profissional, por oposição à componente prática e profissional. 3) dificuldade de comunicação com os docentes e colegas, uma vez que estes não dominam linguagem gestual.»

** «Tem tido a preocupação de lhe dar a resposta educativa possível através de professor de apoio em sala de aula e fora desta (nomeadamente nas disciplinas de Português, Inglês, Física, Química e Matemática), o que tem revelado satisfatório pois tem alcançado o sucesso escolar pretendido.»

Considerando todos os aspetos referidos neste capítulo, é importante relembrar que a Língua Gestual é fulcral para a acessibilidade e plena comunicação na vida académica e social da criança surda, contribuindo para o sucesso da educação bilingue. Tal como qualquer língua oral, o desenvolvimento da língua gestual só será completo quando posto em prática através das várias interações linguísticas da criança com os colegas de escola surdos e modelos surdos (presentes na escola e na associação, de várias faixas etárias e estratos sociais) e com a família. É aí que adquire os mais variados conceitos/vocabulários, pelo facto de não estar só focada num ambiente linguístico, o que enriquece e claro facilita a sua aprendizagem na escrita. As crianças surdas que aprendem língua gestual, mas que só têm um modelo surdo (professor ou até um parente) não estão tão desenvolvidas linguisticamente como as crianças surdas que têm vários tipos de interação. Além do fator linguístico, não podemos descurar o impacto social de ter mais um colega surdo, nomeadamente para as crianças mais novas, que se encontram rodeadas de colegas ouvintes acabando muitas vezes por não se identificarem-se como pessoas surdas e com a comunidade surda em geral.

PROBLEMA EM ESTUDO

A literatura demonstra que a interação comunicativa entre gestuantes/falantes tem um papel crucial no desenvolvimento linguístico e social da criança. Contudo, a interação com um par gestual parece estar ausente nos primeiros anos de vida de uma criança surda filha de pais ouvintes. Também esta interação é escassa no percurso escolar de crianças surdas geograficamente isoladas da comunidade surda. Neste sentido, o presente trabalho pretende explorar os efeitos linguísticos no desenvolvimento linguístico de um adolescente surdo geograficamente isolado e, por isso, privado de interação linguística com pares gestuantes. Desta forma, este estudo de caso analisa o desenvolvimento linguístico do adolescente em contexto pré- e pós-interação comunicativa com outros adolescentes gestuantes surdos através da criação de um protocolo de conversação escolar.

Pretende-se assim explorar de que forma a interação comunicativa poderá influenciar o desenvolvimento linguístico do adolescente e de que forma o fator geográfico poderá ter impacto no domínio da língua.

Tipologia do Estudo

A presente dissertação realiza-se através de um estudo de caso do tipo descritivo-comparativo, uma vez que a amostra é não probabilística autosseleccionada com o objetivo de descrever os efeitos da interação em conversação no desenvolvimento linguístico de um adolescente surdo isolado geograficamente na Ilha do Pico do Arquipélago dos Açores.

METODOLOGIAS

Este capítulo apresenta a descrição das metodologias adotadas para a recolha e análise da criação do Protocolo de Conversação e das Tarefas de Pré-diagnóstico e Pós-diagnóstico.

1. Amostra

A população deste estudo de caso é composta por 2 grupos, o estudo de caso, um aluno com surdez bilateral profunda (Participante A) (Quadro 2) e o grupo de controlo constituído por 2 alunas com surdez neurosensorial bilateral profunda (Quadro 3). Todos os encarregados de educação dos participantes assinaram o consentimento informado (Apêndice 6).

O participante A é do sexo masculino, tem 14 anos e possui surdez bilateral profunda. Os pais são ouvintes, e não havendo mais familiares surdos, a principal língua de comunicação na família é a Língua Portuguesa. Atualmente frequenta o 9º ano de escolaridade na Escola Básica e Integrada das Lajes do Pico, inserido numa turma de ouvintes e usufruindo de um PEI (Projeto Educativo Individual). Na escola tem seis tempos letivos da disciplina de LGP por semana, sendo a mesma a sua principal língua de comunicação na escola. De uma forma muito geral o seu percurso de aquisição da LGP começou no seu segundo ano de frequência do ensino pré-escolar, no qual teve a acompanhá-lo uma formadora de LGP, que trabalhou com o aluno de Janeiro de 2006 até Junho do mesmo ano. Desde o início, os seus colegas de turmas foram também envolvidos na LGP como segunda língua, para uma plena integração do aluno. No ano letivo 2006-2007 não foi possível a contratação de uma formadora de LGP, sendo que o seu acesso só foi possível através do interesse da sua professora de NEE que auxiliava através de dicionários e *powerpoint* com a finalidade de expandir os conceitos associados aos gestos, vocabulário, conteúdos curriculares e para estimular a oralidade. Nos dois últimos anos de frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico, o aluno teve acesso à sua língua materna através de uma docente de LGP.

Quadro 2. Caracterização do Participante A

Participante	Idade	Género	Idade de aquisição da LGP	Localidade	Ano De escolaridade	Tipo de surdez
A	14	M	4	Ilha do Pico - Lajes do Pico	9º ano (inserido numa turma de ouvintes e tem PEI – Projeto Educativo Individual).	Surdez Bilateral Profunda

Quadro 3. Caracterização do Grupo de Controlo

Participante	Idade	Género	Idade de aquisição da LGP	Localidade	Ano de escolaridade	Tipo de surdez
B	15	F	3	Ilha de São Miguel - Lagoa	5º ano do programa TVA (Transição para a Vida Ativa)	Surdez Bilateral Profunda
C	15	F	3	Ilha de São Miguel – Ponta Delgada	7º ano	Surdez Bilateral Profunda

O participante A não teve um acesso sistemático à sua língua materna durante a pré-primária e o 1º ciclo por não ser atribuído à escola os recursos humanos necessários (Docente de LGP). Durante a frequência do 2º ciclo até aos dias de hoje já obtém acompanhamento de docente de LGP, sendo que a mesma desempenha as funções de intérprete. De salientar que o aluno não tem contacto com pares surdos, pela não existência de pessoas/comunidade surda na ilha.

O grupo de controlo é composto por 2 alunas surdas bilaterais profundas residentes na Ilha de São Miguel. A participante B é do sexo feminino, reside na Ilha de São Miguel e tem como idade 15 anos. É portadora de surdez neurosensorial bilateral profunda e foi diagnosticada pelos dois anos e meio. Os pais são ambos ouvintes e a sua principal língua de comunicação em casa é a LGP e a Língua Portuguesa. Possui ainda problemas de psicomotricidade. Presentemente frequenta o 5º ano de uma turma com programa especial (de TVA - Transição para a Vida Ativa) inserida com ouvintes e surdos na única Escola de referência de educação bilingue para surdos nos Açores (Escola Básica e Integrada dos Arrifes). Tem 3 horas de LGP por semana, sendo esta a sua principal língua de comunicação na escola. De um modo breve o seu percurso escolar englobou a integração em turmas de ouvintes nas várias escolas, sendo acompanhada por técnicos do Ensino Especial, mas as necessidades só foram preenchidas aos longos dos anos. Quanto ao seu percurso da aquisição da LGP foi por volta dos 3 anos de idade, numa escola integrada com ouvintes através de uma formadora de LGP, adotando desde cedo a LGP como sua primeira língua. Só começou a ter aulas de LGP como primeira língua a partir do ano letivo 2009/2010, aos 10 anos de idade.

A participante C é do sexo feminino, tendo 15 anos de idade e residente na Ilha de São Miguel. É portadora de surdez neurosensorial bilateral profunda diagnosticada aos 6 meses de idade. Os pais são ouvintes, tendo apenas como familiares surdos na família duas irmãs, no qual a LGP é a principal língua de comunicação em casa. Atualmente frequenta o 7º ano de escolaridade, numa turma de surdos, integrada nas áreas artísticas em turmas de ouvintes (na Escola Básica Integrada de Arrifes) beneficiando do Plano Educativo Individual que contempla a disciplina de Língua Portuguesa, como língua segunda. De uma forma geral o seu percurso escolar desde o Jardim de Infância aos três anos de idade até ao 1º ciclo esteve integrada em turmas de ouvintes. A seguir foi para

uma turma de OP1 de surdos, na qual esteve dois anos. A frequência do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade foi no ensino regular tendo ILGP. Começou por aprender a LGP a partir dos 3 anos através de uma formadora de Língua Gestual Portuguesa. Teve a LGP como língua primeira quando frequentava a turma de OP1, aos 10 anos de idade. Presentemente tem 6 tempos escolares de LGP por semana, sendo esta a sua principal língua de comunicação na escola.

Para a seleção dos participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: todos os participantes deveriam ter uma surdez profunda e ter a Língua Gestual Portuguesa como parte do plano curricular. Este critério foi estabelecido de acordo com o perfil do participante da ilha do Pico, para os resultados estarem em pé de igualdade. Para seguir esses critérios a investigadora consultou os docentes de Língua Gestual Portuguesa da Escola Básica Integrada de Arrifes de modo a obter participantes com os critérios estabelecidos.

A investigação decorreu no arquipélago dos Açores, e tendo em conta que os jovens surdos isolados geograficamente da comunidade surda residentes nas diversas ilhas tinham idades inferiores a 6 anos, optou-se por seleccionar o aluno surdo (doravante, participante A) que já frequentava o ensino escolar.

2. Instrumento de Recolha de Dados

Para verificar qual o impacto da interação no desenvolvimento linguístico de um gestuante isolado geograficamente, desenvolveu-se um protocolo de conversão entre o participante A e os participantes B e C (Apêndice 7).

A investigação foi dividida em três fases: Tarefas de pré-diagnóstico; Protocolo de Conversação e Tarefas de pós-diagnóstico. Todas as tarefas e interações foram gravadas em vídeo.

Antes de se dar início ao protocolo de conversação e às tarefas de pré- e pós-diagnóstico, foi entregue um questionário aos intervenientes para que se caracterizassem (Apêndice 1). Para compreender se o possível desenvolvimento linguístico era perceptível por parte dos seus docentes, foi entregue um questionário aos professores de LGP dos

participantes (Apêndice 2). As respostas deste mesmo questionário encontram-se descritas nos resultados.

2.1. Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico

De modo a registar, descrever e analisar o impacto do protocolo de conversação no desenvolvimento linguístico da LGP do participante A, foi desenvolvido um conjunto de tarefas que possibilitarão a comparação do estado de conhecimento linguístico do aluno antes e depois do programa. As tarefas de pré- e pós-diagnóstico são idênticas, a tarefa de pré-diagnóstico foi realizada antes do protocolo de conversação e a tarefa de pós-diagnóstico realizada depois da realização do protocolo de conversação. Estas tarefas são constituídas por:

Apresentação do aluno – cada aluno apresentou-se seguindo uma lista de itens relacionados com a caracterização pessoal (Apêndice 3).

Tarefa de Fluência Categorical em LGP (Apêndice 4) – cada aluno respondeu o maior número de gestos relacionados com uma determinada categoria previamente dada em LGP. Teve como fim perceber qual a dimensão do vocabulário do informante. Para este teste foi dado a cada participante por cada categoria a duração máxima de 1 minuto.

Conto em LGP – cada aluno contou a história “ A Lebre e a Tartaruga” em LGP através de recurso a imagens (Anexo 1). Este foi enviado com antecedência aos alunos para que se preparassem a realização da tarefa.

Todas as respostas foram gravadas em vídeo através do uso da LGP e posteriormente transcritas para glosa, para posterior análise.

2.2. Protocolo de Conversação

A segunda fase dessa investigação baseia-se num Protocolo de Conversação que consiste em conversações de discussão de temas apresentados previamente na planificação, dando liberdade aos alunos de se expressarem nas diversas áreas através da LGP. Estas conversações abordam vários assuntos atuais ou não, mas que refletem sempre um possível impacto na comunidade surda.

As conversações eram realizadas às sextas-feiras (horário disponível para os 2 grupos de alunos), das 15:20h às 16:55h (90 minutos) via Skype, sendo a investigadora a moderadora da conversação. Os temas de discussão foram os seguintes (Quadro 4):

Quadro 4. Cronograma do Protocolo de Conversação

9 de Janeiro	- <u>Apresentação dos participantes</u> ; - <u>Conversa casual</u> : tempo meteorológico, escola, caracterização da família, interesses em comum; - <u>Época Festiva</u> : Natal e Ano Novo;
16 de Janeiro	- <u>Língua Gestual Portuguesa como língua materna</u> : reflexão sobre o património gestual; - <u>Movimento Associativo</u> : a história do movimento associativo em Portugal e no mundo;
23 de Janeiro	- <u>Política</u> : Análise de artigo de jornal; - <u>Reflexão acerca do artigo</u> ;
30 de Janeiro	- <u>Desporto</u> : o desporto na comunidade surda nacional e internacional; - <u>Artes</u> : as artes visuais na comunidade surda nacional e internacional;
6 de Fevereiro	- <u>Emprego</u> : análise de artigo de jornal; - <u>Cidadania</u> : formação profissional e empregabilidade na comunidade surda;

Ver em Apêndice 5 as planificações de cada aula.

É de referir ainda que o cronograma original contava com sete sessões e não cinco como acima apresentado. Essas duas sessões não foram possíveis de realizar devido à indisponibilidade da escola do aluno A. Os temas a abordar nestas duas sessões seriam (Quadro 5):

Quadro 5. As duas sessões suprimidas no Protocolo de conversação.

13 de Fevereiro	- <u>União Europeia</u> : o papel da comunidade surda na U. Europeia;
------------------------	---

	- <u>Mundo atual na comunidade surda</u> : discussão de diversos temas da atualidade na comunidade surda;
20 de Fevereiro	- <u>Conto em LGP</u> : assistir conto em LGP e refletir sobre o mesmo; - <u>Produção</u> : os alunos produzirem um conto de tema livre;

2.3. Questionários

Antes de começar a gravar as tarefas de pré-diagnóstico foi entregue aos participantes um questionário com a finalidade de poder obter a sua caracterização (o qual foi complementado pelos processos educativos dos participantes, generosamente cedido pelos professores dos alunos) (Apêndice 1).

Após o término das conversações foi distribuído pelos dois professores de LGP dos alunos um questionário (Apêndice 2) que visou perceber se os professores identificaram alterações no desenvolvimento linguístico de cada um após as conversações. Este inquérito é dividido em duas partes:

- Parte A: o desenvolvimento linguístico do participante derivado da intervenção de conversação inter-escolas em LGP;
- Parte B: a importância das conversações semanais.

Este questionário distribuído pelos professores de LGP foi apresentado com uma escala de 1 a 5, onde 1 revela o mínimo de perceção de mudanças linguísticas e 5 grandes alterações linguísticas observadas.

No final do protocolo de conversação e das tarefas pós-diagnóstico, foi enviado um inquérito às escolas de forma a compreender melhor a distribuição dos alunos surdos no ensino escolar e a caracterização do tipo de ensino, recursos disponíveis para esta população.

3. Procedimentos de Recolha de Dados

Para o presente estudo foi solicitado e posteriormente aceite, um pedido de colaboração (Apêndice 7) para recolha de à Escola Básica e Integrada de Arrifes (da Ilha de São Miguel) e da Escola Básica e Secundária Lajes do Pico (da Ilha do Pico).

No presente estudo foram pedidas as devidas autorizações aos encarregados de educação dos participantes (uma vez que são menores de idade) para registo de vídeos (Apêndice 6).

3.1. Tarefa de Pré- e Pós-diagnóstico

As tarefas de diagnóstico no seu total tiveram duração máxima de uma hora, para ambos os grupos de participantes. As tarefas foram todas registadas em vídeo, e transcritas em glosas no Programa ELAN:

Apresentação do aluno: esta tarefa foi feita frente a frente com os participantes, sendo que a investigadora também foi filmada. Teve duração por volta de 3 minutos.

Tarefa de Fluência Categorical em LGP: o objetivo era cada aluno gestuar o maior número de itens associados à categoria dada pela investigadora na duração máxima de um minuto (alguns fizeram menos por não se lembrarem de mais nenhum gesto associado ao tema). O procedimento desta vez foi um pouco diferente, sendo que a investigadora lançava o tema, iniciava a filmagem e os participantes respondiam.

Conto: Esta tarefa tinha como objetivo a produção da história “Lebre e da Tartaruga” em LGP através observação das imagens. Esta tarefa não teve tempo limite, mas teve entre 3 a 5 minutos de duração.

As tarefas de pós-diagnóstico tiveram um procedimento idêntico às primeiras. Apenas as tarefas de pós-diagnóstico do participante A é que foram realizadas por skype, devido à distância física entre ilhas.

3.2. Protocolo de Conversação

Cada interação de conversação teve a duração de 90 minutos e funcionaram à semelhança de uma aula normal. A moderadora/investigadora tinha previamente uma planificação desta mesma sessão para a orientar. No geral todas as sessões tiveram períodos expositivos (em que a moderadora expunha os temas a tratar), de questões (onde questionava os participantes acerca dos temas), reflexivos (onde os participantes refletiam e demonstravam a sua opinião sobre determinado assunto), e de discussão (onde os participantes debatiam uns com os outros sobre determinado tema).

3.3. Questionários

No que diz respeito aos inquéritos o seu procedimento foi o seguinte:

- Questionário para a caracterização do aluno: antes de iniciar as gravações para as tarefas de diagnóstico foi distribuído presencialmente aos alunos um questionário em papel. (Apêndice 1)
- Inquérito para os professores: no fim das conversações foi entregue aos professores via *online* (formato *word* por correio eletrónico) (Apêndice 2).
- Inquérito às escolas: foi enviado no final das conversações por correio eletrónico, com a finalidade de complementar o enquadramento teórico (Quadro 1).

4. Análise dos Dados

A análise dos dados foi determinada de acordo como tipo de instrumento em causa. No entanto, consideraram-se os objetivos gerais para prosseguir com a análise:

- Verificar se de facto houve desenvolvimento linguístico durante e após as conversações no caso do aluno surdo sem contacto com a comunidade surda.
- Analisar qualitativamente a influência do percurso escolar e do modo de vida na aquisição da LGP.
- Analisar qualitativamente se a integração na comunidade surda tem influência no desenvolvimento da LGP.

4.1. Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico

Apresentação do aluno: esta tarefa não será avaliada, uma vez que tem a finalidade de descontrair o participante.

Tarefa de Fluência Categorical em LGP: foram apontados os itens gestuados por cada participante na pré- e pós-tarefa para se poder comparar a possível aquisição de vocabulário. Os dados foram ainda agrupados em: (i) *clusters* semânticos, conjunto de elementos associados ao nível da semântica; e (ii) *clusters* fonológico, conjunto de elementos associados ao nível dos parâmetros fonológicos da LGP, configuração,

localização e movimento. Assim, a partir desta tarefa foi possível comparar a dimensão do vocabulário em relação às categorias pedidas antes e após o protocolo de conversação.

Conto: o conto foi analisado seguindo um conjunto de critérios qualitativos, usados nas avaliações de LGP: aplicação do gesto; aplicação da morfologia; aplicação verbal; *role shift*; conteúdos; e expressão (Quadro 6).

Quadro 6. Critérios de Análise Qualitativa do Conto

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
Aplicação do gesto (aplicação correta da configuração, movimento, orientação, localização e expressão)	4
Aplicação da morfologia (uso correto do sentido da morfologia em determinado contexto)	4
Aplicação verbal (uso correto do sentido dos tempos verbais em determinado contexto)	4
<i>Role Shift</i> (saber «encarnar» adequadamente a troca de personagens)	3
Conteúdos (riqueza do vocabulário, coerência e coesão)	2
Expressão (expressão correta de determinado gesto; expressão facial adequada ao teor da conversa)	3
TOTAL	20

Foi analisada ainda a ordem sintática produzida pelos alunos no conto (nas tarefas de pré- e pós-diagnóstico) que se traduziu pela identificação e contabilização das seguintes ordem sintáticas (Quadro 7):

Quadro 7. Ordem sintáticas analisadas no Conto

SVO	Sujeito + verbo + objeto
SOV	Sujeito + objeto + verbo
OSV	Objeto + sujeito + verbo
OVS	Objeto + verbo + sujeito

4.2. Protocolo de Conversação

Quanto às conversações, estas foram transcritas através do programa ELAN (totalizando 209 horas e 27 minutos de transcrição). As conversações do participante A foram analisadas de acordo com os seguintes critérios:

- Número de gestos por conversação do Participante A;
- Transcrição dos novos gestos adquiridos do Participante A;
- Dimensão do vocabulário do Participante A – em cada interação de conversação foi analisada através da seguinte tabela (Quadro 8):

Quadro 8. Critérios para a Dimensão do Vocabulário do Participante A por Interação de Conversação.

Conversação	Participante A
Quantificar quantos gestos distintos fez	
Gestos repetidos	
Quantas vezes recorreu à datilologia*	
Uso indevido de gestos (através de exemplos)	

4.3. Questionários

Quanto aos inquéritos a informação foi tratada de forma diferente para cada um.

O inquérito referente à caracterização do aluno, encontra-se sob a forma de texto podendo encontrar-se na secção 1 deste mesmo capítulo, correspondente à amostra.

Para o questionário realizado aos professores após o protocolo de conversação, as respostas serão apresentadas no capítulo seguinte correspondente aos resultados.

O questionário realizado às escolas já foi apresentado no capítulo do enquadramento teórico, uma vez que reflete o panorama atual da educação de surdos nos Açores.

RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados relativos às tarefas de pré- e pós-diagnóstico, à análise do protocolo de conversação e ao questionário realizado aos professores dos participantes.

1. Resultados das Tarefas de Pré- e Pós-diagnóstico

Os resultados das tarefas de pré- e pós-diagnóstico correspondem ao teste de Fluência Categorical em LGP e ao Conto.

1.1. Resultados das Tarefas de Pré-diagnóstico

Teste de Fluência Categorical em LGP

No teste de fluência, verifica-se que o participante A respondeu com mais itens nas categorias *calendário* (18), *material escolar* (17) e *zoo* (14), e que as categorias com menos itens foram *viagens* com 3 itens, e *governo*, *comunidade surda* e *facebook* cada com 4 itens. Apresentou ainda na categoria *família* 7 itens, em *cozinha* 8 itens e em *hospital* 10 itens. No total, o participante A apresentou 89 itens no teste de fluência categorial (Quadro 9).

Por outro lado, o participante B apresentou mais itens nas categorias *material escolar* (15), *cozinha* (11) e *família* (7). As categorias com menos itens correspondem ao *governo* e *comunidade surda*, com apenas um item. Registou-se também na categoria *calendário*, *facebook* e *hospital* 4 itens e em *viagens* 5 itens. Ao todo contabilizou-se 56 itens (Quadro 9).

A participante C respondeu com 14, 12 e 9 itens às categorias *material escolar*, *família* e *cozinha* respetivamente, sendo que a com menos itens foi a categoria *comunidade surda* (1). Apresentou em *governo*, *facebook* e *zoo* 4 itens, e em *calendário*, *hospital* e *viagens* 5 itens. Deu num total 63 conceitos/gestos. Como pode observar as participantes B e C coincidem nas categorias com maior número de itens (*material escolar*, *cozinha* e *família*) (Quadro 9).

Quadro 9. Número de Itens Respondidos para Cada Categoria no Teste de Fluência Categorical na Tarefa de Pré-diagnóstico.

Categorias	Participantes		
	Participante A Estudo de caso	Participante B	Participante C
Governo	4	1	4
Calendário	18	4	5
Comunidade Surda	4	1	1
Cozinha	8	11	9
Facebook	4	4	4
Família	7	7	12
Hospital	10	4	5
Viagens	3	5	5
Zoo	14	4	4
Material Escolar	17	15	14
Total de itens	89	56	63

Na análise do tipo de *clusters* formados para cada categoria, verificou-se que o participante A utilizou um pequeno número de *clusters* fonológicos, 1 *cluster* fonológico na categoria *governo*, 2 na categoria *família* e 1 na categoria *material escolar*, dando um total de 4 *clusters* fonológicos. No que diz respeito aos *clusters* semânticos, em comparação aos fonológicos, o participante efetuou um maior número de *clusters*, estando presente nas seguintes categorias: *calendário* (3), *facebook* (1), *família* (3), *hospital* (1), *zoo* (2), *material escolar* (3), *comunidade surda* (1) e *cozinha* (1), dando um total de 15 *clusters*. Não houve registo de *clusters* na categoria *viagens* (Quadro 10).

A participante B também apresentou poucos *clusters* fonológicos, estando estes presentes apenas nas categorias *hospital* (1) e *material escolar* (2), contabilizando no total apenas 3. Os *clusters* semânticos já foram em maioria, encontrando-se nas categorias *calendário* (1), *cozinha* (3), *hospital* (1), *viagens* (1) e *material escolar* (3), perfazendo um total de 9 *clusters*. Não realizou *clusters* nas categorias *governo*, *facebook*, *família*, *zoo* e *comunidade surda*. A participante C teve um total de 5 *clusters* fonológicos na

categoria *família* (4) e na categoria *material escolar* (1) e de 8 *clusters* semânticos nas categorias *calendário* (1), *cozinha* (2), *hospital* (1), *zoo* (1) e *material escolar* (3). Não houve registo de *clusters* nas seguintes categorias: *governo*, *facebook*, *comunidade surda* e *viagens* (Quadro 10).

Quadro 10. *Clusters* fonológicos e *clusters* semânticos produzidos pelos participantes no teste de fluência categorial no pré-diagnóstico.

Categorias	Clusters	Participantes		
		Participante A Estudo de caso	Participante B	Participante C
Governo	Cl. Fon.	1	0	0
	Cl. Sem.	0	0	0
Calendário	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	3	1	1
Facebook	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	0	0
Família	Cl. Fon.	2	0	4
	Cl. Sem.	3	0	0
Hospital	Cl. Fon.	0	1	0
	Cl. Sem.	1	1	1
Zoo	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	2	0	1
Material Escolar	Cl. Fon.	1	2	1
	Cl. Sem.	3	3	3
Comunidade Surda	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	0	0
Cozinha	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	3	2
Viagens	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	0	1	0
Total de Clusters	Cl. Fon.	4	3	5
	Cl. Sem.	15	9	8

Conto

O participante A teve como total 10 valores, sendo que obteve 2 pontos nos conteúdos, na aplicação do gesto, morfológica e verbal, sendo que obteve 0 pontos no *role shift* e na expressão (por não ter produzido esses parâmetros) (Quadro 11).

A participante B registou apenas 11 valores (obtendo 3 pontos na aplicação do gesto, morfológica e verbal, 1 ponto nos parâmetros da expressão e dos conteúdos, e 0 no *role shift*). A participante C apresentou um retrato fiel das imagens apresentadas, através de um discurso coerente, rico e expressivo, utilizando corretamente os aspetos verbais e morfológicos, tendo como nota 19 valores (notas máximas em todas os critérios exceto aplicação do gesto). Só não fez corretamente poucos gestos (Quadro 11).

Quadro 11. Avaliação do conto produzido por todos os participantes na tarefa de pré-diagnóstico.

CONTO (CRITÉRIOS)	Participantes		
	Participante A Estudo de Caso	Participante B	Participante C
Aplicação do gesto	2	3	3
Aplicação morfológica (género, número, redobro, repetição...)	2	3	4
Aplicação verbal	2	3	4
<i>Role Shift</i>	0	0	3
Expressão	0	1	3
Conteúdo (coerência e coesão na Língua Gestual)	2	1	2
TOTAL	10	11	19

Em relação ao tipo de estruturas sintáticas utilizadas pelos participantes, verificou-se: o participante A usou maioritariamente SVO (6), SOV (2), OSV (3) e 4 estruturas de outro tipo, não se observando nenhuma estrutura do tipo OVS. A participante B produziu 5 estruturas do tipo SOV, 2 SVO, 3 outro tipo de estruturas, não chegando a utilizar as estrutura de tipo OSV e OVS. A participante C efetuou em maior número expressões do

tipo SVO (9), SOV (8) e poucas do tipo OVS (2), OSV (3), e realizando ainda 5 estruturas de outro tipo (Quadro 12).

Quadro 12. Tipos de estrutura sintática produzidos pelos participantes durante o conto no pré-diagnóstico.

Tipos de estrutura sintática encontradas	Participantes		
	Participante A	Participante B	Participante C
SVO	6	2	9
SOV	2	5	8
OSV	3	-	3
OVS	-	-	2
OUTRAS	4	3	5

1.2. Resultados das Tarefas de Pós-diagnóstico

Teste de Fluência Categorial em LGP

No teste de fluência, verifica-se que o participante A respondeu com mais itens nas categorias *família* (16), *material escolar* (8) e que as categorias com menos itens foram *governo* (3) e *facebook* (4). Apresentou ainda os *calendário*, *cozinha* e *zoo* (6), *comunidade surda*, *hospital* e *viagens* (7). No total, o participante A apresentou 70 itens no teste de fluência categorial (Quadro 13).

O participante B apresentou mais itens nas categorias *calendário* (23), *material escolar* (11) e *cozinha* (11). As categorias com menos itens correspondem a *comunidade surda* e *zoo*, cada com 5 itens. Foi registado ainda nas seguintes categorias *governo* e *facebook* (6), *família* e *hospital* (7) e *viagens* 8 itens. No total efetuou 89 conceitos/gestos. A participante C deu 14 itens à categoria da *família* e *material escolar* e 12 à categoria *cozinha*, sendo que as com menos itens foram *comunidade surda* com 5

e viagens (3). Apresentou ainda nas seguintes categorias *facebook* (6), *governo* e *calendário* (7), *hospital* (8) e *zoo* (9). Perfez um total de 85 itens (Quadro 13).

Quadro 13. Número de Itens Respondidos para Cada Categoria no Teste de Fluência no pós-diagnóstico.

Categorias	Participantes		
	Participante A Estudo de caso	Participante B	Participante C
Governo	3	6	7
Calendário	6	23	7
Comunidade Surda	7	5	5
Cozinha	6	11	12
Facebook	4	6	6
Família	16	7	14
Hospital	7	7	8
Viagens	7	8	3
Zoo	6	5	9
Material Escolar	8	11	14
Total de itens	70	89	85

Ao analisar os *clusters* formados para cada categoria, averiguou-se que o participante A, ao contrário da tarefa de pré-diagnóstico, utilizou um maior número de *clusters* fonológicos, presentes nas categorias *família* (7), *material escolar* (2) e *cozinha* (1), totalizando 10 *clusters*. No que diz respeito aos *clusters* semânticos, foram registados 6, podendo encontrá-los nas seguintes categorias: *facebook* (1), *calendário* (1), *cozinha* (1), *material escolar* (2) e *viagens* (1). Não houve registos de quaisquer *clusters* nas seguintes categorias: *governo*, *hospital*, *zoo* e *comunidade surda* (Quadro 14).

A participante B também apresentou 2 *clusters* fonológicos (ambos presentes na categoria *cozinha*), sendo que os de origem semântica encontram-se nas categorias *governo* (1), *calendário* (1) e *viagens* (2), totalizando assim cerca de 4 *clusters*. Não apresentou *clusters* nas categorias *facebook*, *família*, *hospital*, *zoo*, *material escolar* e *comunidade surda*. Quanto à participante C completou ao todo 2 *clusters* fonológicos nas

categorias *material escolar* (1) e *hospital* (1). Por outro lado, foi notório o grande número de clusters semânticos (14) encontrados nas seguintes categorias: *governo* (2), *calendário* (1), *cozinha* (3), *hospital* (2), *viagens* (1), *zoo* (2) e *material escolar* (3). Por seu lado não foram encontrados *clusters* nas categorias *facebook*, *família* e *comunidade surda* (Quadro 14).

Quadro 14. *Clusters* fonológicos e *clusters* semânticos produzidos pelos participantes no teste de fluência categorial no pós-diagnóstico

Categorias	Clusters	Participantes		
		Participante A Estudo de caso	Participante B	Participante C
Governo	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	0	1	2
Calendário	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	1	1
Facebook	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	0	0
Família	Cl. Fon.	7	0	0
	Cl. Sem.	0	0	0
Hospital	Cl. Fon.	0	0	1
	Cl. Sem.	0	0	2
Zoo	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	0	0	2
Material Escolar	Cl. Fon.	2	0	1
	Cl. Sem.	2	0	3
Comunidade Surda	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	0	0	0
Cozinha	Cl. Fon.	1	2	0
	Cl. Sem.	1	0	3
Viagens	Cl. Fon.	0	0	0
	Cl. Sem.	1	2	1
Total de Clusters	Cl. Fon.	10	2	2
	Cl. Sem.	6	4	14

No que diz respeito ao conto, o participante A obteve uma ligeira melhoria na sua produção gestual (obtendo 13 valores), nomeadamente nos parâmetros do *role shift* e da expressão, obtendo em ambas 1 ponto, nos conteúdos 2 pontos e nos restantes critérios 3 pontos. A participante B também obteve uma ligeira melhoria (12 valores), nomeadamente no critério do *role shift*, em que apresenta um ponto em simultâneo com o critério da expressão e conteúdo, sendo que na aplicação dos gestos, morfológica e verbal obteve em cada 3 pontos. A participante C manteve a nota e nos mesmos critérios (3 pontos na aplicação dos gestos, *role shift* e expressão, 4 na aplicação morfológica e verbal e dois no critério de conteúdo (Quadro 15).

Quadro 15. Avaliação do conto produzido por todos os participantes na tarefa de pós-diagnóstico.

CONTO (CRITÉRIOS)	Participantes		
	Participante A Estudo de Caso	Participante B	Participante C
Aplicação do gesto	3	3	3
Aplicação morfológica (género, número, redobro, repetição...)	3	3	4
Aplicação verbal	3	3	4
<i>Role Shift</i>	1	1	3
Expressão	1	1	3
Conteúdo (riqueza do vocabulário, coerência e coesão na Língua Gestual)	2	1	2
TOTAL	13	12	19

No pós-diagnóstico, o participante A fez na maioria produções sintáticas SVO (7), 2 SOV e 2 OSV, e 4 outro tipo de estruturas. Não produziu nenhuma estrutura OVS. A participante B por sua vez não realizou estruturas OSV e OVS, mas produziu em maior número estruturas SOV (5) e produziu 1 estrutura SVO e 3 de outro tipo. A participante

C fez 16 outras estruturas diferentes que não se encontram descritas na tabela, 9 do tipo SVO, 4 SOV, 1 OSV e nenhuma OVS (Quadro 16).

Quadro 16. Tipos de estrutura sintática produzidos pelos participantes durante o conto no pós-diagnóstico.

Tipos de estrutura sintática encontradas	Participantes		
	Participante A	Participante B	Participante C
SVO	7	1	9
SOV	2	5	4
OSV	2	-	1
OVS	-	-	-
OUTRAS	4	3	16

2. Resultados do Protocolo de Conversação

Como referido em capítulos anteriores foi feito um protocolo de conversação entre estes alunos. Foi registado ao longo dessas conversações o número de gestos efetuados pelo participante A (totalizando 1418 gestos). A primeira conversação foi a qual se verificou um maior número de gestos (457) e a 16 de Janeiro foi a que se obteve menos (179). Nas restantes conversações teve com 183 gestos na sessão de 23 de Janeiro, 297 gestos a 30 de janeiro e 302 gestos registados a 6 de Fevereiro (Quadro 17).

Quadro 17. Número de gestos por conversação do aluno A:

DATA	TOTAL DE GESTOS
9 Janeiro	457
16 de Janeiro	179
23 de Janeiro	183
30 de Janeiro	297
06 Fevereiro	302

TOTAL	1418
--------------	------

Nas conversações foi registado também os novos gestos que o participante A aprendeu, destacando-se as conversações dos dias 23 e 30 de Janeiro, ambas com 7 e 9 gestos respetivamente. Nas restantes sessões de dia 9 de janeiro, 16 de janeiro e 6 de fevereiro adquiriu 4, 2 e 5 novos gestos respetivamente (Quadro 18).

Quadro 18. Transcrição dos novos gestos adquiridos pelo aluno A:

Conversação	NOVOS GESTOS
9 de Janeiro	4
16 de Janeiro	2
23 de Janeiro	7
30 de Janeiro	9
06 de Fevereiro	5

Para se perceber a dimensão geral do vocabulário do participante A ao longo das conversações, foi feita uma tabela que contempla os seguintes parâmetros: quantificação de gestos (1418), gestos repetidos (165), recurso à datilologia (7) e uso indevido de gestos (14) (Quadro 19).

Quadro 19. Total dimensão do vocabulário do aluno A

Conversação	Aluno A
Quantificar quantos gestos fez	1418
Gestos repetidos	165
Quantas vezes recorreu à datilologia*	7
Uso indevido de gestos	14

Nota: *considerarei válido apenas as palavras que têm gesto (por exemplo gesto de «Televisão» é «T-V» não sendo introduzido aqui).

No quadro anterior foi apresentado a dimensão geral do vocabulário do participante A, sendo que neste seguinte iremos proceder apenas à dimensão geral dos nomes, verbos e adjetivos, tendo em conta os seguintes critérios: quantificação de gestos, gestos

repetidos e recurso à datilologia. Foram registados cerca de 146 gestos na categoria de nomes, 72 gestos em verbos e 37 em forma de adjetivo. Repetiu cerca de 54 gestos de carácter nominal, 39 da categoria verbal e 20 adjetivos. Recorreu à datilologia 7 vezes apenas na categoria de nomes (Quadro 20).

Quadro 20. Total dimensão do vocabulário do aluno A nas categorias nominal, verbal e adjetival

Conversação	Nomes	Verbos	Adjetivos
Quantificar quantos gestos distintos fez	146	72	37
Gestos repetidos	54	39	20
Quantas vezes recorrer à datilologia	7	-	-

3. Resultados dos Questionários – Professores

Com base no questionário distribuído pelos professores de LGP dos participantes do presente estudo, em que a parte A diz respeito às conversações semanais com os outros alunos e a parte B relaciona-se com o possível desenvolvimento linguístico derivado da intervenção de conversação entre escolas, as respostas foram as seguintes:

3.1. Questionário Professor do Participante A

A professora do participante A refere que em base do que observou, considera que o participante A: adquiriu novos gestos (4); apresenta mais fluência no seu discurso em LGP (3); demonstra ter novos conhecimentos acerca da comunidade surda (4); demonstra estar a par e ter opinião sobre vários temas atuais (3); parece estar mais à vontade na sua interação social em geral (4); e demonstra mais interesse em aprender LGP (4) (Quadro 21).

Quadro 21. Observações do professor de LGP do participante A (parte A).

	1	2	3	4	5
Adquiriu novos gestos				X	

Apresenta mais fluência no seu discurso em LGP			X		
Demonstra ter novos conhecimentos acerca da comunidade surda				X	
Demonstra estar a par e ter opinião sobre vários temas atuais			X		
Parece estar mais à vontade na sua interação social em geral				X	
Demonstra ter mais interesse em aprender LGP				X	

No que diz respeito à parte B, a professora considera que: foi e é muito importante a conversação com pares de alunos surdos para o desenvolvimento e estabilização do conhecimento da LGP (5); é fundamental a conversação entre alunos surdos para o desenvolvimento pessoal e social enquanto pessoa surda (5); é viável de no futuro surgir um protocolo inter-escolar que faça mesmo tipo de conversações (5) (Quadro 22).

Quadro 22. Observações do professor de LGP do participante A sobre o desenvolvimento linguístico derivado da intervenção de conversação entre escolas (parte B).

	1	2	3	4	5
Foi e é importante a conversação com pares de alunos surdos para o desenvolvimento e estabilização do conhecimento da LGP?					X
É fundamental a conversação entre alunos surdos para o desenvolvimento pessoal e social enquanto pessoa surda.					X
É viável de no futuro surgir um protocolo inter-escolar que faça mesmo tipo de conversações?					X

A professora do participante A considerou ainda como observações:

«Atividades como esta são muito boas para o Alexandre, visto ele estar mais isolado da Comunidade Surda. O trabalho desenvolvido pela Maria João proporcionou-lhe um desenvolvimento a nível pessoal, bem como social. O Alexandre é um aluno bastante reservado, assim sendo, foi possível explorar algumas temáticas que nem sempre são alcançáveis. Na minha opinião, não só foi uma atividade positiva para o “participante A”, bem como para os restantes intervenientes. Julgo que aprenderam todos uns com os outros. Não é a primeira

vez que se estabelecem estas conversações, tanto a nível físico como tecnológico, mas é sempre uma mais-valia, e sou da opinião que era bastante frutífero estabelecer conversações periódicas daqui em diante. »

3.2. Questionário Professor dos Participantes B e C

O professor das participantes B e C considera que estes participantes: adquiriram novos gestos (3); apresenta mais fluência no seu discurso em LGP (3); demonstra ter novos conhecimentos acerca da comunidade surda (3); demonstra estar a par e ter opinião sobre vários temas atuais (4); parece estar mais à vontade na sua interação social em geral (4); e demonstra mais interesse em aprender LGP (3) (Quadro 23).

Quadro 23. Observações do professor de LGP do participante B e C (parte A).

	1	2	3	4	5
Adquiriu novos gestos			X		
Apresenta mais fluência no seu discurso em LGP			X		
Demonstra ter novos conhecimentos acerca da comunidade surda			X		
Demonstra estar a par e ter opinião sobre vários temas atuais				X	
Parece estar mais à vontade na sua interação social em geral				X	
Demonstra ter mais interesse em aprender LGP			X		

Relativamente à parte B, o professor considera que: foi e é muito importante a conversação com pares de alunos surdos para o desenvolvimento e estabilização do conhecimento da LGP (5); é fundamental a conversação entre alunos surdos para o desenvolvimento pessoal e social enquanto pessoa surda (4); é viável de no futuro surgir um protocolo inter-escolar que faça mesmo tipo de conversações (4) (Quadro 24).

Quadro 24. Observações do professor de LGP do participante B e C sobre o desenvolvimento linguístico derivado da intervenção de conversação entre escolas (parte B).

a	1	2	3	4	5

*Um Olhar no Ensino da Língua Gestual Portuguesa nos Açores:
Estudo de caso sobre a Interação no Desenvolvimento Linguístico*

Foi e é importante a conversação com pares de alunos surdos para o desenvolvimento e estabilização do conhecimento da LGP?					X
É fundamental a conversação entre alunos surdos para o desenvolvimento pessoal e social enquanto pessoa surda.				X	
É viável de no futuro surgir um protocolo inter-escolar que faça mesmo tipo de conversações?				X	

DISCUSSÃO

A discussão deste trabalho de dissertação visa refletir e analisar os resultados apresentados no capítulo anterior de modo a poder descrever os efeitos da interação comunicativa, tendo em conta de como esta poderá influenciar o desenvolvimento linguístico do participante A.

1. Tarefas de Pré- e Pós-Diagnóstico

1.1. Teste de Fluência Categorical em LGP

Nos testes de fluência categorial em LGP do participante A, verificou-se o decréscimo de 19 itens na totalidade, observando-se a diminuição de itens em 6 categorias na tarefa de pós-diagnóstico (em «Governo», «Calendário», «Cozinha», «Hospital», «Zoo» e «Material Escolar»). Uma das possíveis causas para esse retrocesso poderá ser pelo facto de esta tarefa ter sido feita por via do programa oovoo e não presencialmente como a primeira e também a limitação do tempo neste dia imposto pela professora de LGP do aluno, fazendo com que a tarefa fosse feita um pouco mais à pressa.

Em relação aos *clusters*, também não foram encontrados os resultados desejados. O participante A embora tenha aumentado a produção de *clusters* fonológicos no pós-diagnóstico (de 4 para 10), regrediu nos *clusters* semânticos (passando de 15 para 6). Embora, alguns estudos indiquem que o número de respostas a testes de fluência categorial em indivíduos surdos seja predominantemente formado por *clusters* semânticos (Vletsi et al. 2012; Marshall, Rowley & Atkison, 2013), o aumento de *clusters* fonológicos pelo participante A poderá refletir o seu maior conhecimento na LGP. No entanto, é de salientar que todos os participantes demonstraram um acesso lexical com maior número de *clusters* semânticos corroborando com os estudos mencionados.

1.2. Conto

Na produção gestual do conto, o participante A revelou uma ligeira melhoria, nomeadamente na diminuição ao recurso da datilologia (por exemplo, no conto de pré-diagnóstico fez a datilologia da palavra “partir” e no conto de pós-diagnóstico produziu o gesto correspondente PARTIR). Esta diminuição ao recurso de datilologia é sinal de um maior conhecimento da língua em uso.

O participante A também revelou melhoria na expressão na narração da ação e no uso do *role shift* (no conto do pré-diagnóstico não fez a troca de papéis entre as personagens através do movimento corporal, ao contrário do *role shift* presente no conto do pós-diagnóstico). A utilização do *role shift* na produção gestual não só reflete um domínio gestual para no uso pragmático da língua, como também reflete ao nível sintático características de flexão e concordância verbal através (Padden 1990; Cormier & Smith, 2008).

Verifica-se no entanto, que o conto realizado no pós-diagnóstico teve algumas melhorias ao nível da expressão e do *role shift*.

Em relação às estruturas sintáticas utilizadas, o participante A apresenta predominância na estrutura sintática SVO, verificando-se uma maior variação nos participantes B e C. Embora as línguas gestuais sejam línguas com grande flexibilidade na estrutura sintática (Felipe 1989; Ferreira-Brito, 1995), esta flexibilidade parece ser condicionada pelo uso de marcadores não manuais (direção do olhar e movimento do corpo). Para línguas como a LGP, em que a estrutura predominante parece ser a SVO (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Bettencourt, 2015), tal como é verificado na Libras (Quadros, 2011), os marcadores não-manuais serão o elementos que possibilitarão a troca de ordem dos elementos sintáticos (Bahan 1996; Quadros, 2011). Considerando o papel dos marcadores não manuais, poder-se-á propor que a predominância da estrutura SVO no participante A é derivada na ausência de expressão corporal ou facial. Por sua vez, as participantes B e C que dominam e contactam diariamente com a modalidade linguística gestual poderão apresentar uma maior variação nas estruturas sintáticas derivado ao uso recorrente de marcadores não manuais.

O participante A demonstrou também não utilizar adequadamente algumas expressões ou léxico, revelando falta de conhecimento da língua:

- i. TU CALMO que deveria ser TU LENTO, uma vez que se referia à tartaruga como um animal lento que não conseguia completar a corrida, e não um animal calmo.
- ii. MUITO DEPRESSA para se referir ao facto do coelho correr muito rápido, mas o gesto MUITO realizado foi com o dedo indicador no queixo. Este gesto não é o adequado para o contexto. O gesto adequado seria MUITO com a configuração

bico pato a abrir e a fechar; ou RÁPIDO com a mão em «O» rodando o pulso para cima e terminando com o indicador; ou pelo gesto VELOZ com a configuração em «R» deitada e fazendo movimento rápido para trás em conjunto com uma expressão facial de intensidade.

Os participante B e C demonstraram um maior domínio da LGP ao nível gramatical, tendo em conta todas as áreas da língua, um *role shift* fluído, e um maior detalhe e coesão na produção da história do conto.

2. Protocolo de Conversação

Para o protocolo de conversação, estava inicialmente estava previsto 7 sessões inter-escolas, mas tendo em conta o horário disponível do participante A e este protocolo ter de ser realizado dentro das aulas de LGP, foi acordado entre a investigadora e a professora do mesmo, reduzir para 5 conversações.

A primeira conversação foi a que se obteve mais gestos, principalmente por se ter planificado uma sessão mais dinâmica sendo que a segunda sessão por ser mais de carácter expositivo contabilizasse um total de 179. Ao longo das observações foi possível observar que os alunos adquiriram gestos novos, em especial o participante A, nomeadamente nomes gestuais de personalidades da comunidade surda e de entidades, sobrepondo-se assim à datilologia. O participante A embora nas primeiras interações estivesse um pouco retraído, ao longo das sessões conseguiu ser mais espontâneo na produção, não tendo a investigadora de estar sempre a incitá-lo para a produção.

Foi ainda observado que o participante A tem tendência para produzir um discurso repetitivo. Esta observação não é só resultado do quadro que demonstra 165 gestos repetidos, mas também é resultado aquando das transcrições das suas produções no programa ELAN, em que o mesmo gesto é repetido vezes sem conta. Neste sentido é visível a pobreza de vocabulário do participante A, derivada do seu isolamento linguístico e geográfico. Estes resultados são expectáveis dada a pobreza de *input* linguístico que o participante recebe.

É importante referir que uma língua vive numa comunidade linguística, a partir dela se desenvolve e se modifica, sendo que as línguas são sistemas linguísticos que têm como um único objetivo a comunicação.

Foi verificado que o participante A também fazia aplicações incorretas dos gestos, quer a nível de configuração quer a nível semântico (no sentido de não se adequarem aos contextos). Estas últimas advêm muitas vezes por influência do português escrito/falado, como por exemplo na sessão de 9 de Janeiro fez o gesto «*passarinho*» + «*chegar*» (gesto chegar em forma de «R») enquanto o mais correto seria o gesto «*passarinho*» + «*chegar*» (fazendo-se o seguinte gesto: dedo indicador da mão esquerda de lado e a mão direita em gancho duplo desce ficando em cima do indicador esquerdo). O participante A é o sujeito com maior número de estruturas SVO, um reflexo da influência da estrutura da língua circundante.

O diminuto vocabulário do participante A é visível pelo número de adjetivos realizados durante as 5 sessões de interação, demonstrando a falta de riqueza lexical derivada da falta de experiência e contacto linguístico.

Embora o número de sessões tenha sido pequeno e dos resultados exploratórios não se consiga extrair informação significativa para suportar a exigência de um protocolo de conversação entre gestuantes isolados e gestuantes ativos de uma comunidade surda gestuante. Os presentes resultados revelam lacunas e pobreza linguística no participante isolado geográfica e linguisticamente, revelando a necessidade de exposição e interação linguística e cultural deste estudante para desenvolver as suas capacidades comunicativas na língua que lhe é sensorialmente adequada. As ligeiras melhorias e aperfeiçoamento linguístico detetados revela a emergência de se considerar a criação de mais protocolos de conversação entre estudantes gestuantes isolados em Portugal.

3. Questionários aos professores

No que diz respeito aos questionários, os professores deram ambos um parecer positivo, nomeadamente a professora do participante A, tendo em conta que não tem oportunidades de conviver/contactar com os seus pares. O mesmo foi dito em própria conversação pelo participante A, que sabe da existência de uma menina surda na ilha mas

que esta não sabe Língua Gestual e nem usufrui de recursos a que tem direito à sua educação.

Embora os progressos não sejam muito visíveis tendo em conta o tempo disponível, notou-se que o participante A de facto adquiriu alguns novos gestos e que socialmente esta experiência foi muito positiva.

Ainda no cerne dos questionários, embora já tenhamos falado no capítulo da revisão da literatura, apresenta-se aqui uma vez mais uma breve abordagem aos questionários realizados *online* às escolas. Apenas 4 escolas da região responderam que os alunos não têm LGP como primeira língua por estes serem pós-linguísticos e por oposição dos pais à aprendizagem desta mesma língua, embora o Conselho Executivo considere a importância do uso da LGP. De salientar que a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba também referiu não ter os recursos necessários para o ensino da LGP, admitindo a sua importância para a educação do aluno surdo.

Nesta última situação, tendo em conta que a ilha da Terceira tem poucas pessoas e que embora haja pessoas surdas, não existe o que se possa chamar comunidade de surdos e que possuam uma necessidade de pertença. Na perspetiva de jovem surda gestuante do arquipélago dos Açores e investigadora, considero fundamental a implementação da LGP nas escolas para não só contribuir para o sucesso académico, mas também para criar um local de pertença e de identidade social com o objetivo de tentar criar uma pequena comunidade surda.

Quanto às restantes outras duas escolas que nos responderam (Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico e Escola Básica e Secundária de Santa Maria – EB1 /JI Aeroporto), a primeira foi nossa parceira nesta investigação e a segunda também à semelhança do Pico só tem um aluno surdo na ilha com os recursos necessários para aprendizagem da LGP.

4. Limitações e Estudos Futuros

O presente trabalho apresenta-se como um estudo de caso, uma vez que procurou-se aplicar um protocolo de conversação a alunos isolados geograficamente e consequentemente linguisticamente. Este só foi possível ser realizado no arquipélago dos

Açores, mais especificamente na ilha do Pico. O facto de apenas ser um estudo de caso tem subjacente várias limitações em relação à significância de melhoria, ou de influência de características de personalidade do participante em estudo.

A ausência de comparação da conversação das sessões entre os participantes também limita a análise do desenvolvimento linguístico do participante em estudo. Embora tenha sido previamente considerada a comparação entre participantes nas sessões de conversação, esta não foi possível devido às anomalias encontradas na video-gravação das sessões de conversação.

Para futuros estudos, e uma vez que grande fruto deste trabalho foi o grande número de horas de transcrição da conversação do participante em estudo, seria interessante verificar ao nível pormenorizado o seu desenvolvimento linguístico, mais especificamente os marcadores não manuais presentes e ausentes na produção gestual e nas estruturas sintáticas verificadas e a análise da flexão e concordância verbal.

Seria também interessante além de prolongar o protocolo de conversação com o estudante em estudo, também ampliar este protocolo a outros alunos e escolas, de forma a encontrar um ponto de encontro para a prática e experiência linguístico e cultural como forma de combate ao isolamento geográfico, linguístico e cultural.

Não obstante, neste momento está ser realizado neste ano letivo 2015-2016, um protocolo inter-escolar entre a Escola Básica Integrada de Arrifes (EB1/JI Cardeal Humberto Medeiros) com a Escola Básica e Secundária de Santa Maria (EB1/JI Aeroporto), onde esta última possui apenas um aluno surdo que frequenta o 1º ano (e o único na ilha), com a finalidade deste mesmo protocolo de conversação.

CONCLUSÕES

Este estudo de caso teve como objetivo verificar como um aluno surdo isolado geograficamente e conseqüentemente linguisticamente domina a LGP que se adequa às suas capacidades sensoriais mas que é apenas exposta na escola. Desta forma, realizou-se um protocolo de conversação de forma a observar a influência que a prática conversacional tem no desenvolvimento linguístico e cultural de um aluno.

Em geral, o aluno isolado geográfica e linguisticamente apresentou um vocabulário pobre, um desconhecimento da estrutura morfossintática da LGP e inadequação semântica do uso de expressões e léxico. Embora o protocolo apenas tenha sido realizado em 5 sessões, verifica-se um crescente interesse do aluno para com a LGP e para a conversação com os seus pares gestuantes, e um sublimar melhoramento do seu conhecimento linguístico ao nível do léxico e do *role shift* recorrendo diminutamente ao uso de formas derivadas da língua oral, datilologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez- A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Amaral, M. A. (1996), O Instituto Jacob Rodrigues Pereira- Contribuições para a sua História Recente. Em: *Para Além do Silêncio, Revista da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos*, pp. 25-33.
- Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Antia, S. D. & Dittillo, D. A. (1998). A comparison of the peer social behavior of children who are deaf/hard of hearing and hearing. *Journal of Children's Communication Development*, 19, pp. 1–10.
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., Metz, K. K., & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. Em: M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 173-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Arnold, D. & Tremblay, A. (1979). Interaction of deaf and hearing preschool children. *Journal of Communication Disorders*, 12, pp. 245-251.
- Bahan, B. (1996). *Non-Manual realization of agreement in American Sign Language*. Tese de Doutoramento, Boston University, Boston, MA.
- Bavelier, D. & Neville, H. (2002). Human brain plasticity: evidence from sensory deprivation and altered language experience. Em M. A. Hofman, G. J. Boer, A.J.G.D. Holtmaaf. E.J.W. Van Someren, J. Verhaagen and D.F. Swaabs (Eds.). *Progress in Brain Research*, Vol 138, pp. 177-188. Elsevier Science B.V.
- Bettencourt, M. F. *A ordem de palavras na Língua Gestual Portuguesa: Breve Estudo Comparativo com o Português e outras Línguas Gestuais*. (Dissertação) Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2015.
- Brito, L.F. (1995) *Por uma Gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro.
- Brown, P. M., Prescott, S. J., Rickard, F. W., & Paterson, M. M. (1997). Communicating about pretend play: A comparison of the utterances of 4-year-old normally hearing

and deaf or hard of hearing children in an integrated kindergarten. *Volta Review*, 99, pp. 5-17.

- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Ministério da Educação. Encontrado em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>
- Carvalho, P., (2007). *Breve história dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa. Surd'Universo.
- Carvalho, P. (2012). Educação Bilingue para surdos: Uma experiência Portuguesa. XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES. Plataforma «Por Sinal». <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=308>
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and Reading. Em J.P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye*, pp.121-260. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chomsky, N. (1994). *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho.
- Costa, D., Azambuja, L., & Nunes, M. (2002). Avaliação do Desenvolvimento Neuropsicomotor. Em: Nunes ML, Marrone ACH. *Semiologia Neurológica*. Porto Alegre.
- Cormier, K., & Smith, S. (2008). *Acquisition of Perspective and role shift in Deaf Children: Evidence From British Sign Language*. Comunicação apresentada em Workshop on Pragmatics and Social Cognition, no Centre for Human Communication, University College London. 25-16 de Abril.
- Curtiss, S. (1977). *Genie - A Psycholinguistic Study of a Modern-day "Wild-Child"*. Academic Press, INC: A Subsidiary Of Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Decreto Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, Ministério da Educação. Diário da Republica, 1ª série-nº4-7 de Janeiro de 2008: <http://www.portaldocidadaosurdo.pt/Portals/2/pdf/Lei2008.pdf>
- Despacho 7520/98 de 6 de Maio: Unidades de Apoio a Alunos Surdos. Despacho 7520/98 de 6 de Maio
- Delgado-Martins, M. R. (1997). Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever? NOESIS, Outubro/Dezembro 1997
- Diário da República – II Série- nº104-06/05/1998. Ministério da Educação. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e

- Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), pp. 375-383.
- Felipe, T. A. (1998). *O Signo Gestual-Visual e a sua Estrutura Frasal na Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Fine, G. A. (1981). Friends, Impression management, and pre-adolescent behavior. Em S.R. Asher & J. M. Gottman (Eds). *The development of children's friendship* (pp. 29-52). London, Cambridge University Press.
- Freire, M. (2007). A criança surda e o desenvolvimento da literacia. Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. *Plataforma Por sinal*: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=45>
- Freire, M. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem precoce centrada na família para uma intervenção precoce. *Medi@ções – revista Online da Escola Superior da Educação de Setúbal*, 1(1): <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=126>
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 56-75.
- Gallaudet Research Institute. (2008). *Regional and national summary report of data from the 2007-2008 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington DC: GRI Gallaudet University.
- Garvey, C. (1984). *Children's Talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonçalves, E. (2013). Entrevista do *Diário dos Açores*: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=157>
- Hoff, E. (2005). How social contexts support and shape language development. ScienceDirect. Elsevier.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and Reading comprehension in deaf children. Em: C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.). *Language acquisition by eye*, pp. 143-163. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, S., & Newport, E. (1989). Critical periods effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Junior, R. (2013). A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, 7 (9).

- Knudsen, E. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), pp 1412-1425.
- Kuntze, 1998. Codeswitching in ASL and written English language contact. Em K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, pp. 287-302. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lei Constitucional n.º 1/97. Diário da Republica – I Série- A, N.º 2018: http://www.apsurdos.org.pt/images/aps.doc/lei/reconhecimento_lgp.pdf
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language – With Appendices by Noam Chomsky and Otto Marx*. Wiley.
- Levine, L. M. & Antia, S. D. (1997). The effect of partner hearing status on social and cognitive play. *Journal of early intervention*, 21, 21-35.
- Marshall, C., Rowley, C., & Atkinson, J., (2013). Modality - Dependent and - Independent Factors in the Organisation of the Sign Language Lexicon: Insights from semantic and phonological fluency tasks in BSL. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol 43 (5), pp 587-610.
- Martins, M., Coutinho, A., & Amaral, A. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing contexto for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy. *Deafness and bilingual education*, Vol 13, Issue 2. DOI:10.1080/13670050903474085
- McCauley, R. W., Bruininks, R. H., & Kennedy, P. (1976). Behavioral Interactions of hearing impaired children In Regular Classrooms. *The Journal of Special Education*, 10, (pp. 277-284).
- Medeiros, C. (2009). *Leitura e Surdez –Programa Multimédia e Orientações para Promover a Compreensão Leitora*. Direção Regional da Educação e Formação.
- Moon, C., Lagercrantz, H. & Kuhl, P. (2013). Language experienced in utero effects vowel perception after bith: a two country study. *Acta Paedriatica*, 102 (2), 156-160.
- Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, Vol. 14, pp. 11-28. doi: 10.1207/s15516709cog1401_2
- O’Grady, W. (2007). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padden, C. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. Em: *Sign Language Research – Theoretical Issues*, pp. 118-132. Washington Gallaudet University Press.

- Padden, C., Ramsey, C. (2000). American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. Em C. Chamberlain, J. Morford & R. Mayberry, *Language acquisition by eye* (pp. 165-190). Psychology Press.
- Padden, C. & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- Pereira, M. (2009). *Leitura, Escrita e Surdez*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Departamento Editorial da Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Perfetti, C., & Sandak R. (2000). Reading optimally builds on a spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Learning Research and Development Center. University of Pittsburgh.
- Plaza-Pust, C. (2014). Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. Em: M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors, *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 23-53. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Portaria nº 39/2002 de 16 de Maio da Secretaria Regional da Educação e Cultura. <file://localhost/C:/Users/Maria/Downloads/PortariaN.39-2002.pdf>
- Portaria 71/2008 de 18 de Agosto. Jornal Oficial, 18/08/2008; I Série-nº-154, secção I-Criação e funcionamento das unidades de apoio. <file://localhost/C:/Users/Maria/Downloads/PortariaN.71-2008.pdf>
- Quadros, R. (2011). *Sintaxe das Línguas Gestuais*, 17. Lisboa: Editora UC.
- Richelle, M. (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Sociocultur
- Rodrigues, A., & Rodrigues, A. (2002). Surdez Infantil e Comportamento Parental. *Análise psicológica*, 3, pp. 389-400.
- Rubin, Z. (1980). *Children's Friendship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singleton, J., & Newport, E. (1994). When learners surpass their models: the acquisition of American Sign Language from inconspicuous input. *Cognitive Psychology*, 49, (pp. 370-407).
- Schirmer, C., Fontoura, D., & Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria. Sociedade Brasileira de Pediatria –Artigo de revisão*, 80(2).
- Silva, A., Pereira, M. & Zanolli, M. (Jul-Set 2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e a escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.23 nº 3, pp.279-286.

- Silva, C., Funk, G. (1999). *A Magia do Silêncio: Como falar com as mãos*. Ponta Delgada: Gabinete da Presidência do Governo Regional dos Açores.
- Sobral, F. (2001). *A surdez: Estratégias de Intervenção Precoce*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto.
- Stewart, D. A. & Clarke, B. R. (2003). *Literacy and Your Deaf Child*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? Em J.P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp.121-260). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vleti, E., Stavrakaki, S., Liapi, I.H., Marshall, C. R. & Grouisos, G., (2012). Assessing verbal Fluency in Greek Sign Language. Em *Proceedings of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, Komotini, Greece, 1-4 September 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1. Questionário de caracterização dos intervenientes

CARATERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Local de nascimento: _____
4. Local onde vive: _____
5. Tipo e grau de Surdez: _____
6. Causa: _____
7. Tipo de aparelho auditivo usado(se for o caso): _____
8. Idade de diagnóstico de surdez: _____
9. Idade de exposição à língua gestual: _____
10. Local e contexto de exposição à língua gestual: _____
11. Escola que frequenta: _____
12. Ano escolar que frequenta: _____
13. Está inserido em turma: Ouvintes _____ Surdos _____
14. Está inserido em alguma turma com programa especial ou tem currículo específico individual? _____
 - 14.1 Se respondeu sim, especifique quais: _____
15. Possui algum tipo de apoio na escola? Sim _____ Não _____
 - 15.1 Quais? _____
16. Quantos tempos escolares tem na disciplina de LGP por semana? _____
17. Língua principal de comunicação na escola: LGP ___ LP ___
18. Pai: Surdo ___ Ouvinte ___ Mãe: Surda ___ Ouvinte ___
19. Grau de surdez dos pais: Pai _____ Mãe _____
20. Língua principal de comunicação na família: LGP ___ LP ___
21. Tem algum familiar surdo? Indique: _____
22. Breve resumo do percurso escolar do aluno: _____

23. Breve resumo do percurso da aquisição da LGP do aluno:

Obrigado pela colaboração! ☺

Apêndice 2. Questionário de observação entregue aos professores de LGP

PROTOCOLO DE CONVERSAÇÃO

«Um olhar no ensino da Língua Gestual Portuguesa nos Açores: Estudo de caso sobre a Interação no Desenvolvimento Linguístico

QUESTIONÁRIO

Caro Professor,

Gostaríamos de solicitar a sua colaboração para uma investigação que tem como objetivo estudar o impacto do fator geográfico e conversacional na aquisição de competências em Língua Gestual Portuguesa, um trabalho para dissertação de mestrado.

A sua participação consiste no preenchimento de um breve questionário com base nas suas observações ao desenvolvimento do respetivo aluno/a.

De seguida, vai encontrar um conjunto de afirmações em relação ao possível desenvolvimento linguístico do aluno/a. Leia atentamente essas frases e assinale qual a escala indicada segundo a sua observação. Para cada afirmação, selecione na escala de 1 a 5 a resposta que indica a sua opção.

Escala de 1 a 5:

1- Mau 2- Insuficiente 3-Suficiente 4-Bom 5- Muito bom

Parte A.

Observou que o/a aluno/a com as conversações semanais com outros alunos surdos:

1. Adquiriu novos gestos
1 2 3 4 5
2. Apresenta mais fluência no seu discurso em LGP
1 2 3 4 5
3. Demonstra ter novos conhecimentos acerca a da comunidade surda
1 2 3 4 5
4. Demonstra estar a par e ter opinião sobre vários temas atuais

Apêndice 3. Lista de Itens para a Apresentação do aluno na fase Pré–diagnóstico.

Qual o teu nome gestual?
Como te chamas?
Qual a tua idade?
Qual o teu ano de escolaridade?
És natural de onde?
Qual o teu filme preferido?
Qual a equipa de futebol que mais gostas?
Para onde gostavas mais de viajar?
Qual a comida que mais gostas?
Como descreves a tua personalidade?
Os teus pais são surdos? Na tua família tem mais surdos?
Os teus pais sabem língua gestual portuguesa?
Qual o teu sonho?
Qual a profissão que mais gostavas de ter no futuro?
O que mais gostas de fazer nos tempos livres?

Apêndice 4. Tarefa de Fluência Categorial em LGP: Pré- e Pós-Diagnóstico

Facebook
Hospital
Família
Cozinha
Material escolar
Comunidade surda
Calendário
Zoo
Governo
Viagens

Apêndice 5. Planificações das sessões de conversação

DATA	9/01/2015	
Nº DE SESSÃO	1	
HORA	15:20-16:55	DURAÇÃO: 90minutos
LOCAL	Escola EBSLPico/ ASISM	
MESTRANDA	Maria João Raposo	
INTERVENIENTES DIRETOS	Participantes A, B, C	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO	MATERIAL
-Apresentação dos alunos	- Conhecer os intervenientes deste projeto.	- Cada um apresentar-se seguindo estas linhas: nome; idade; ano de escolaridade; naturalidade; filme preferido; equipa preferida; profissão que gostaria de ter no futuro; qual o seu maior sonho; o que gosta de fazer nos tempos livres.	-15 minutos	-Portátil - Skype -Planificação
-Conversa Casual	-Expressar-se em LGP, respondendo a questões abertas e fechadas.	- Conversação acerca da meteorologia (Como o tempo está aí? Fazer passar os acontecimentos do sismo dessa semana;) -Conversa acerca da escola (notas do 1º período como foram; disciplinas favoritas e que não gostam).	-10 minutos	-Portátil - Skype -Planificação

-Épocas Festivas	- Expressar-se em LGP dando lugar a questões, respostas, opiniões, comentários por parte dos intervenientes de modo a avaliar os parâmetros linguísticos gramaticais.	- Conversação acerca do Natal. Cada um contar o seu Natal como foi (tradição da sua casa e gastronomia-ceia, prendas que receberam; missa do galo;) - Cada um deles descrever como foi a sua passagem de ano. Explicar em que consiste as resoluções de ano. Refletir e expressar 5 resoluções para este ano.	-20 minutos	-Portátil - Skype -Planificação
- Viagens	- Expressar-se em LGP dando lugar a questões, respostas, opiniões, comentários por parte dos intervenientes de modo a avaliar os parâmetros linguísticos gramaticais.	- Na sequência da conversa anterior explicar que um dos meus objetivos este ano é viajar (qual país, que pretendo fazer). Os alunos irão contar aonde já viajaram e descrever a sua experiência. irão também dizer aonde gostariam de viajar e porque a escolha deste país. Referir o turismo especificado para surdos, tomando como o exemplo do Gran Canarias Deaf (perceber as vantagens em termos de acessibilidade de comunicação e de comunidade surda internacional).	30 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -Link Gran Canarias Deaf
- Países	- Avaliar/Inventário do vocabulário dos alunos.	- Novamente tendo como sequência a conversa anterior, fazer um pequeno exercício: corresponder os países que eu gestuo, se são países frios ou quentes.	-10 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -Jogo: lista de palavras
-Calendário	- Expressar-se em LGP dando lugar a questões, respostas, opiniões,	- Qual a estação preferida do ano deles. Cada um descrever a sensação de cada estação.	-10 minutos	-Portátil - Skype -Planificação

	comentários por parte dos intervenientes de modo a avaliar os parâmetros linguísticos gramaticais.			
--	--	--	--	--

DATA	16/01/2015	
Nº DE SESSÃO	2	
HORA	15:20-16:55	DURAÇÃO: 90minutos
LOCAL	Escola EBSLPico/ CASA	
MESTRANDA	Maria João Raposo	
INTERVENIENTES DIRETOS	Participantes A, B, C	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO	MATERIAL
- Primórdios da Língua Gestual; - Os primeiros passos na educação dos surdos - Congresso de Milão; -Língua Gestual Portuguesa	- Dominar saberes acerca do «surgimento» da Língua Gestual. - Saber qual o contributo dos vários educadores na educação dos surdos. - Reflexão acerca das decisões do Congresso de Milão; - Perceber a origem da Língua Gestual Portuguesa.	- A mestranda irá apresentar um PowerPoint no qual irá explicar e pedir aos alunos algumas reflexões nomeadamente no que diz respeito: primórdios da Língua Gestual (as suas primeiras utilizações); Os primeiros passos na educação dos surdos (o qual se irá focar em personagens que deram o seu contributo na educação tais como Ponce de Leon, Abade L'Épée, Jacob Rodrigues Pereira, Jean Massieu, Laurent Clerc, Thomas Gallaudet); Congresso de Milão (quais as resoluções e o seu impacto na educação e vida social da comunidade surda. Os alunos irão refletir se imaginassem a sua vida actualmente sem língua gestual); Língua Gestual Portuguesa (Influências da LGP; O Ensino de surdos em Portugal; Reconhecimento da LGP; A LGP nos Açores).	-50 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -PowerPoint - Vídeos acerca do ensino de surdos em Portugal

	- Conhecer um pouco a implementação da LGP nos Açores.			
-Comunidade Surda -Associativismo	-Conhecer a história do associativismo em Portugal e no mundo -Reflexão sobre o associativismo.	- Num PowerPoint a servir de base será apresentado o conceito de comunidade surda e em que consiste. Na sequência do tema iremos falar do associativismo, nomeadamente na sua história e no qual também originou o «Banquete dos Surdos». A influência do associativismo na fundação de associações de surdos e entidades representativas das mesmas. O associativismo em Portugal e as suas representações legais.	-40 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -PowerPoint -Vídeos

DATA	23/01/2015	
Nº DE SESSÃO	3	
HORA	15:20-16:55	DURAÇÃO: 90minutos
LOCAL	Escola EBSLPico/ CASA	
MESTRANDA	Maria João Raposo	
INTERVENIENTES DIRETOS	Participantes A, B, C	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO	MATERIAL
- Governo/Política	- Compreensão em LGP - Produção fluente em LGP do parágrafo proposto - Conhecimento/aquisição de vocabulário	- Leitura pela mestranda do artigo «Governos dos Açores quer dispensa gradual de trabalhadores e atenção a casais» do jornal Açoriano Oriental. De seguida será dado um parágrafo a cada aluno para produzir a notícia em LGP. Será feita pela mestranda perguntas de compreensão do texto a cada um dos alunos. Será feita a datilologia de palavras retiradas do texto com o objetivo de darem o gesto. A continuação desta atividade será feita pelos alunos com uma palavra à sua escolha. De seguida será um gesto de uma palavra do texto para os participantes fazerem a datilologia., com a mesma técnica aplicada no exercício anterior. Será feita uma reflexão por cada um dos alunos acerca do impacto da decisão por parte dos EUA da saída da Lajes.	-40 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -Notícia Jornal -Perguntas de compreensão

DATA	30/01/2015	
Nº DE SESSÃO	4	
HORA	15:20-16:55	DURAÇÃO: 90minutos
LOCAL	Escola EBSLPico/ CASA	
MESTRANDA	Maria João Raposo	
INTERVENIENTES DIRETOS	Participantes A, B, C	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO	MATERIAL
- Desporto	- Compreensão em LGP - Produção fluente em LGP - Conhecimento/aquisição de vocabulário	- Explicação por parte da mestranda das várias competições desportivas para surdos no mundo e em Portugal. Dar a conhecer atletas mundiais surdos. Os alunos irão visualizar a entrevista a atletas surdos, tendo a oportunidade de a rever 2x. Irá anotar o vocabulário que não sabe para futuro esclarecimento. Serão feitas questões de compreensão. Reflexões acerca dos vídeos: o trabalho intenso para atingir o pódio. -Preferências pessoais dos alunos pelo desporto (que tipo de desporto gostam, praticam ou já praticaram alguma modalidade)	-45 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -Vídeos (Fábio Gaspar- Atletismo) -Links

<p>-Arte</p>	<p>. - Compreensão em LGP - Produção fluente em LGP - Conhecimento/aquisição de vocabulário</p>	<p>- Explicação por parte da mestrandia dos vários festivais de arte no mundo e no país. Dar a conhecer artistas mundiais surdos. Os alunos irão visualizar através de vídeo uma entrevista a artistas surdos, tendo a oportunidade de a rever 2x. Irá anotar o vocabulário que não sabe para futuro esclarecimento. Serão feitas questões de compreensão. Reflexão acerca dos vídeos apresentados: -Preferências pessoais dos alunos pelas artes (que tipo de arte gostam, têm algum talento especial para alguma coisa, qual pintor/atriz preferido..)</p>	<p>-45 minutos</p>	<p>-Portátil - Skype -Planificação -Vídeos (Zé Luis Rebelo -Cineasta; Pedro Rolha -Fotografo) -Links</p>
--------------	---	---	--------------------	--

DATA	06/02/2015	
Nº DE SESSÃO	5	
HORA	15:20-16:55	DURAÇÃO: 90minutos
LOCAL	Escola EBSLPico/ CASA	
MESTRANDA	Maria João Raposo	
INTERVENIENTES DIRETOS	Participantes A, B, C	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO	MATERIAL
- Ensino -Emprego	- Compreensão em LGP - Produção fluente em LGP - Conhecimento/aquisição de vocabulário	- Demonstração por parte da mestranda (através de PowerPoint) o ensino regular tradicional em Portugal/Mundo e as suas condições para os estudantes surdos. Ainda no mesmo powerpoint será falado sobre a conjectura actual acerca da empregabilidade. Será explicado ainda a procura pelo primeiro emprego e quais os procedimentos a fazer. Será dado a conhecer a percentagem actual de desemprego e as suas condições (subsídio, cortes ...)	-30 minutos	-Portátil/Ppt - Skype -Planificação

-Desemprego	. - Compreensão em LGP - Produção fluente em LGP - Conhecimento/aquisição de vocabulário	- Será lido pela mestrandia uma notícia referente ao desemprego: «Desemprego sobe no último trimestre» retirado do jornal Açoriano Oriental. Posteriormente serão feitas questões de compreensão acerca do texto aos alunos. Será feita a datilologia de palavras retiradas do texto com o objectivo de darem um gesto. A continuação desta actividade será feita pelos alunos com uma palavra à sua escolha. De seguida será o gesto a ser feito e os participantes a darem a datilologia. Os alunos irão reflectir sobre o seguinte tópico: o impacto do desemprego na vida familiar.	-55 minutos	-Portátil - Skype -Planificação -Artigo de jornal
-------------	--	---	-------------	--

Apêndice 6. Consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação

DOCUMENTO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Eu, Maria João Raposo, aluna do 2º ano de mestrado Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos, da Universidade Católica de Lisboa, venho por este meio solicitar a v/ colaboração no projeto de dissertação «Um olhar n o ensino da Língua Gestual Portuguesa nos Açores: Estudo de caso sobre a Interação no Desenvolvimento Linguístico».

Para tal colocar-se-á em prática um protocolo de conversação inter-escolar, via skype, a decorrer entre alunos surdos da Escola Básica e Secundária Lajes do Pico e da Escola Básica Integrada dos Arrifes. Esta investigação está prevista a decorrer no 2º período escolar (mais exatamente entre o mês de Janeiro e de Fevereiro) tendo como duração máxima 90 minutos por semana.

Realço que o estudo pretende não tomar o tempo escolar do seu filho(a).

IMPORTANTE: A privacidade do seu filho(a) é muito importante. Os vídeos serão exclusivamente utilizados no âmbito de um trabalho de investigação de projeto de dissertação, do mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos.

Autorizo o meu filho(a) _____
a participar neste projeto de dissertação (através do protocolo de conversação inter escolar) o qual terá registo vídeo para posterior análise a ser feita pela mestranda.

Assinatura do Encarregado de Educação

Nome Legível

Data

Apêndice 7. Pedido de colaboração às escolas que participaram no estudo

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Eu, Maria João Raposo, aluna do 2º ano de mestrado Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos, da Universidade Católica de Lisboa, venho por este meio solicitar a v/ colaboração no projeto de dissertação "Um olhar no ensino da Língua Gestual Portuguesa nos Açores como 1ª língua: Estudo de caso sobre a Interação no Desenvolvimento Linguístico."

Para tal colocar-se-á em prática um protocolo de conversação inter-escolar, via skype, a decorrer entre alunos surdos da Escola Básica e Secundária Lajes do Pico e da Escola Básica Integrada dos Arrifes. Esta investigação está prevista a decorrer no 2º período escolar (mais exatamente entre o mês de Janeiro e de Fevereiro) tendo como duração máxima 90 minutos por semana.

Eu, _____
presidente do conselho executivo da

autorizo a mestranda Maria João Cabral Raposo a fazer o seu projeto de investigação na escola, dentro do período em cima referido.

Assinatura

Data

ANEXOS

Anexo 1. Imagens do conto “A Lebre e a Tartaruga”.



