



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Educação

**SARA RAQUEL
PINHEIRO SANTOS
FERREIRA**

Sensibilização à Língua Gestual Portuguesa:
Um estudo no 1.º Ciclo



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**SARA RAQUEL
PINHEIRO SANTOS
FERREIRA**

Sensibilização à Língua Gestual Portuguesa:
Um estudo no 1.º Ciclo

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino em 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os que me acompanharam e ajudaram neste longo ano.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Santarém

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

No final deste percurso, é chegado o momento de agradecer às inúmeras pessoas que contribuíram para que finalizasse esta etapa da minha formação. Desta forma, agradeço...

Às crianças da turma do 1.º Ciclo, com as quais desenvolvi a minha Prática Pedagógica e o Projeto de Investigação, durante o segundo semestre;

À Professora Cooperante Arminda, pela sua total disponibilidade para me ajudar, colaborar, aconselhar e por se ter vindo a relevar uma amiga, uma companheira.

À Professora Orientadora, Ana Raquel, por ter significado para mim, um alicerce de conhecimento, e com a qual pude aumentar as minhas competências a nível profissional e pessoal;

À Professora Isabel Cabrita, que me orientou e aconselhou durante este ano de trabalho, e que sempre se mostrou disponível para me ajudar;

Aos meus pais, Sara e Mário, pela sua ajuda, compreensão, por me motivarem nos momentos de maior dificuldade, e por me terem proporcionado cinco anos de formação contínua;

Ao meu irmão, Mário Alberto, pelos seus sábios conselhos e por me proporcionar ótimos e inesquecíveis momentos de felicidade e de boa disposição;

Aos meus irmãozinhos, Maria do Céu e Miguel, que foram a razão da minha escolha de mestrado, que foram tantas vezes “cobaias” das minhas aulas, e com os quais aprendi tanto;

Ao Pedro, pela sua completa dedicação, por dar muito mais do que recebe, pela sua preciosa compreensão e paciência, por me proporcionar momentos de alegria e gargalhadas, e principalmente por continuar a estar ao meu lado;

Ao Doutor Farias e à Dona Natércia, pela sua amizade, de muitos anos, pelos momentos de desabafo e partilha e pela atenção dedicada à minha vida, pessoal e profissional.

Aos meus tios e primos de Braga, Manuel, Maria do Carmo, Manuel (filho) e Carminho, por sempre acreditarem em mim, por me terem e demonstrarem um afeto inigualável, e com os quais pude desabafar em vários momentos;

Aos meus tios e primos de Chaves, Fernando, Ana Maria, João, Catarina e Joana, por sempre me acolherem calorosamente e por serem como uma segunda família para mim;

Aos meus padrinhos, Óscar e Filomena, que sempre se mostraram preocupados e empenhados na minha felicidade;

À minha querida prima Lena, por ser, para mim, um exemplo de mulher, pela sua boa disposição e por sempre estar disponível para ajudar;

À minha avó, Fernanda, por ser uma das pessoas mais importantes da minha vida, e por me transmitir conselhos sábios e cheios de experiência;

Ao meu avô, Alberto, que apesar de já não estar entre nós, continua a ter um papel muito importante na minha vida e um lugar muito especial no meu coração;

À minha avó, Rosa, cuja presença perdi recentemente, mas ainda recordo com saudade as suas cantigas, gargalhadas e alegria de viver;

À minha professora primária, Rosa Maria, pela marca que me deixou nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, e que sempre me acolhe de braços abertos;

À minha colega de estágio, Alexandra, pelo seu companheirismo, colaboração e ajuda;

A todos os meus amigos, em especial à Sara Campino, à Sofia Vale, à Sofia Valente e ao Manel, ao “Fabião”, à Elsa e ao Tozé, ao Frei Rui, e à Carla Pinto por serem verdadeiros amigos, pelos seus sorrisos sinceros, pelos seus abraços calorosos, e pelas suas opiniões e conselhos que me fizeram crescer como pessoa.

Palavras-chave Língua Gestual Portuguesa, Imagem, Sensibilização à LGP, Diferença, Deficiência.

Resumo O presente relatório descreve o desenvolvimento de um projeto de intervenção desenvolvido numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Aveiro. A temática geral deste trabalho foi a sensibilização para a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e foi utilizado o livro *O Som das Cores*, de Paula Teixeira, como material de apoio em algumas das sessões desenvolvidas em ambiente de sala de aula. Este projeto teve como objetivos: (i) verificar as imagens e os conhecimentos que os alunos têm sobre a Língua Gestual Portuguesa e (ii) aumentar a consciência e os conhecimentos de alunos relativamente à LGP e à diversidade linguística no espaço português. Pretendeu-se igualmente alertar as crianças para a distinção dos conceitos de ser diferente e ser deficiente, para que estes alunos se tornem cidadãos mais conscientes e para que lutem por uma sociedade mais solidária.

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo investigação-ação, em que foram utilizados dois inquéritos por questionário, fichas de registo dos alunos, uma entrevista à professora cooperante e ainda notas de campo baseadas na observação direta.

Se no início os alunos revelaram algumas lacunas acerca da Língua Gestual Portuguesa, no final deste projeto os alunos conseguiram conhecer outra língua oficial de Portugal e compreender o sistema de comunicação que a LGP utiliza. Estes alunos consciencializaram-se da importância desta língua para os indivíduos que a utilizam, ao nível da comunicação e da relação com o Outro. Nota-se também que os alunos modificaram os seus conhecimentos e imagens acerca desta língua e dos seus falantes, no curso da implementação deste projeto de investigação.

Para que este trabalho fosse articulado com os conteúdos programáticos do 3.º ano do Ensino Básico, foi necessário articulá-lo com a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Desta forma, implementei o meu projeto durante algumas horas de português calendarizadas no horário da turma.

Keywords Portuguese Sign Language (LGP), Image, Awareness to LGP, Difference and Deficiency

Abstract

This report describes the development of an intervention project implemented in a primary school from the district of Aveiro. The theme of this work was to raise awareness to Portuguese Sign Language (LGP). We used the book “The Sound of Colors”, by Paula Teixeira, in some of the sessions developed within the classroom environment. This project aimed to: (i) identify the images and knowledge that students have about the Portuguese Sign Language and (ii) increase awareness and knowledge of students regarding the LGP and linguistic diversity in the Portuguese area. It is also intended to warn children about the distinction between the concepts of being different and being disabled, so that these students become citizens more aware of diversity and to fight for a more cohesive and democratic society.

This is an action research study, in which we used two questionnaire surveys, records of student registration, an interview with the cooperating teacher, and some field notes based on direct observation.

If at the beginning the students revealed some gaps concerning the Portuguese Sign Language, at the end of this project the results show that the students with whom we developed this research acknowledged the existence of another official language in Portugal, and understood the communication system that LGP uses. On the other hand, these students became more aware of the individuals who use this language to communicate, and how important it is to know and be able to communicate with the Other. Note also that the students changed their knowledge and images on this language and its speakers, in the course of the implementation of this research project.

This research work was articulated with the syllabus comprised in my Teacher Training Practice. Thus, I implemented my project during the few hours of the scheduled time of the Portuguese class.

Índice

Índice de Figuras	5
Índice de Quadros	7
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos	11
Índice de Anexos	13
Introdução	15
Capítulo I – A Diversidade linguística em Portugal	19
1.1. Nota introdutória	21
1.2. A Multiculturalidade em Portugal	21
1.3. Situação Linguística em Portugal	26
1.3.1. Língua Portuguesa	26
1.3.2. Mirandês	28
1.3.3. Língua Gestual	29
Capítulo II – A Língua Gestual Portuguesa	31
2.1. Nota introdutória	33
2.2. História e Evolução da LGP	33
2.3. O impacto e a integração da LGP na educação em Portugal	36
Capítulo III – Imagens e conhecimentos em relação a outras línguas	39
3.1. Nota introdutória	41
3.2. Imagens	41
3.3. Conhecimentos	44
Capítulo IV – Orientações metodológicas e projeto de investigação	47
4.1. Nota introdutória	49
4.2. Enquadramento metodológico	49
4.2.1. Enquadramento contextual do estudo	52
4.2.2. Pertinência do estudo e motivações	53

4.2.3. Objetivos e questões de investigação	54
4.2.4. Problemática da investigação	55
4.3 Apresentação do Projeto de Investigação	55
4.3.1 Caracterização do contexto de intervenção	55
4.3.2 Instrumentos de recolha de dados	58
4.3.2.1 Inquérito por questionário	58
4.3.2.2 Inquérito por entrevista	61
4.3.2.3 Observação direta	62
4.3.2.4 Fichas de avaliação dos alunos	62
4.3.3. Organização do projeto de intervenção e descrição das sessões	63
4.3.3.1. Organização do projeto de intervenção	64
4.3.3.2. Sessão 0 – <i>O que sei e penso sobre a LGP?</i>	67
4.3.3.2.1. Resultados do inquérito por questionário inicial.....	68
4.3.3.3. Sessão I – <i>O Som do arco-íris</i>	72
4.3.3.4. Sessão II – <i>Como se utiliza a LGP?</i>	73
4.3.3.5. Sessão III – <i>Viver com a LGP – um testemunho real</i> .	75
4.3.3.6. Sessão IV – <i>LGP – um balanço das aprendizagens</i> ...	76
4.3.3.6.1. Resultados do inquérito por questionário final.....	76
Capítulo V – Apresentação e análise dos dados obtidos	77
5.1. Nota introdutória	79
5.2 Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise	79
5.3. Resultados	83
5.3.1. Categoria “Conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores”	83
5.3.2. Categoria “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores”	88
5.3.3. Categoria “Dimensão atitudinal”	92
5.4. Síntese dos resultados	93
Conclusão	95
Bibliografia	99
Anexos	107

Índice de Figuras

Figura 1 – Os dialetos portugueses	28
Figura 2 – O alfabeto manual da LGP	35
Figura 3 – Ciclo de investigação-ação	51
Figura 4 – Sala de aula	56

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro geral das sessões de intervenção	64
Quadro 2 – Categorias de análise e suas subcategorias	80
Quadro 3 – Categoria 1 e suas subcategorias	81
Quadro 4 – Categoria 2 e suas subcategorias	82
Quadro 5 – Categoria 3 e suas subcategorias	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Evolução da população estrangeira residente em Portugal, entre 2001 e 2011.....	21
Tabela 2 – Línguas estrangeiras na formação dos alunos, desde 1860	22
Tabela 3 – Línguas estrangeiras facultativas na formação dos alunos, desde 1979 ...	23
Tabela 4 – Objetivos do inquérito por questionário inicial	60
Tabela 5 – Objetivos do inquérito por questionário final	61
Tabela 6 – Palavras associadas à LGP (inquérito inicial)	70
Tabela 7 – Comparação das respostas das questões 13 e 13.1 do inquérito inicial com as respostas das questões 3 e 3.1 do inquérito final	84
Tabela 8 – Palavras associadas à LGP (inquérito final)	88

Índice de gráficos

Gráfico 1 – O que é a LGP (inquérito inicial)	68
Gráfico 2 – Quem utiliza a LGP (inquérito inicial)	69
Gráfico 3 – Já viste alguém a utilizar a LGP? (inquérito inicial)	70
Gráfico 4 – Resultado do diferencial semântico (inquérito inicial)	71
Gráfico 5 – Quem utiliza a LGP (inquérito final)	86
Gráfico 6 – Resultado do diferencial semântico (inquérito final)	89

Índice de anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário inicial	109
Anexo 2 – Livro <i>O Som das Cores</i> (capa, contracapa, lombada, guardas)	119
Anexo 3 – Ficha de trabalho “Elementos Paratextuais do livro <i>O Som das Cores</i>” .	123
Anexo 4 – Vídeo de introdução do CD	127
Anexo 5 – História narrada no CD	127
Anexo 6 – Primeiro excerto do livro	129
Anexo 7 – Segundo excerto do livro	133
Anexo 8 – Ficha de trabalho sobre o livro <i>O Som das Cores</i>	137
Anexo 9 – Abecedário da LGP	141
Anexo 10 – Música incluída no livro <i>O Som das Cores</i>	145
Anexo 11 – Inquérito por questionário final	147

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Seminário e Investigação Educativa, parte integrante da formação do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. No entanto, esta unidade curricular está intimamente relacionada com a Prática Pedagógica Supervisionada que também faz parte do percurso formativo do referido mestrado. Desta forma, durante o ano letivo 2012/2013, frequentei estas duas unidades curriculares, sendo que este projeto foi implementado no contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente com uma turma do 3.º ano.

Este trabalho de investigação foca-se num tema geral que se prende com a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e pretendeu sensibilizar uma turma específica para a língua e para os seus utilizadores. Nesta lógica, não pretendi ensinar uma língua aos alunos, mas sim sensibilizá-los para ela, para que compreendessem a sua importância tanto no seu contributo para a nossa cultura, como para os seus utilizadores no âmbito da comunicação. De facto, esta visão utilitária da língua foi uma constante ao longo da implementação deste projeto, tendo em conta que os alunos assimilaram que a LGP é utilizada no nosso quotidiano.

Atendendo agora à estrutura do presente trabalho, no primeiro capítulo, apresentarei a fundamentação teórica que sustentará todo o meu trabalho. Num primeiro tópico desta fundamentação, irei debruçar-me sobre a Diversidade Linguística existente em Portugal. Desta forma, irei abordar alguns tópicos, dos quais saliento: alguns dados acerca do processo migratório em Portugal, a implementação da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas portuguesas e o papel preponderante dos professores na construção da escola como um espaço onde o respeito e valorização da diversidade seja uma constante.

Ainda neste enquadramento teórico, irei focar-me em aspetos direcionados à Língua Gestual Portuguesa, visto que é sobre esta que incidirá o meu projeto de intervenção. Além de fazer uma breve revisão histórica da evolução desta língua, irei também refletir sobre o impacto e a integração da LGP na educação em Portugal.

No terceiro capítulo, irei debruçar-me sobre os conceitos de imagem e de conhecimento, centrais na análise que levarei a cabo com os alunos.

Após este enquadramento teórico irei expor a metodologia que utilizei na implementação deste trabalho no contexto educativo e descrever o projeto de investigação:

as sessões, os objetivos pedagógico-didáticos e de investigação e os instrumentos de recolha de dados que utilizei.

No quinto capítulo irei apresentar os resultados que obtive durante o meu projeto e irei analisá-los tendo em conta categorias e subcategorias de análise que construí.

Por último, nas considerações finais faço um balanço sobre este projeto, reflito sobre a sua adaptabilidade para outros ciclos de ensino e descrevo as potencialidades que o livro *O Som das Cores* apresenta para um futuro trabalho noutras áreas, como as atitudes e valores.

Capítulo I
A Diversidade linguística em Portugal

1.1. Nota Introdutória

Tratando-se de um trabalho sobre diversidade linguística, mais especificamente sobre a Língua Gestual Portuguesa, importa apresentar, em primeiro lugar, alguns dados relativos a diferentes línguas utilizadas em Portugal. De facto, nos últimos anos, Portugal tem vindo a ser palco de constantes mutações. Uma das mais notórias mudanças que se registou prende-se com a diversidade linguística que se tem acentuado cada vez mais. A imigração e o aumento de indivíduos de nacionalidade estrangeira residentes em Portugal contribuiu muito para que esta diversidade aumentasse, por isso este é um dos temas que abordo nos próximos subcapítulos. Por outro lado, medidas tomadas no ensino do nosso país, tais como o incentivo à aprendizagem de outras línguas e nalguns casos a obrigatoriedade da sua inclusão no processo educativo, levaram a que novas línguas fossem trabalhadas nas nossas escolas e outras línguas circulassem na comunidade.

Num segundo subcapítulo faz-se referência à diversidade linguística de Portugal, e às suas três línguas oficiais: a Língua Portuguesa, a Língua Gestual Portuguesa e o Mirandês. Nos casos da LGP e do mirandês, é feita uma revisão histórica e apresenta-se uma breve evolução de cada uma das línguas. No caso da Língua Portuguesa referem-se, entre outros aspetos, a expansão da Língua Portuguesa no mundo.

1.2. A Multiculturalidade em Portugal

Ao longo dos anos, Portugal tem vindo a representar-se como um destino de migração para muitos. Assim, e como podemos comprovar com a tabela 1, elaborada com os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística nos Censos de 2011 e 2001, a população estrangeira residente em Portugal tem vindo a aumentar ao longo dos anos.

Tabela 1: Evolução da população estrangeira residente em Portugal, entre 2001 e 2011

População de nacionalidade estrangeira		
População Residente	2011	2001
Total	394496	226715

Fonte: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=150126943&DESTAQUESmodo=2

Desta forma, a realidade social e cultural no nosso país tem sofrido mutações, que também se refletem no ambiente escolar. Tal facto pode ser deduzido pela realidade que se tem vindo a verificar nas salas de aula do nosso país, onde a multiculturalidade é cada vez mais uma realidade. Prova disto são alguns estudos que têm sido feitos sobre este tema, como o estudo de 2003/2004, realizado pelo ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional, onde se identificam 58 línguas em contexto escolar na zona de Lisboa (http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html). No entanto, apesar desta diversidade, Portugal continua a revelar alguns problemas ao nível das atitudes e motivação para a aprendizagem e uso de línguas estrangeiras (Special Eurobarometer 386, Europeans and their languages http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).

Ora, sendo a língua um elemento integrante da cultura de um povo, vemos que o desafio da comunicação em sala de aula tem sido cada vez mais frequente. Por isso, desde cedo se começou a mobilização para que se tirasse proveito desta diversidade linguística e para que a aprendizagem de línguas estrangeiras fosse incentivada e iniciada durante o percurso escolar dos alunos. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pelos alunos influencia a sua compreensão e integração da diversidade multicultural que está cada vez mais presente no seu quotidiano.

De acordo com Simões (2006), foram vários os esforços feitos desde 1860 para que as línguas estrangeiras assumissem um papel fundamental na formação dos alunos das escolas de Portugal. Com a cronologia seguinte, podemos constatar a referida evolução (tabela 2):

Tabela 2: Línguas Estrangeiras na formação dos alunos, desde 1860

Anos	Língua Estrangeira
1860 – 1973	Francês
1973	Francês ou Inglês
1974 – 2006	Não há imposição de nenhuma Língua Estrangeira

Atualmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira está incluída na oferta educativa desde o 1.º Ciclo. Considerou-se que o inglês seria a língua prioritária, visto

assumir um papel fundamental num mundo cada vez mais globalizado. Desta forma, ficou decretado que:

10 — Os planos de atividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como atividades de enriquecimento curricular as seguintes:

a) Apoio ao estudo;

b) Ensino do Inglês.

Despacho n.º 14460/2008

Diário da República, 2.ª série — N.º 100 — 26 de Maio de 2008

Apesar de, entre 1974 a 2006, não se verificar a imposição da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), verificamos também que foram facultadas algumas disciplinas facultativas de LE (tabela 3):

Tabela 3: Línguas estrangeiras facultativas na formação dos alunos, desde 1979

Anos	Língua Estrangeira
1979	Alemão (2.º Ciclo do Ensino Básico)
1979	Alemão e Espanhol (3.º Ciclo do Ensino Básico)
1989	Espanhol (Ensino Secundário)
1989	Mirandês (a nível local)

Desde 1979, houve Línguas Estrangeiras que podiam ser incluídas no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, isto verificava-se apenas a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e no caso da língua mirandesa, a sua aprendizagem era só realizada a nível local. Atualmente, e desde 2008, os alunos do 1.º Ciclo têm acesso à aprendizagem do inglês como LE, o que lhes era só possibilitado a partir do 5.º ano de escolaridade.

Segundo Simões (2006), apesar dos inúmeros esforços legislativos que têm sido feitos, eles representam apenas *pequena parte de um vasto plano necessário para a valorização da diversidade e que aposte no fomento de um espaço de contacto intercultural na escola* (página 69). Desta forma, o ensino da língua aos alunos deve necessariamente incluir a aprendizagem da língua portuguesa, sem esquecer a *valorização*

e continuação de aprendizagem da sua LM, instrumento de construção identitária, por excelência (página 69), se o aluno não tiver como língua materna o Português. Ainda a mesma autora afirma que é antagónico que em Portugal, um país cada vez mais multicultural, se verifique que *a oferta de línguas estrangeiras na escola seja ainda tão escassa, que a sua organização no currículo seja tão pouco flexível e que a implementação do ensino-aprendizagem (ou sensibilização) de LE nos primeiros anos de escola ainda seja tão incipiente e esteja limitada, afinal, ao inglês* (página 69).

Assim, numa lógica de integrar todas as línguas e culturas, foi fundamental que ao longo dos tempos existisse uma crescente preocupação com elas. Ora, estes processos que ocorreram ao longo do tempo foram também uma forma de promover a aprendizagem e a valorização de línguas estrangeiras, quer em ambiente escolar, quer na comunidade alargada.

Como a postura do professor deve ser adequada aos alunos que está a formar, torna-se importante clarificar o que se entende por integração e de que forma evoluiu durante os últimos anos. Como Pereira (2004) escreve, durante os anos 60, assistiu-se a um fenómeno designado por assimilacionismo. Aconteceu isto porque a presença de grupos étnico-culturais minoritários foi considerada uma ameaça e, por isso, a sua integração não era uma preocupação nem uma prioridade. Desta forma, eram segregados pelo grupo dominante, que se mantém monocultural e etnocêntrico.

Na década seguinte, nos anos 70, a integração das minorias começou a ser uma realidade, embora ainda com inúmeros preconceitos e medos, e surgiram algumas medidas que visavam a tolerância do outro. Segundo Pereira, esta época promoveu o integracionismo. A etapa que se seguiu, na evolução da integração, caracterizou-se pelo pluralismo que promoveu. Caracteriza-se esta fase por legitimar a existência de várias culturas, permitindo que se desenvolvam e que potenciem os seus membros dentro da sua própria cultura e sociedade. Por um lado, esta fase permite que haja uma atenuação do etnocentrismo que até então prevalecia, mas cria a oportunidade de se criarem guetos. A última fase, que se prolonga até aos nossos dias, caracteriza-se pelo interculturalismo. Nesta perspetiva, os ideais que prevalecem são a justiça, solidariedade e a valorização da diferença, em oposição ao racismo, xenofobia e qualquer outro tipo de discriminação. Desta forma, são estabelecidos diálogos entre as várias culturas, para que não exista uma cultura dominante, mas para que seja possível a coexistência de várias (Pereira, 2004).

Intimamente relacionado com a realidade intercultural presente no nosso quotidiano está o conceito fundamental de Educação Multicultural. A escola deve ser um espaço de partilha e de valorização de culturas diferentes da estandardizada (Peres, 2006).

Segundo Pereira (2004), a Educação Multicultural pode ser definida como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais. Desta forma, a educação multicultural e a educação antirracista promovem a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combatem os preconceitos e as discriminações étnicas (Pereira, 2004).

A formação de professores, tendo em conta a sua preparação para uma escola multicultural, torna-se essencial para que saibam integrar e valorizar todos os alunos, ultrapassando as suas diferenças culturais, étnicas e sociais. Importa ainda que os professores saibam tirar proveito destas diferenças, para que se torne mais rico o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pode tomar-se como exemplo a vantagem que pode significar a existência de um aluno com uma língua materna diferente do português. No entanto, a falta de formação dos professores em línguas diferentes do português e em saber como lidar com elas em ambiente de sala de aula, pode tornar-se uma dificuldade para estes docentes, tendo em conta que poderia significar um incentivo para que outros alunos conhecessem outra língua.

Seria então importante que fosse desenvolvida formação para os professores, que os alertasse para a importância conhecer outras línguas, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Por outro lado, e para que o trabalho do professor não fosse tão árduo, seria benéfico a existência de um intérprete que auxiliasse o docente e o aluno de língua materna diferente do português.

Nesta lógica, é também importante que estejam presentes intérpretes de Língua Gestual Portuguesa nas salas de aula onde os alunos surdos estejam integrados. No próximo capítulo irei refletir sobre esta necessidade dos alunos e dos professores, que estão salvaguardadas na Constituição da República.

1.3. Situação linguística em Portugal

Segundo a Constituição da República (artigo 11º dos princípios fundamentais), a língua oficial de Portugal é o português. Apesar de ser a língua portuguesa a que se utiliza maioritariamente, existe ainda o mirandês que, segundo a lei nº 7/99 de 29 de Janeiro de 1999, é considerada como uma língua oficial, que deve ser promovida e desenvolvida:

Artigo 1.º

O presente diploma visa reconhecer e promover a língua mirandesa.

Lei n.º 7/99 de 29 de Janeiro

Diário da República - 1.ª Série A, n.º 24, de 29/1/1999

Como irei referir no capítulo seguinte, a língua gestual portuguesa é também outra das línguas oficiais de Portugal (artigo 74.º do Diário da República de 20/09/1997), utilizada por pessoas mudas. É reconhecida a sua legalidade no artigo 74.º da Constituição Portuguesa, onde se pode ler que se deve *proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*.

Desta forma, e para que se perceba a evolução histórica de cada língua e a sua presença atual em Portugal e no mundo, nos seguintes subcapítulos irei escrever sobre as línguas oficiais que referi anteriormente: a língua portuguesa, o mirandês e a língua gestual portuguesa.

1.3.1 Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa (LP) é uma das línguas mais faladas no mundo. Sendo proveniente do latim, a LP é língua oficial em Portugal, mas também em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Moçambique, Brasil e Macau. Ainda é falada em Goa, mas não tem estatuto de língua oficial (<http://www.cplp.org/id-22.aspx>). Difundida no tempo dos descobrimentos, a LP tornou-se numa língua de comunicação entre vários povos de diferentes continentes, constituídos hoje na

Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que ainda hoje em dia a têm como língua oficial.


Segundo Ançã, *tendo a LP convivido com as outras línguas africanas durante cinco séculos, ela foi adquirindo um estatuto de língua do território* (1998: 14) e ao longo do tempo foi adaptada pelos sujeitos que a falaram.

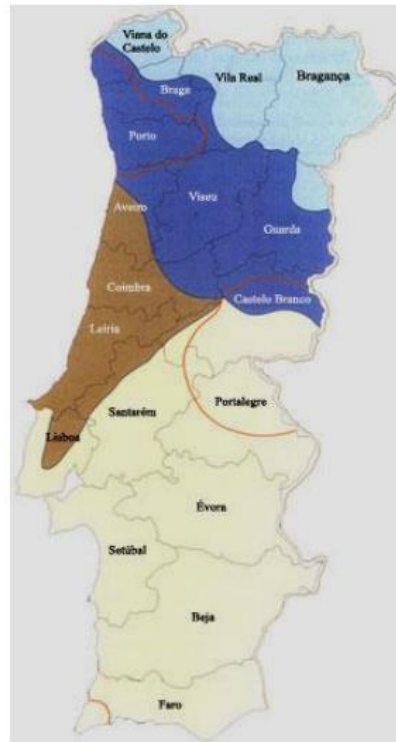
Nesta perspetiva histórica da LP, Feytor Pinto diz-nos ainda que *é reclamada a sua historicidade, por se tratar de uma língua erudita, épica e próxima das suas origens – o latim -, e a sua funcionalidade como língua de poetas, de diálogo e de comunicação* (2001: 97). De facto, a LP mantém fortes raízes à sua língua mãe, o latim e, sendo comum a diversos países do mundo, a sua faceta de diálogo e de comunicação mantém-se ativa e viva, apesar de se registarem adaptações desta língua aos povos de cada região.

Sendo a língua portuguesa língua oficial destes países mantem especificidades características de cada uma das suas variedades. De acordo com Cintra e Cunha existem diferentes tipos de variação da LP: os dialetos do português europeu (dialetos galegos, portugueses setentrionais e portugueses centro-meridionais); os dialetos das ilhas atlânticas (Açores e Madeira); os dialetos brasileiros; e o português de África, Ásia e Oceânia (crioulos e não-crioulos).

Como acabei de referir, de acordo com a variação geográfica, distinguem-se dois grandes grupos dialetais em Portugal: o grupo setentrional, no norte de Portugal, e o grupo centro-meridional, no centro e no sul de Portugal. Divide ainda estes dois grandes grupos, noutros mais específicos, como podemos analisar na divisão territorial do mapa abaixo (figura 1).

Figura 1 – Os Dialectos portugueses

Dialectos portugueses setentrionais	
	Dialectos transmontanos e alto-minhotos
	Dialectos baixo-minhotos-durienses-beirões
Dialectos portugueses centro-meridionais	
	Dialectos do centro litoral
	Dialectos do centro interior e do sul
	Limite de região subdialectal com características peculiares bem diferenciadas



(Adaptado de Cintra, 1983, por Segura & Saramago, 2001).

Pode-se ainda caracterizar a língua portuguesa e a sua diversidade em Portugal, tendo em conta aspetos lexicais. Se se comparar as designações que diferentes pessoas atribuem a um objeto comum, obtemos palavras diferentes conforme a área geográfica a que essa pessoa pertence.

1.3.2. Mirandês

Como já foi referido anteriormente, o mirandês é também uma língua oficial de Portugal. Desde que se sabe, o mirandês sempre sobreviveu através da sua utilização na oralidade, conseguindo preservar-se durante gerações. Como se pode ler nos registos da Câmara Municipal de Miranda do Douro (<http://www.cm-mdouro.pt/>), os primeiros registos escritos desta língua foram feitos por José Leite de Vasconcelos, nos finais do século XIX. Foram vários os homens que, mais exaustivamente, no século XX fizeram trabalhos de tradução no teatro e na poesia, que ainda hoje fazem parte do património escrito desta língua. De entre outros, destacam-se os nomes do Abade Manuel Sardinha, do Padre Francisco Meirinhos, de Bernardo Fernandes Monteiro, e de António Maria Mourinho, que trabalharam para a preservação da língua mirandesa. De destacar o trabalho

deste último, que sendo historiador, antropólogo e linguista, deu lugar a muito do seu trabalho no Centro de Estudos, na Biblioteca Municipal de Miranda do Douro (<http://www.cm-mdouro.pt/lingua/>).

De salientar também a gradual importância que esta língua foi adquirindo num contexto mais alargado, incluindo a sua inclusão no ensino, na zona de Miranda do Douro, desde o ano letivo 1987/88. Esta inclusão foi importante para manter viva esta língua, e foi permitida na sequência de uma autorização do Ministério da Educação a 9 de setembro de 1985.

Sucedeu também no final do século XX a elaboração de uma norma escrita (1999), e o direito à aprendizagem do mirandês nas escolas, que ficou consagrado no despacho normativo n.º 35/99, do dia 5 de julho de 1999. Têm igual importância para a continuação desta língua, os estudos científicos que têm sido feitos sobre ela [Alves (2000), Martins (2000)], assim como os materiais produzidos nesta língua, como é o caso da edição do Pequeno Vocabulário Mirandês – Português, que tem a autoria do Padre Moisés Pires (<http://www.cm-mdouro.pt/lingua/>).

Atualmente não existem dados concretos sobre o número de falantes desta língua, mas segundo Feytor Pinto (2001), esta língua é falada em cerca de 0,5% do território português, podendo verificar-se a existência de três variedades regionais (dialetos): o mirandês central, o mirandês raiano e o mirandês sendinês. Segundo o mesmo autor, pode dizer-se que a língua mirandesa é um conjunto de variedades asturo-leonesas com influências do português. Um dos fatores que contribuiu para que se registre a presença de dialetos asturo-leonesas tem a ver com a administração política e religiosa em Miranda, durante o império romano e a idade média. Por outro lado, a individualização desta língua registou-se muito devido à presença dos seus falantes em território português.

1.3.3. Língua Gestual Portuguesa

A Língua Gestual, utilizada para a comunicação com pessoas surdas, é diferente de país para país. No capítulo que se segue, irei explorar mais detalhadamente esta língua, sendo que vai ser o enfoque do trabalho de investigação que apresentarei posteriormente.

Capítulo II

A Língua Gestual Portuguesa

2.1. Nota introdutória

Numa sociedade onde é cada vez mais importante ser conhecedor do que nos rodeia e do que faz parte da nossa cultura, é fundamental saber comunicar com outros indivíduos mesmo que utilizem uma língua diferente. Desta forma, e como forma de compreensão do que é a Língua Gestual Portuguesa, neste capítulo, irei debruçar-me sobre esta língua oficial de Portugal. Primeiramente, farei o retrato da história e da evolução desta língua, sendo que de seguida faço um balanço do impacto desta língua na educação do nosso país.

Neste capítulo de enquadramento teórico, está também exposto um dos temas fundamentais em que se baseia este trabalho de investigação.

2.2. História e Evolução da LGP

Através da língua gestual, as pessoas Surdas materializam a sua cultura visual, preservando e transmitindo a sua herança cultural ao longo das gerações, enquanto grupo minoritário.

(Carmo *et al.*, 2007: 9)

Na história da evolução das línguas gestuais no mundo, destacam-se algumas personalidades, que muito trabalharam para que a língua gestual fosse desenvolvida e reconhecida. William Stokoe (1919 – 2000) analisou exaustivamente a língua gestual americana desde 1960, e marcou o início do reconhecimento desta língua, a nível internacional (Delgado – Martins, 1996).

Segundo dados desta investigadora, a língua gestual mais antiga de que há registo foi criada em Paris, no século XVII. A primeira escola de surdos, fundadora da Langue des Signes Française (LSF) dispersou os seus professores pelo mundo e surgiram outras línguas gestuais nos Estados Unidos da América e no Brasil. Desta forma se iniciou a expansão da língua gestual, característica e diferente de país para país.

Na história da LGP também se registaram alguns retrocessos na evolução e permanência desta língua. Exemplo disto foi o Congresso Mundial de Milão, em 1880, em

que é adotado o método oral puro na educação de surdos, e é proibida a utilização das línguas gestuais nas escolas (Amaral *et al.*, 1994).

Hoje em dia, a LGP é conhecida como língua natural das comunidades surdas e é utilizada na comunicação entre surdos, em diferentes espaços e contextos, visto que já não existem barreiras de comunicação (Delgado – Martins, 1996). A mesma autora aborda *a língua gestual como um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de percepção visual* (Delgado – Martins, 1996: 103). No entanto, esta definição de Língua Gestual nem sempre foi estanque. Para Chomsky (1967) esta linguagem com um sistema não verbal era “uma correspondência som-significado”, e na perspectiva de Marshall (1987) trata-se de “uma correspondência signo-significado”.

Desta forma, Delgado-Martins diz também que a LGP é caracterizada fortemente pela arbitrariedade do signo gestual, isto é, pelo carácter convencional que pode assumir consoante as situações em que é usada. Por outro lado, *a utilização da língua em situações escolares e profissionais diversificadas permite à língua uma evolução, “criando” gestos novos para áreas curriculares, para inovações tecnológicas* (Delgado – Martins, 1996: 112).

Visto ser a língua materna para alguns indivíduos, a utilização da língua gestual no sistema de ensino pode ser considerada uma vantagem no caso de crianças surdas nascidas em ambiente familiar surdo e gestuante. Por conseguinte, neste caso a criança assumirá como língua materna a LGP, que vai associando padrões visuais (gestos) a significados, representando o Português a sua língua segunda. Já a aprendizagem da escrita deverá assumir um papel mais importante, visto que o facto de ser visual leva a que a criança surda vá associando cada palavra à sua representação gestual, à qual já está habituada (Delgado – Martins, 1996).

Concretamente sobre a língua gestual é fundamental conhecer alguns dos aspetos gramaticais. Nesta língua a configuração das mãos assume um papel fundamental, sendo que o seu movimento constitui o elemento mínimo do gesto, que permite a descrição fonética e fonológica da língua gestual. Algumas das configurações que a mão pode assumir representam as letras do abecedário, que constituem a dactilologia (Delgado – Martins, 1996). Ora, se fizermos associar vários gestos, combinando-os numa unidade maior, surge a palavra, que por sua vez dará origem a sequências frásicas. A propósito

desta língua, Pinker (1994) afirma que uma das suas características é o facto de se poder “ver nascer uma língua”, tendo em conta o carácter de improvisação que um utilizador de LG pode manipular nos gestos que utiliza.

A Língua Gestual Portuguesa teve um grande impulso no ano de 1823, aquando da criação da primeira escola específica para surdos, na Casa Pia de Lisboa (APS – Associação Portuguesa de Surdos). Nesta data, foi implementado também em Portugal o alfabeto manual (figura 2), que ainda é utilizado hoje quando os utilizadores da LGP sentem necessidade de soletrar palavras.

Figura 2 – O Alfabeto Manual da LGP



Fonte: Associação Portuguesa de Surdos (<http://www.apsurdos.org.pt>)

A partir desta data, foram surgindo em Portugal outras escolas para indivíduos surdos e esta língua foi evoluindo através de várias gerações, sendo enriquecida e preservada com encontros informais que iam sendo promovidos, (<http://www.apsurdos.org.pt>.- consultado a 10 de janeiro de 2013).

Uns anos depois, foram criados alguns espaços formais para a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa. Surgiu o primeiro grupo recreativo de surdos adultos no Porto,

em 1934, e o grupo desportivo de Surdos em Lisboa, em 1954, que rapidamente se extinguiu (<http://www.apsurdos.org.pt>). Em 1958 foi fundada a Associação Portuguesa de Surdos de âmbito nacional, sendo a associação mais antiga em Portugal. Mais recentemente, têm surgido ainda associações de âmbito local que contribuem para satisfazer a necessidade de comunicação entre Surdos. Através destes encontros, em que os Surdos comunicam livremente, a LGP é preservada e enriquecida ao longo das gerações, até à atualidade.

De seguida, iremos focar a nossa atenção na integração da LGP na educação em Portugal, tendo em conta este subcapítulo sobre a sua evolução e integração no nosso país.

2.3. O impacto e a integração da LGP na educação em Portugal

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira é a instituição mais antiga de educação de crianças surdas, e aquando da evolução da LGP, a sua utilização chegou a ser proibida em todos os estabelecimentos de ensino, dando preferência ao método oral. Só em 1991 o Ministério da Educação e o Secretariado Nacional da Reabilitação tomaram a iniciativa de elaborarem o Gestuário ou Dicionário da Língua Gestual Portuguesa, que descreve cerca de mil gestos. Apesar disto, só em 1997 ficou consagrado no Diário da República o direito de proteger e valorizar a LGP:

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.

Artigo 74.º - alínea h) Ensino

Diário da República – I Série A – n.º 218 – 20/09/1997 – Lei Constitucional

A presença de alunos que usam a língua gestual portuguesa para comunicar na sala de aula é um grande desafio para os professores e para os colegas. A habitual comunicação oral utilizada no decorrer de uma aula pode ficar comprometida se estiver presente um aluno que utilize a LGP para comunicar e um professor que não conheça esta língua. No entanto, sabemos que nem sempre é possível que todos os professores tenham acesso a esta formação, pelo que se torna importante a presença de um intérprete da LGP na sala de aula.

No entanto, importa saber que medidas foram tomadas para que nas escolas se protegesse e valorizasse a LGP. Um dos principais fatores que estão inerentes ao sucesso dos alunos surdos é a presença de intérpretes de LGP. Pode-se ler no *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-escolar e Ensino Básico*, que o Instituto de Emprego e Formação Profissional apoia a Associação Portuguesa de Surdos para que exista formação profissional de Formadores Surdos e Intérpretes de LGP (página 14). A formação de indivíduos para que sejam formadores surdos e intérpretes de LGP começou por ser organizada pela APS, que em 1997 iniciou a sua formação de intérpretes e formadores de LGP. Desde esta data, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa, empenhou-se em aumentar o número de educadores e docentes surdos, proporcionando a LGP como área curricular em todos os níveis de escolaridade (Carmo *et al.*, 2007: 20).

Ainda no final da década de 80, os primeiros adultos surdos começaram a auxiliar a comunicação entre o docente ouvinte e os seus alunos surdos, pelo que se viriam a tornar formadores de LGP. Estes intérpretes que surgiram têm hoje um papel fundamental na aprendizagem de alunos surdos nas nossas escolas. A sua presença está consagrada em alguns pontos da Constituição:

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP

Artigo 10.º do Diário da República, 12 de maio de 2008

CAPÍTULO III - Programa educativo individual e plano individual de transição

Elaboração do Programa Educativo Individual

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

- a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;*
- b) Docentes (surdos) de LGP;*

- c) Intérpretes de LGP;*
- d) Terapeutas da fala.*

Artigo 23.º do Diário da República, 12 de maio de 2008

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Existem ainda outras instituições que fazem formação de intérpretes, e acrescenta-se a esta formação o facto de serem comuns os cursos de formação de LGP em instituições ou centros de formação.

De acordo com os artigos acima descritos, os alunos com incapacidade auditiva devem ter um acompanhamento personalizado e adaptado à sua situação. Por um lado, devem ter adaptações no processo de ensino-aprendizagem, que incluam alterações no programa educativo individual. Por outro lado, está também salvaguardado que as escolas de ensino bilingue tenham pessoal docente e não docente especializado na educação de indivíduos que utilizam a LGP para comunicar.

Apesar de existir resposta para a educação destas crianças surdas, esta oferta deveria ser alargada para todas as escolas de ensino público de forma a que qualquer criança pudesse frequentar um qualquer estabelecimento de ensino.

Este facto que se prende com a especialização de algumas escolas na LGP para dar resposta a determinadas crianças, pode dar origem à criação de imagens negativas sobre a LGP e os seus utilizadores. Por isso, no próximo capítulo irei abordar as imagens e conhecimentos que são desenvolvidos em relação a outras línguas.

Capítulo III
Imagens e conhecimentos em relação a outras
línguas

3.1. Nota introdutória

Numa época cosmopolita, são cada vez mais as línguas que estão presentes no nosso quotidiano. Pelos meios de comunicação ou por ambientes de aprendizagem mais formais, cada indivíduo adquire imagens sobre cada língua, sendo que muitas vezes estas imagens são influenciadas e conduzidas pela sociedade.

Torna-se também importante avaliar os conhecimentos que cada indivíduo possui sobre uma língua específica. Muitas vezes transmitidos através de contextos não formais, os conceitos que vão sendo construídos podem ser incorretos e muitas vezes acompanhados por falsas ideias sobre essa língua.

Neste capítulo, distingue-se imagem e conhecimento, sendo que são também conceitos estruturantes deste relatório.

3.2. Imagens

Neste projeto foi fundamental trabalhar as imagens que os alunos tinham acerca da LGP e dos seus utilizadores. Desta forma, é importante que neste subcapítulo se reflita acerca do que abarca o conceito de imagem e o que está inerente a ele.

No que concerne à definição do conceito de imagem, Pinto (2005) afirma que não tem *estabilidade terminológica nem estabilidade semântica, facto que lhe advém, entre outras razões, do seu estatuto de conceito carrefour e que tem estado na origem de um certo número de iniciativas no âmbito da DL que pretendem contribuir para a construção de consensos em seu torno* (página 32). Desta forma, concluímos que o conceito de imagem, que tem vindo a ser utilizado em Didática da Língua, não se encontra ainda estabilizado e balizado, pelo que se associa muitas vezes ao conceito de representação (Araújo e Sá & Pinto, 2006).

Segundo Senos (2011), as imagens que cada pessoa tem sobre uma determinada língua dependem essencialmente de três fatores (Gonçalves, 2011). O primeiro reporta a escolha e à finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua. Por outro lado, a opinião que cada um tem sobre a língua e a diversidade intralinguística também vai influenciar a imagem que constrói sobre a língua, afetando diretamente a sua atitude e motivação

perante esta. Consequentemente, a dimensão afetiva ligada ao processo sociolinguístico também é afetada.

Desta forma, torna-se fundamental saber como trabalhar as imagens de cada um, neste caso, tendo em conta a realidade escolar de hoje em dia. Assim é importante sensibilizar os alunos para que se tornem mais autónomos, cooperantes com outros falantes e que melhorem a sua capacidade comunicativa em diferentes contextos linguísticos e culturais. Se isto acontecer, as imagens dos alunos em relação às línguas e aos outros falantes irão sendo modificadas, sendo que o contacto com estes é determinante.

As imagens preconcebidas pelos alunos acerca das línguas e dos seus falantes podem não ser as mais corretas e acertadas acerca deles. Se estes alunos não têm contacto com outras línguas, as suas imagens acerca delas permanecem estanques, muitas vezes erradas e influenciadas pela opinião geral da sociedade. Por outro lado, o facto de se apropriarem de imagens infundamentadas acerca de indivíduos falantes de outras línguas, só pode ser modificado com um real contacto com estes. De outro modo, estas imagens podem ser uma alavanca para preconceitos linguísticos futuros.

E para que tal seja possível, o professor tem um papel estruturante como diz Simões:

O professor poderá, nesta medida, encará-las como ponto de partida do seu trabalho, perfeccionando-as como constructos evolutivos, levando em linha de conta que o processo de desconstrução das representações se configura como essencial mas, ao mesmo tempo, lento e complexo, o que implica necessariamente a existência de momentos de reflexão e autoanálise.

(Simões, 2006:122)

Pinto (2005) escreve ainda que as imagens podem assumir diferentes características, dependendo dos contextos, e que assim se podem investigar vários aspetos, que apresento no seguinte subcapítulo. Segundo a mesma autora, as investigações sobre imagens podem ser divididas em cinco grupos: *as imagens do ensino – aprendizagem; as imagens linguísticas das línguas; as imagens do valor económico, político e social) das*

línguas; as imagens dos países e dos falantes e, por fim, as imagens das línguas em contacto. (página 48)

Ao longo dos últimos anos, foram desenvolvidos alguns estudos sobre as imagens. De entre outros estudos sobre as imagens da diversidade linguística, destacam-se os seguintes temas:

- imagens das línguas e da sua aprendizagem;
- imagens das línguas em contacto;
- imagens do valor das línguas;
- imagens dos países e dos falantes;
- imagens das diferentes línguas e culturas;
- imagens das línguas na comunicação intercultural;
- imagens dos Outros e das suas línguas;
- imagens sobre a Língua Portuguesa.

Como refere Matthey: “Le thème des images a convoqué tout un ensemble de notions qui ont permis d’envisager le vaste champ des représentations linguistiques et des représentations de l’apprentissage d’une langue dans des contextes plurilingues” (1997: 317). Assim, conforme fiz referência no subcapítulo anterior, ainda existem outros estudos que se encontram referenciados por Senos (2011). Podemos então enunciar alguns dos aspetos investigados:

- as necessidades linguísticas dos sujeitos;
- as finalidades do ensino de línguas;
- o conceito de competência (linguística, plurilingue, escritural, em LV, de pronúncia, gramatical, de utilização);
- a auto-representação da competência (nos vários aspectos mencionados atrás);
- a rentabilidade funcional e rentabilidade afetiva/simbólica;
- o grau de expertise do interlocutor;
- a eficácia linguística;
- a proximidade/distância interlinguística;

- os traços caracterizadores de um povo/língua/país (fisionómicos, paisagísticos, simbólicos, acústicos, gramaticais, ...).

O conceito de imagem e tudo o que pode advir das imagens sobre as línguas e os seus falantes, tem vindo a ser estudado. Desta forma, pode identificar-se quais são as imagens e confrontar os indivíduos que as têm, para que as possam modificar segundo o que cada um pensa, e não segundo aquilo que uma sociedade tem retratado.

No subcapítulo seguinte, trata-se o tema dos conhecimentos que está intimamente interligado com as imagens dos indivíduos.

3.3. Conhecimentos

Os conhecimentos que um indivíduo demonstra acerca de uma determinada língua podem prender-se tanto a aspetos mais específicos do funcionamento de uma língua, como a aspetos relacionados com os seus falantes. Consequentemente, as imagens construídas por um indivíduo podem ter influência direta naquilo que este sabe sobre uma língua.

A dimensão cognitiva da Cultura Linguística definida em Senos (2011) por Simões (2006) fundamenta-se em dois eixos principais: o primeiro deles diz respeito aos conhecimentos que cada indivíduo possui sobre as línguas e o segundo detém-se sobre a capacidade de aprender línguas.

Acerca do primeiro eixo que enunciei os conhecimentos não comportam só aquilo que o indivíduo sabe sobre a língua, mas incorporam também o saber estimado, que diz respeito ao saber que o indivíduo julga possuir e estar correto, mesmo que esteja errado. Segundo Byram (1997), existem dois níveis de conhecimentos. No primeiro nível, considera-se que o indivíduo tem alguns conhecimentos acerca dos seus grupos sociais, e de outros e das suas culturas. Já no segundo nível, considera-se que os conhecimentos não se adquirem automática e que dizem respeito ao conhecimento de como os processos de interação com o outro devem ocorrer corretamente.

Estas duas dimensões que foram trabalhadas e que integram a Cultura Linguística (CL) de sujeitos não são conceitos estanques. Pelo contrário, *a cultura linguística pode ser modificada, alterada e redefinida* (Simões, 2006:149).

Promovendo uma CL mais rica, o ambiente escolar promove contactos interculturais, e por isso uma maior abertura ao conhecimento de outras línguas e de outros falantes. Por outro lado, a aposta nas escolas no desenvolvimento da CL pode promover também a desconstrução de imagens preconcebidas e de estereótipos sociais.

Tendo também em conta esta mudança de mentalidade que queremos que seja uma prática, de seguida apresenta-se a metodologia de investigação que foi utilizada no presente projeto de investigação.

Capítulo IV
Orientações metodológicas e projeto de
investigação

4.1. Nota introdutória

Este capítulo está dividido em duas subpartes. A primeira diz respeito às metodologias que foram utilizadas no desenvolvimento da implementação do meu projeto de investigação. Além de fazer referências teóricas acerca de cada uma, explico como é que as utilizei no meu projeto, e com que instrumentos.

Numa segunda parte descrevo pormenorizadamente cada sessão implementada, sendo que está também presente a tabela geral das sessões para que seja de mais rápida visualização todo o encadeamento de atividades.

4.2. Enquadramento metodológico

No presente projeto foi utilizada uma metodologia qualitativa. Desta forma, é importante perceber o que pressupõe este tipo de recolha de dados, para que depois seja feita a ligação com o que realizei no meu trabalho de investigação. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa pressupõe que o ambiente natural seja a fonte da obtenção de dados, o que pressupõe que o investigador não represente um elemento intruso e estranho ao ambiente e que, portanto, esteja presente no contexto. Por outro lado, esta metodologia de investigação assume um carácter descritivo, o que implica que toda a análise seja minuciosa e cuidadosa.

Segundo os mesmos autores, a metodologia qualitativa também é caracterizada por se debruçar mais sobre os processos, do que propriamente sobre os resultados ou produtos. Por isso, é também importante perceber as ideias de todos os indivíduos envolvidos no estudo, já que aquilo que pensam será o espelho dos seus comportamentos e das suas experiências.

Desta forma, a investigação qualitativa pretende compreender fenómenos sociais complexos, não tendo como foco a medição das variáveis desse fenómeno, mas sim o fenómeno em geral (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Para que este tipo de investigação seja bem-sucedido, o investigador pode utilizar variados métodos/técnicas de recolha de dados. A observação participante é uma das técnicas mais utilizadas, mas a entrevista é outra técnica que o investigador pode utilizar. Além destas, a fotografia e a videogravação são técnicas que permitem ao investigador dar

uma maior relevância às palavras e às imagens, que por sua vez têm um papel preponderante na análise de conteúdo.

Além deste estudo apresentar características de investigação qualitativa, importa também frisar que está igualmente presente, apesar de em menor grau, a investigação quantitativa. Desde logo, no início deste projeto foi elaborado e distribuído um inquérito por questionário que forneceu dados concretos acerca dos conhecimentos dos alunos e das suas imagens acerca da LGP e dos seus utilizadores.

Tendo em conta a investigação qualitativa, este estudo apresenta características de investigação – ação e de estudo de caso. A investigação-ação pode ser encarada como uma atitude que as pessoas desenvolvem sobre um objeto ou uma atividade, sobre a qual nutrem interesse e curiosidade. Nesta linha de raciocínio, qualquer pessoa pode desenvolver uma investigação deste tipo, cujo enfoque esteja direcionado para uma área do seu interesse, e cujo resultado pode ter ou não impacto na sociedade (Bogdan & Biklen, 1994). Tal acontece, tendo em conta que cada indivíduo desenvolve interesses e motivações por algum objeto ou atividade e, por isso, pode nutrir uma determinada atitude perante essas ambições.

De acordo com Gonçalves (1999), esta tipologia de investigação surgiu com Kurt Lewin, em 1944. Entendia-se que esta metodologia era composta por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão, e que em cada uma delas os participantes estariam envolvidos. Desta forma, este tipo de investigação assumia um carácter participativo e democrático.

Na perspetiva de Cohen & Manion (1989) (citando Bell, 1997), esta investigação não é um processo estanque e as mudanças ou ajustamentos realizados durante o projeto de investigação pressupõem um trabalho contínuo. Na opinião do mesmo autor, este processo visa trabalhar um problema concreto resultante de uma situação imediata.

Segundo Silva (1996), esta investigação deve evidenciar problemas reais da sociedade, para que exista uma relação próxima com o quotidiano e também para que sejam construídos conhecimentos de cariz prático e útil para a vida.

Tendo também em conta a investigação-ação, Nunan (1989) apresenta-a dividida em quatro etapas:

- *Planear – desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;*

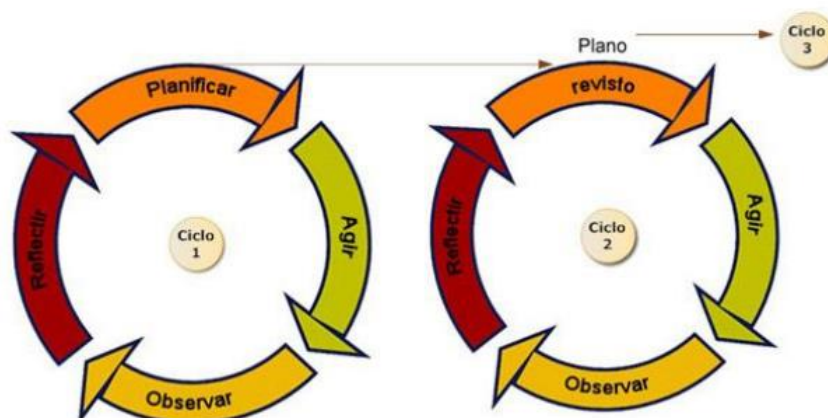
- *Agir – implementar o plano de ação;*
- *Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;*
- *Refletir – analisar os efeitos observados.*

(in Sá, 2007: 97)

Sobre a metodologia de investigação-ação e sabendo que o ato de refletir impulsiona práticas pedagógicas melhores e mais eficazes, Luiza Cortesão e Stephen Stoer dizem que o professor *pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)* (Fernandes, 2006: 70). As autoras acrescentam ainda que esta formação do professor *pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.*

Este tipo de investigação é direcionado para a prática educativa, pelo que Esteves (2002) afirma que esta investigação se prende com a melhoria da ação educativa do professor, na sala de aula. Este processo reflexivo e de questionamento ajuda o professor a aumentar a sua autonomia, a desenvolver-se profissional e pessoalmente. Por outro lado, o docente desenvolve as suas competências didáticas, reflexivas, analíticas e compreensivas nos contextos de ação (Alarcão, 2006).

Figura 3 - Ciclo de investigação-ação



(in Sousa *et al.*, 2008: 366)

Por fim, o presente projeto pode ter ainda traços de um estudo de caso, visto que para Yin (2005) e Bogdan & Biklen (1994), um estudo de caso caracteriza-se por incidir o seu estudo numa realidade circunscrita e restrita.

Por outro lado, Stake (2005) diz tratar-se de um estudo de caso intrínseco, porque o propósito de investigação incidu sob uma situação específica, para a estudar na sua particularidade e singularidade.

De facto, a investigação de desenvolvi teve em conta um público-alvo concreto e restrito: uma turma do 3.º ano de escolaridade. Pode-se ainda considerar que este estudo abrangeu a comunidade escolar (professores, auxiliares e encarregados de educação), mas o facto de ter sido realizado naquele ambiente singular e único, leva a que não se possa generalizar os resultados obtidos.

4.2.1. Enquadramento contextual do estudo

Para se compreender o tipo de metodologia que utilizei no meu projeto, importa referir, ainda que sucintamente, com quem desenvolvi o meu projeto e o que fiz. Apesar de a escola não estar no centro da cidade de Aveiro (distrito à qual pertence), a maioria dos alunos pertencem a famílias de classe sociocultural média, bem estruturadas e economicamente estáveis, de acordo com informações cedidas pela Professora titular da turma em questão. Desenvolvi o meu projeto numa turma do 3.º ano do Ensino Básico, numa escola do primeiro ciclo. Devido à sua longa existência e ao facto de poder ser encerrada num dos próximos anos, a escola não tem grandes recursos materiais (quadro interativo, computadores para os alunos, rede de internet em todo o recinto escolar, etc.).

Quando abordei os alunos acerca da LGP e lhes apresentei as tarefas que tinha planeado, alguns deles começaram a tentar fazer gestos com as mãos e mostraram-se entusiasmados com o trabalho que lhes propus. A maioria deles, mesmo não sabendo nada sobre a LGP imitou os colegas que iam “testando” alguns gestos. Preparei cinco sessões sobre a Língua Gestual Portuguesa, com o objetivo de cativar e sensibilizar os alunos para a LGP, e para que adquirissem alguns conhecimentos sobre a língua e sobre como e por quem é utilizada.

Desta forma, e tendo em conta as questões e os objetivos de investigação que explicitarei no ponto 4.2.5, a investigação que desenvolvi teve como enquadramento metodológico a investigação-ação (I-A) de carácter qualitativo. De acordo com Nunan, o presente projeto seguiu várias etapas, visto que foi necessário planear meticulosamente cada sessão implementada, refletindo sobre quais os conhecimentos que queria que os alunos adquirissem, as capacidades que desenvolvessem e as atitudes que demonstrassem. Em cada intervenção no âmbito deste projeto, os alunos foram observados e foram registadas simultaneamente notas de campo (ver ponto 4.3.2.), que ajudaram na última etapa: a reflexão. Considerando estas as etapas da investigação-ação, e sabendo que a I-A proporciona aos professores um momento de reflexão sobre a prática, podemos concluir também que este processo é um ciclo que visa melhorar a prática docente e as aprendizagens dos alunos.

Este projeto seguiu a metodologia de investigação-ação (I-A), visto que este tipo de investigação proporciona aos professores um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, o que também os leva a refletirem mais e melhor sobre e para a sua prática docente. Por isso mesmo, o ato de refletir permite que o professor/educador possa, posteriormente, *reformular e melhorar as futuras práticas centrando-se, para isso, na identificação e clarificação de uma situação prática, de um problema para, posteriormente, modificar e melhorar a sua ação educativa* (Sá, 2007: 96).

Sabe-se também que a reflexão docente tem um objetivo específico: a autonomia do educador e dos educandos. Desta forma, Vieira afirma que *a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos* (2006:16).

Nesta lógica, este estudo teve em consideração o carácter reflexivo que a prática docente deve comportar e a autonomia que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

4.2.2. Pertinência do Estudo e Motivações

Acredito que este estudo é pertinente, na medida em que permite descobrir o que os alunos do primeiro ciclo sabem sobre a LGP e seus utilizadores, desconstruindo possíveis concepções erradas que poderão ter. Permite também conhecer, desenvolver e avaliar o que

sabem sobre uma das formas de comunicação em português, a Língua Gestual Portuguesa, e saber de que forma os alunos distinguem ser diferente e ser deficiente.

O meu interesse pela Língua Gestual Portuguesa tem-se desenvolvido ao longo dos últimos dois anos, muito devido à frequência de um curso livre sobre a mesma, na Universidade de Aveiro, no âmbito de vários cursos que o Departamento de Línguas e Culturas promove para toda a comunidade. Desde então, pensei que seria interessante trabalhar sobre este tema, porque considero importante que se desenvolva na nossa sociedade a consciência da realidade quotidiana dos utilizadores de LGP.

Por outro lado, incentivou-me trabalhar sobre esta temática o facto de conhecer alguns gestos desta língua e por ter facilidade em contactar com uma pessoa surda, que me poderia ajudar no desenvolvimento do meu trabalho.

4.2.3. Objetivos e Questões de Investigação

O principal objetivo deste trabalho foi o de sensibilizar para a Língua Gestual Portuguesa. Além deste objetivo, vou traçar outros que me vão permitir delinear a minha pesquisa e o meu trabalho:

- Conhecer a biografia linguística dos alunos de uma turma do 3.º ano do Ensino Básico;
- Verificar as imagens e os conhecimentos que os alunos têm sobre a Língua Gestual Portuguesa e seus utilizadores;
- Aumentar a consciência e os conhecimentos de alunos do Ensino Básico relativamente à LGP e à diversidade linguística no espaço português.

Para conseguir delinear o meu estudo e prática pedagógica, defini algumas questões de investigação, sobre as quais me vou apoiar para o desenvolvimento do meu projeto:

- Que representações e conhecimentos têm os alunos de uma turma de 3.º ano sobre a LGP e seus utilizadores?
- Como desenvolver conhecimentos e imagens positivas face à diversidade, nomeadamente no que respeita à LGP?

4.2.4. Problemática da Investigação

A diversidade linguística é uma realidade do nosso país e pode ser alvo de inúmeros estudos de investigação. Aproveitando esta riqueza, incidirei o meu trabalho no desenvolvimento de conhecimentos e de imagens positivas no que respeita à Língua Gestual Portuguesa, por parte de um grupo do 3.º ano do Ensino.

Desta forma, articulei este trabalho investigativo com as intervenções da minha Prática Pedagógica Supervisionada, com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico, numa escola do distrito de Aveiro.

4.3. Apresentação do Projeto de Investigação

De seguida, tendo em conta todos os aspetos que acabei de frisar até agora, irei apresentar o meu projeto de investigação, considerando o contexto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e a descrição das sessões de intervenção.

4.3.1. Caracterização do contexto de intervenção

A escola EB1 onde desenvolvi a Prática Pedagógica Supervisionada e o trabalho de Seminário de Investigação Educativa foi construída no ano de 1968 e pertence ao agrupamento de escolas de São Bernardo. O estabelecimento de ensino tem apenas 42 alunos, divididos em dois anos de escolaridade, 2.º e 3.º anos de escolaridade.

A escola é composta por duas salas, um contentor que serve de refeitório e um espaço livre que serve de recreio. Este espaço é constituído por uma parte aberta e outra fechada. A parte aberta é de terra batida, enquanto que a parte fechada está coberta por um telheiro e o seu pavimento é de tijolos. A escola tem ainda um espaço de casas de banho, sendo que uma se destina ao pessoal docente e as outras para os alunos da escola. Tem também uma arrecadação onde se encontra o material de limpeza e de educação física.

O almoço é fornecido às crianças, sendo que as refeições chegam já confeccionadas à escola, cerca de 15 minutos antes do meio-dia. Para assegurar o almoço, existem duas auxiliares que supervisionam as crianças no espaço do refeitório e recreio. Uma delas está desde as 9 horas da manhã, até às 15:30 da tarde, e a outra assegura os tempos das

Atividades Extra Curriculares (AEC's), que funcionam até às 17:30 horas. Existe ainda outra funcionária que trabalha somente na hora do almoço (12:00h às 13:30h).

Recursos da sala e da escola

A turma do 3.º ano ocupa uma das duas salas da escola. A sala é bem iluminada com três grandes janelões e com luz elétrica, e a pavimentação é de madeira. Durante o inverno a sala é aquecida com um aquecedor que está ao fundo da sala.

Pode-se observar que a sala dispõe do seguinte material:

- ✓ 14 mesas (incluindo a da professora);
- ✓ 2 quadro de ardósia (sendo que um deles não é usado);
- ✓ 2 armários (1 destinado aos dossiers dos alunos e outro a material da professora e dos alunos);
- ✓ 1 estante (com diversos materiais da sala) ;
- ✓ 1 relógio;
- ✓ 1 computador fixo;
- ✓ 1 aquecedor;
- ✓ vários quadros de cortiça a preencher as paredes da sala.

Figura 4: Sala de aula



Note-se que o computador presente na sala é maioritariamente utilizado pela professora, para a realização de diferentes trabalhos da sua competência, publicação de sumários, pesquisas em contexto de sala de aula, entre outros. O quadro de ardósia que não é utilizado serve para expor alguns trabalhos dos alunos.

Constata-se que a escola tem falta de alguns recursos. No levantamento que fizemos, a escola dispõe de:

- ✓ 1 maquete do corpo humano
- ✓ mapas
- ✓ 2 caixas de material multibase (uma em cada sala)
- ✓ 1 projetor
- ✓ 2 telas
- ✓ alguns materiais de expressões (lápis de cor, canetas de feltro, papel de lustro, papel crepe,...)
- ✓ materiais para atividades experimentais

Não existe quadro interativo nesta escola, sendo que quando é projetada alguma imagem, é necessário ligar o projetor ao computador fixo e montar a tela. Uma vez que a escola não possui internet sem fios, dificulta a nossa tarefa de mobilidade na sala de aula com este material, sendo necessário que os alunos se movimentem nas suas carteiras, virando-se para a parte de trás da sala, para que possa visualizar o que está a ser projetado.

A organização dos materiais da sala de aula é disposta consoante as necessidades da docente e dos alunos, a docente procura adaptar o seu espaço consoante a evolução do seu grupo. A sala de aula é organizada consoante o trabalho a realizar. Quando são necessários trabalhos de grupo as mesas são dispostas em cinco grupos, para que haja uma melhor partilha de ideias num espírito de cooperação e interajuda. Estas aulas permitem desenvolver também a consciência das responsabilidades individuais e de grupo. Normalmente os alunos estão sentados em pares virados para o quadro de ardósia.

A turma

A turma da nossa Prática Pedagógica frequentou o 3.º ano e era constituída por 19 alunos: 13 rapazes e 6 raparigas.

A relação entre os alunos era saudável, não se registando grandes atos de violência e intolerância entre eles. Da mesma forma, percebemos que existe uma grande relação de confiança e cumplicidade entre cada aluno e a professora titular. Constatámos que existe também uma relação de proximidade entre os encarregados de educação e a professora. É de salientar que os alunos das duas turmas são também muito próximos, uma vez que partilham o recreio e muitas vezes podemos ver que os alunos de uma turma e da outra

brincam juntos. Podemos assim dizer que nesta escola se vive um ambiente de grande familiaridade, partilha e amizade.

A nível de comportamento não existem problemas, pois o grupo apresenta-se como disciplinado e com um bom comportamento. É de salientar que esta é uma turma muito participativa, que está sempre a questionar e a construir o seu próprio saber, uma vez que os alunos mostram muitas vezes trabalhos de pesquisa que realizam em casa e estão sempre prontos a procurar palavras que não conhecem de qualquer área que está a ser lecionada. Os discentes mostram também alguma competitividade nas suas avaliações, fator que pode acionar a motivação destes de qualquer das formas a competitividade que assinalamos é saudável.

Grande parte dos alunos frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), sendo que é oferecida aos alunos a aprendizagem da segunda língua, o inglês, a prática física e desportiva, atividades de expressões e atividades lúdicas e expressivas.

4.3.2. Instrumentos de recolha de dados

Na implementação do meu projeto, elaborei instrumentos de recolha de dados que me permitiram analisar toda a informação obtida. Os instrumentos que utilizei foram o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e as notas de campo, e as fichas de avaliação dos alunos. De seguida, irei apresentar cada um dos instrumentos e de que forma os utilizei.

4.3.2.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que permite extrair e analisar informação, obter modelos de análise e comparar respostas (Bell, 1997; Pardal & Correia, 1995).

Para elaborar um questionário é necessário ter em conta a redação das questões que o compõem, para que sejam adequadas à faixa etária do inquirido e para que sejam compreendidas. Por isso, as questões devem ser claras, bem estruturadas, coerentes e devem ter um grau de dificuldade adequado ao público-alvo. Desta forma, também não devem induzir o inquirido a uma dada resposta, pelo que devem ser neutras, nem devem possuir juízos de valor do autor do questionário (Bell, 1997; Pardal & Correia, 1995).

Por outro lado, as questões do inquérito por questionário devem ser compostas com cuidado e precisão. Por isso, segundo estes autores, o facto de serem compostas por frases curtas é um fator determinante para que o questionário seja compreendido e respondido com facilidade. Deve-se ter em conta também o tempo que muitas vezes é limitado para o seu preenchimento, portanto o número de questões também é um fator importante a ter em consideração.

Este instrumento deve incluir sempre uma nota introdutória, para que os inquiridos sejam esclarecidos sobre a finalidade e os objetivos do questionário. Por outro lado, também devem estar mencionadas as regras de preenchimento para que as questões sejam compreendidas de igual forma por todos os inquiridos (Bell, 1997; Pardal & Correia, 1995). No caso deste projeto, o inquérito por questionário contém uma nota introdutória. Apesar disto, no decorrer do preenchimento do inquérito por questionário, fui simultaneamente lendo e dando indicações aos alunos acerca do modo de preenchimento de cada questão. Ao elaborar este questionário, tivemos em consideração a tipologia de questões que incluimos. Importava que estivessem presentes perguntas fechadas, abertas ou de escolha múltipla. Por isso, no inquérito por questionário (anexo 1) incluimos os três tipos de questões:

- perguntas de escolha múltipla que permitem a escolha de uma resposta de entre um conjunto apresentado;
Exemplos: questões 6 e 7 do inquérito por questionário.
- perguntas abertas, que permitem que o aluno se exprima livremente;
Exemplos: questões 9 e 10 do inquérito por questionário.
- perguntas fechadas, que permitem ao respondente respostas de sim ou não.
Exemplos: questão 8 do inquérito por questionário.

(cf. Pardal & Correia, 1995).

Tendo em conta todos estes aspetos, tentámos construir e adequar as questões pretendidas a um grupo de inquiridos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. De seguida apresento os objetivos do inquérito por questionário. Foram elaborados em conjunto com a minha colega de estágio, visto o inquérito por questionário ter sido igualmente construído em colaboração. Isto aconteceu porque ambas incluimos no nosso

projeto de investigação este instrumento de recolha de dados que combinou questões importantes para as duas dissertações. Este instrumento pode ser consultado no anexo 1.

Tabela 4 - Objetivos do Inquérito por Questionário Inicial

Objetivos	Questões
0 – Caracterizar o público quanto a dados gerais: escola; género; idade; background socioeconómico	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
I. Caracterizar os alunos linguisticamente	
1.1. Definir o perfil linguístico no que respeita a:	9
1.1.1. Língua(s) Materna(s)	
II. Identificar representações face às línguas e culturas	
2.1. Identificar representações face à LGP	14, 15
III. Verificar aspetos cognoscitivos dos alunos face às línguas de Portugal	
3.1. Identificar as línguas oficiais de Portugal	10
3.2. Diferenciar língua e dialeto	11
3.3. Identificar quem utiliza a LGP e porquê	12, 12.1
3.4. Verificar se os alunos já viram usar a LGP e em que contexto.	13, 13.1

Anteriormente a este inquérito por questionário ser distribuído pelos alunos da turma do 3.º ano, foi feito um pré-teste de validação do mesmo. Este teste foi realizado a uma turma do 3.º ano do concelho de Ílhavo, visto ter sido fundamental fazê-lo a alunos do mesmo ano de escolaridade, com idênticas capacidades e conhecimentos, comparativamente com as dos alunos com os quais realizámos os inquéritos por questionário.

Na fase final de implementação do meu projeto também utilizei este instrumento de recolha de dados com algumas adaptações. Como está descrito na quadro geral de descrição das sessões (quadro 1), a última sessão serviu para fazer um balanço das aprendizagens e das sessões que desenvolvi. Por isso, e para conseguir estabelecer comparações entre o inquérito inicial e o final, coloquei neste último questões que estavam

presentes no questionário inicial (anexo 1). Integrei igualmente neste instrumento um conjunto de questões abertas, onde os alunos se puderam expressar livremente sobre aspetos relacionados com as sessões sobre a LGP. Assim, é importante definir os objetivos do inquérito por questionário final.

Tabela 5 - Objetivos do Inquérito por Questionário Final

Objetivos	Questões
I. Identificar representações face às línguas e culturas	
1.1. Identificar representações face à LGP	4, 5
II. Verificar aspetos cognoscitivos dos alunos face às línguas de Portugal	
2.1. Diferenciar língua e dialeto	1
2.2. Identificar quem utiliza a LGP e porquê	2, 2.1
2.3. Verificar se os alunos já viram usar a LGP, e em que contexto.	3, 3.1

Este instrumento de recolha de dados foi adaptado de outros trabalhos de investigação, como a dissertação de mestrado de Senos (2011), a tese de doutoramento de Simões (2006) e o trabalho de Sousa *et al.* (2012).

4.3.2.2. Inquérito por Entrevista

Foi realizado no âmbito do projeto um inquérito por entrevista à Professora Cooperante. Este instrumento de recolha de dados foi primeiramente pensado para o projeto de investigação da minha colega de d'idade, mas com os resultados que se registaram concluímos que seria pertinente apresentar alguns dos resultados da entrevista no presente projeto de investigação.

A entrevista realizada à Professora foi audiogravada e caracterizou-se por ser semiestruturada. De acordo com McMillan e Schumacher (2001), nesta tipologia de entrevista é preparado um guião com um conjunto de questões abertas, que permitem que o entrevistador não siga rigorosamente a ordem das questões preparadas e que o entrevistado possa fazer alterações e esclarecimentos sobre o que diz. Segundo estes autores, é também

uma vantagem a possibilidade de a entrevista poder ser audiogravada. Desta forma, este instrumento ajuda o entrevistador no processo de análise e validação de tudo o que é dito (Vieira, 2003).

4.3.2.3. Observação direta

Considerarei a observação direta como uma técnica de recolha de dados, visto que permite que o investigador capte uma situação no momento em que ela acontece. Por outro lado, toda a ciência necessita de observação e, conseqüentemente, de um observador (Pardal & Correia, 1995). Por isso, esta técnica facultava informação mais precisa e objetiva, visto que os comportamentos são captados no momento em que se reproduzem, não existindo qualquer documento ou mediador (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Por outro lado, a observação direta peca pelas dificuldades que o investigador apresenta no registo de todas as observações. Por isso, optei por uma observação participante em que *de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado* (Estrela, 1994). Isto foi possível devido à articulação com a minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), visto que era necessário que estivesse em contexto de sala de aula durante pelo menos três dias por semana. Além disto, no âmbito da PPS exerci o papel de professora estagiária durante algumas semanas, intervaladamente com a minha colega de estágio. Deste modo, a observação direta assumiu um papel preponderante no processo de recolha de dados. Este tipo de observação traz algumas vantagens, tais como o à vontade que as crianças demonstram com um observador pertencente ao grupo, o que faz com que ajam de forma mais espontânea, obtendo o investigador resultados mais reais.

Devido às lacunas que a observação direta apresenta, decidi incluir nesta investigação outro instrumento de recolha de dados que me permitiu ter um suporte de tudo o que acontecia durante as sessões: as notas de campo.

4.3.2.4. Fichas de avaliação dos alunos

Para que no meu projeto pudesse incluir o *feedback* dos alunos, quanto às atividades que desenvolvi, preparei alguns trabalhos/fichas em que eles se puderam expressar livremente.

Destaco, neste ponto, um inquérito por questionário final que os alunos preencheram, no qual estavam incluídas questões de avaliação do projeto (anexo 11).

4.3.3. Organização do projeto de intervenção e descrição das sessões

De seguida apresento a tabela geral de sessões, a indicação de cada instrumento de recolha de dados e a descrição das sessões de intervenção.

4.3.3.1. Organização do projeto de intervenção

Quadro 1 – Quadro geral das sessões de intervenção

Intervenções/Título	Data	Objetivos pedagógico- didáticos	Objetivos de investigação	Materiais/Instrumentos de recolha
<p align="center">Sessão 0 “O que sei e penso sobre a LGP?”</p>	<p align="center">15 de março 20 de março</p>	<p>- Levar os alunos e a professora à autorreflexão sobre o que sabem acerca das línguas oficiais de Portugal (quais são, qual é a sua história e evolução, onde e por quem são utilizadas), os dialetos (diferenciar língua e dialeto, o que caracteriza um dialeto) e os seus falantes (que imagens têm sobre os utilizadores das línguas e dos dialetos).</p>	<p>- Promover momentos de reflexão em que os alunos e a professora pensem no que sabem acerca das línguas e quais são as suas imagens acerca destas. - Desenvolver nos alunos e na professora o autoconhecimento e a capacidade de se exprimirem em relação a uma língua.</p>	<p align="center">Inquérito por questionário (aos alunos) (anexo 1); Inquérito por entrevista (à professora titular cooperante).</p>
<p align="center">Sessão 1 “O som do arco-íris”</p>	<p align="center">5 de abril</p>	<p>- Dinamizar uma hora do conto com o livro <i>O som das cores</i>, de Paula Teixeira, tendo como apoio o CD anexo ao livro e a história contada oralmente pela autora;</p>	<p>- Desenvolver a autoconsciência ou o autoconhecimento dos alunos relativamente às respostas que deram no</p>	<p>Livro <i>O Som das Cores</i>, de Paula Teixeira (anexo 2); CD anexo ao livro (anexo 4 e 5); Excerto do livro <i>O Som das Cores</i> (anexo 6).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o “sentir” de cada cor do arco-íris; - Ensinar o gesto correspondente a cada cor; - Cultivar o valor do respeito pelo outro. 	<p>inquérito por questionário relativamente a conhecimentos sobre a LGP e imagens acerca dos seus utilizadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para a diversidade das línguas no nosso país. . - Compreender que a LGP é uma língua oficial, e que os sujeitos que a utilizam são os surdos e os mudos. 	
<p>Sessão 2 “Como se utiliza a LGP?”</p>	<p>8 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir com os alunos o código linguístico das pessoas surdas; - Descobrir o significado de <i>nome gestual</i> e criar um para cada aluno; - Promover a utilização da LGP como meio de comunicação com o outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conhecimento dos alunos relativamente à LGP (gestuário, utilizadores,....) - Promover a (re/des) construção de imagens relativamente à LGP 	<p>Livro <i>O Som das Cores</i>, de Paula Teixeira (anexo 2);</p> <p>CD anexo ao livro (anexo 4 e 5);</p> <p>Excerto do livro <i>O Som das Cores</i> (anexo 7);</p> <p>Ficha de trabalho sobre o livro (anexo 8).</p>

<p align="center">Sessão 3 “Viver com a LGP – um testemunho real”</p>	<p align="center">9 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar diretamente com um utilizador da LGP; -Mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, relativamente aos gestos de palavras aprendidos, e a quem são os utilizadores desta língua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber utilizar a LGP para comunicar; - Desconstruir conceções erradas acerca de quem são os utilizadores da LGP. 	<p align="center">Livro <i>O Som das Cores</i>, de Paula Teixeira (anexo 2); CD anexo ao livro (anexo 4 e 5); Professor de LGP.</p>
<p align="center">Sessão 4 “LGP: um balanço das aprendizagens”</p>	<p align="center">22 de abril</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as sessões dedicadas à LGP; - Avaliar e comparar os conhecimentos demonstrados na sessão 0 com as respostas dadas no final das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a avaliação das aprendizagens desenvolvidas nas sessões anteriores. 	<p align="center">Notas de campo; Inquérito por questionário (anexo 11).</p>

Apresentada a tabela geral de descrição das sessões e de acordo com a organização do projeto de intervenção e com os meus objetivos de investigação, neste subcapítulo vou descrever com pormenor as sessões de intervenção que desenvolvi.

4.3.3.2. Sessão 0 - *O que sei e penso sobre a LGP?*

Nesta sessão, tive como objetivo didático-pedagógico levar os alunos e a professora a refletir sobre quais são as línguas oficiais de Portugal e o que sabem sobre cada uma delas, bem como a pensar sobre os dialetos do nosso país e os seus falantes.

A sessão zero desenvolveu-se em dois momentos particulares, visto não ter sido logisticamente possível que ambos acontecessem simultaneamente. Parte desta sessão aconteceu no dia 15 de março de 2013, e permitiu que eu e a minha colega de estágio começássemos o nosso projeto de investigação com um trabalho com os alunos de uma turma do 3.º ano. Este trabalho diagnóstico teve continuidade no dia 20 de março de 2013, quando foi elaborada uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma em causa.

O trabalho desenvolvido com os alunos consistiu na distribuição do inquérito por questionário (anexo 1), que apresentei no subcapítulo anterior. Este instrumento foi subdividido em duas partes, sendo que numa delas as questões foram mais direcionadas para o meu projeto de intervenção, e na outra as questões incidiram sobre o projeto da minha colega. No que toca às questões para o projeto de investigação, apontei alguns objetivos para o inquérito por questionário (consultar tabela 4 - tabela dos objetivos do inquérito).

Na entrevista semiestruturada que foi realizada à professora titular da turma, foi elaborado um guião de questões. Sendo uma entrevista semiestruturada, as questões podiam não ter o seguimento previsto e podiam-se até acrescentar questões se necessário.

Depois de realizados os inquéritos por questionário verifiquei que existiam algumas lacunas acerca de conhecimentos sobre a LGP. Foram igualmente detetadas algumas imagens menos positivas que os alunos tinham sobre esta língua. Assim, foi a partir destes resultados que planeei este projeto de investigação, visando alterar as conceções erradas dos alunos sobre a LGP e os seus utilizadores. Torna-se, assim, pertinente que de seguida apresente os resultados do inquérito por questionário.

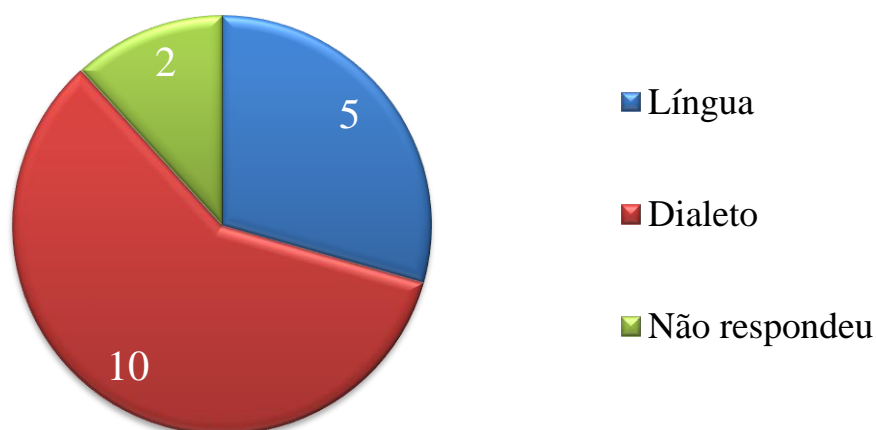
4.3.3.2.1 Resultados do inquérito por questionário inicial

Como já foi referido anteriormente, um dos instrumentos de recolha de dados que utilizei foi o inquérito por questionário. Tendo sido concebido por mim e pela minha colega de d'ade, o inquérito é constituído por duas partes: uma referente ao meu projeto, e outra referente ao projeto da minha colega. Desta forma, os resultados que irei apresentar neste ponto são referentes ao meu projeto de intervenção, sendo que o número de respondentes foi de 17 alunos.

De seguida, apresento as questões que diziam respeito ao meu projeto, seguidas dos respetivos resultados que obtive.

Quando questionados acerca da língua mirandesa, gestual portuguesa e portuguesa serem dialeto ou língua (questão 11 do inquérito por questionário), dez assinalaram que a Língua Gestual Portuguesa é um dialeto. Dois deles não responderam a esta questão, e apenas cinco alunos responderam acertadamente a esta questão: a LGP é uma língua. Baseando-me nestes dados pude elaborar o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - O que é a Língua Gestual Portuguesa? (inquérito inicial)



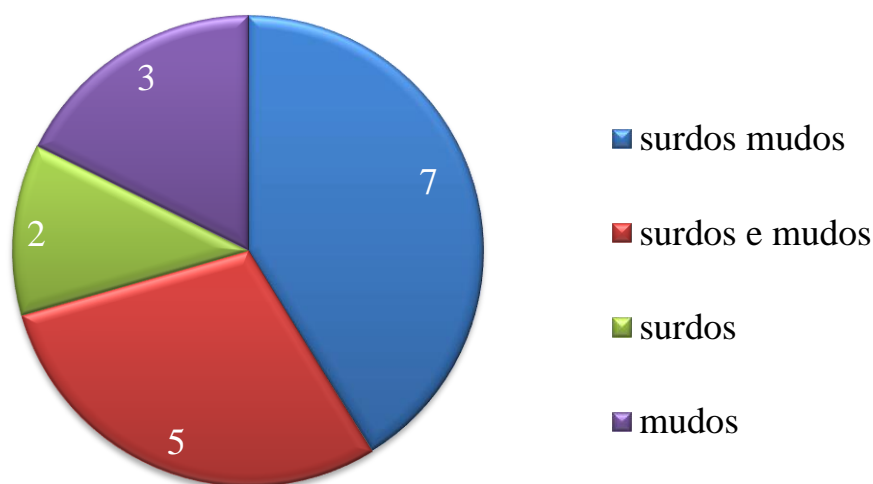
Quando questionados sobre quem são os utilizadores desta língua e sobre o porquê de a usarem para comunicar (questão 12 do inquérito por questionário) verifiquei que os alunos deram quatro respostas diferentes. Sete dos inquiridos responderam que os

utilizadores da LGP são indivíduos surdos-mudos. Cinco responderam que os utilizadores eram os surdos e os mudos. Houve ainda alunos que responderam que os utilizadores eram os mudos (três alunos) ou os surdos (dois alunos), sendo que a resposta certa é “surdos”.

Num questionário oral realizado depois desta sessão 0, verifiquei as distinções que os alunos fizeram entre as respostas “surdos-mudos” e “surdos e mudos”. Na primeira resposta, são referidos os indivíduos que são simultaneamente surdos e mudos. Por outro lado, na segunda resposta (surdos e mudos), os alunos referiram-se aos dois grupos: aos surdos e aos mudos.

Analisando as suas respostas, pude obter o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Quem utiliza a LGP? (inquérito inicial)



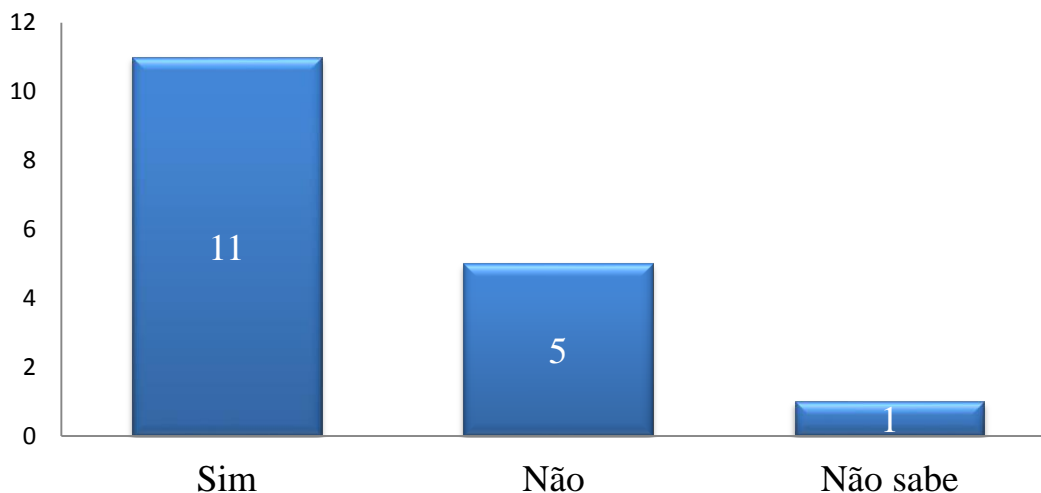
Na questão seguinte pretendia saber se os alunos já tinham visto alguém a utilizar a LGP e, se sim, em que situações (questão 13 do inquérito por questionário). Nesta questão quis também saber se os alunos, tendo visto, sabiam reconhecê-la como tal.

Analisando as suas respostas, posso verificar que onze dos inquiridos respondeu que já tinha visto alguém a utilizar a LGP. Cinco deles responderam que nunca tinham visto alguém a utilizá-la e um aluno respondeu que não sabia.

Nesta questão era ainda perguntado aos alunos onde tinham tido contacto com a LGP, se tivessem respondido “Sim” na questão anterior. No primeiro momento, 10 alunos disseram que já tinham visto na televisão, alguns especificando que tinham visto num programa de notícias. Houve ainda uma aluna que mencionou ter tido contacto num espaço de educação (infantário). No segundo questionário, os alunos deram várias respostas, sendo

as mais selecionadas a televisão (9 alunos) e a escola (12 alunos). Houve ainda alunos que mencionaram outros espaços de educação (infantário). Utilizando as suas respostas, elaborei o seguinte gráfico:

Gráfico 3 - Já viste alguém a utilizar a LGP? (inquérito inicial)



De seguida, solicitava aos alunos que registassem três palavras que associassem à LGP (questão 14 do inquérito por questionário). Ao tratar os dados, constatei que algumas palavras eram mais frequentes que outras. Apresento de seguida uma tabela que retrata as palavras mais selecionadas, o número de alunos que as registou e a percentagem de respostas que estas representam.

Tabela 6 - Palavras associadas à Língua Gestual Portuguesa (inquérito inicial)

Palavras	Número de respostas	Percentagem das respostas
Gestos	14	82%
^{1*} “gestuar”	2	12%
Mãos	2	12%

Por último, nesta questão em que estava presente um diferencial semântico, pretendia que os alunos identificassem as suas imagens em relação à LGP (questão 15 do inquérito por questionário). Em cada parâmetro, o aluno tinha que assinalar com um **X** o

¹ O asterisco indica que se trata de uma transcrição literal do que os alunos disseram, mesmo que apresentando erros ou incorreções.

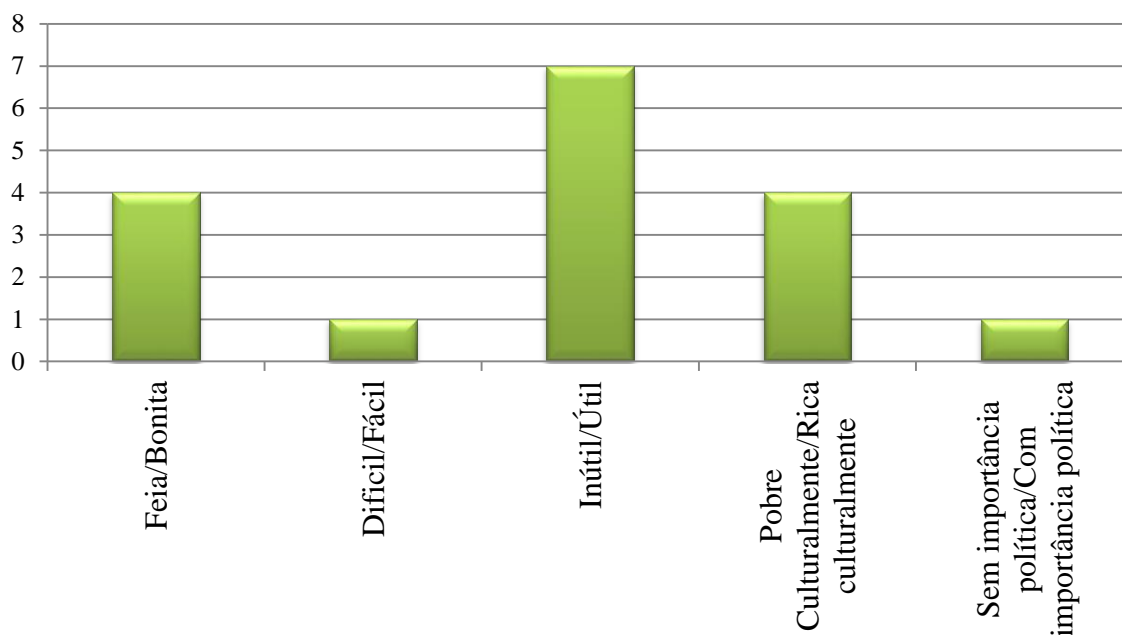
que pensava em relação à LGP, sendo que devia assinalar o **X** mais ou menos próximo da esquerda (número 1) ou da direita (número 7), conforme a sua opinião.

Analisando as respostas dos alunos pudemos ver que no parâmetro “Feia – Bonita”, a maior parte dos alunos (N=6) colocou **X** na posição do número 4, a posição neutra. Nesta resposta, por se encontrar no meio-termo, posso deduzir que a maioria dos alunos não considera a LGP feia, mas também não a considera bonita.

No parâmetro “Difícil – Fácil”, a resposta que mais alunos selecionaram (N=5) situa-se no número 1. Concluo, então, que a maior parte dos alunos considera a LGP é muito difícil. No terceiro parâmetro “Inútil – Útil”, a maior parte dos alunos (N=11) considerou que a LGP é muito útil, sendo que a resposta mais assinalada foi a número 7. No quarto parâmetro “Pobre culturalmente – Rica culturalmente”, grande parte dos alunos (N=6) selecionou a resposta 4, o que demonstra novamente a sua posição neutra. No último parâmetro “Sem importância política – Com importância política”, a resposta mais selecionada pelos alunos (N=6) foi a número 1. Posso concluir que os alunos consideram que a LGP não tem importância política.

Para analisar os dados desta tabela, elaborei um gráfico em que aponte a resposta que mais alunos selecionaram, em cada parâmetro.

Gráfico 4 - Resultado do diferencial semântico (inquérito inicial)



Mediante os resultados acima apresentados referentes às respostas ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista, decidimos construir um conjunto de sessões (ver quadro 1). De seguida, descrevemos com pormenor cada sessão de intervenção.

4.3.3.3. Sessão I: *O som do arco-íris*

Esta sessão desenvolveu-se dia 5 de abril (sexta-feira) e foi articulada com uma aula de Português no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Num primeiro momento desta aula contextualizei os alunos no tema que acompanhou as aulas de português durante os dias 5, 8, 9 e 23 de abril. Por isso, no início da aula refleti e discuti com os alunos sobre a pertinência de irmos trabalhar a LGP. Depois deste diálogo, apresentei os gráficos com as respostas que eles deram nalgumas perguntas do inquérito por questionário (anexo 1), distribuído no último dia de aulas do segundo período (15 de março de 2013).

Discutimos algumas das respostas que eles deram, mas nunca foi dada uma resposta definitiva e apresentada como sendo a correta. Pretendia que os alunos descobrissem, desmistificassem e corrigissem algumas das suas ideias, ao longo das sessões, sendo um trabalho de descoberta e não de respostas feitas por mim.

No seguimento desta apresentação, apresentei o seguinte livro: Teixeira, Paula (2012). *O Som das Cores*. Lisboa: Plátano Editora (anexo 2). O livro começou a circular pelas mesas dos alunos da turma, que fizeram uma antecipação de conteúdo, refletindo sobre de que tema tratava o livro e partilharam algumas ideias sobre ele. Fez-se também o levantamento dos elementos paratextuais, com recurso à ficha 1 (anexo 3). Foi construída uma resposta conjunta para cada item, e alguns alunos foram escreve-la ao quadro, enquanto os outros alunos a registaram na ficha fornecida.

Depois deste trabalho, foi projetado um vídeo de introdução do livro (anexo 4) e a história do livro (anexo 5). Neste vídeo, a autora, Paula Teixeira, narra oralmente a história gestualizando-a simultaneamente. Ao longo de todo o vídeo, estão incluídas imagens retiradas do livro. O vídeo (cuja duração total é de 11 minutos e 23 segundos) foi projetado até ao minuto 5:06. Eu e os alunos fizemos uma pausa para um pequeno momento de partilha de ideias sobre o que já tinham visto.

Neste momento fiz algumas questões sobre o tema o livro tratava. Questionei também sobre se as ideias iniciais dos alunos tinham sido concretizadas, sobre quem eram as personagens principais até ao momento, e sobre as razões por que a autora utilizava aqueles gestos.

Prossigui com a visualização do vídeo até ao fim, e recorri novamente a perguntas orais relativas à razão por que a autora utilizou gestos, à sua utilidade e para quem se destinam. Alertei os alunos para o facto de estarem descritos alguns gestos no livro e questionei-os sobre o seu significado.

O aluno que tinha o livro neste momento localizou alguns exemplos dos gestos descritos no livro (gestos das cores amarelo, vermelho, verde,...). A turma explorou o possível significado dos gestos, e depois encaminhei a turma para a resposta pretendida: são os gestos referentes a cada cor.

Foi importante referir que estes gestos são utilizados pelas pessoas surdas e/ou seus intérpretes, e que esta é uma língua oficial do nosso país: trata-se da Língua Gestual Portuguesa. Houve então um momento de sistematização de ideias, em que os alunos puderam refletir sobre algumas questões que estavam presentes no inquérito por questionário: “A LGP é uma língua ou dialeto?” e “Quem utiliza a LGP para comunicar?”.

Projetei um pequeno vídeo, do mesmo livro, em que a autora representava os gestos de cada cor. Posteriormente, eu e os alunos reproduzimos cada uma das cores, utilizando a Língua Gestual Portuguesa.

Devido à extensão do livro *O Som das Cores* este texto foi dividido em duas partes, pelo que, nesta fase, os alunos apenas leram a primeira parte da narrativa (anexo 6). Fizeram um trabalho individual, em que sublinharam as palavras cujo significado desconheciam, e depois solicitei a alguns alunos que o lessem de forma expressiva.

4.3.3.4. Sessão II: *Como se utiliza a LGP?*

Nesta sessão, recordei com os alunos o que foi abordado na aula de português anterior, e questionei-os sobre qual era o título do livro que trabalhámos, qual era a sua autora e sobre que tema tratava o livro.

Depois desta revisão, facultei aos alunos o segundo excerto da obra *O Som das Cores* (anexo 7). Primeiramente, os alunos fizeram uma leitura individual e silenciosa, sendo que

depois alguns leram em voz alta, conforme eu indiquei. Foi distribuída uma ficha de trabalho sobre a interpretação do livro (anexo 8). Os alunos responderam às questões individualmente. A correção foi registada no quadro pelos alunos que indiquei. Os restantes corrigiram as suas respostas.

Depois desta exploração do texto, questionei os alunos acerca do vídeo que foi projetado na aula de sexta-feira. Perguntei-lhes se se recordavam da introdução do vídeo que tinha sido projetado nesta sessão e sobre o que é que a autora dizia neste pequeno vídeo.

Para que as respostas dos alunos fossem mais concretas, procedeu-se a um novo visionamento da introdução do vídeo (até ao segundo 11) no qual aparece a autora do livro a dizer o seu nome de duas formas diferentes: soletrando o seu nome utilizando a configuração de cada letra do alfabeto de LGP e utilizando o seu nome gestual. Após este corte no vídeo, refleti com os alunos sobre a forma como a autora disse o seu nome, e sobre o que significava a designação de nome gestual. Desta forma, questionei os alunos sobre as diferentes maneiras que a autora utiliza para dizer o seu nome, e sobre as diferenças entre as duas maneiras. Para que os alunos conseguissem distinguir as duas estratégias que a autora utiliza, perguntei-lhes o que associavam à primeira forma de comunicação e o que queria dizer nome gestual, visto que a autora referia oralmente que estava a gestualizar o seu nome gestual.

Neste momento pretendeu-se que os alunos distinguissem o que é o nome gestual e que soubessem que o seu uso serve para dizer o nome de um indivíduo, sem recorrer ao alfabeto. Desta forma, o nome gestual é atribuído a alguém tendo em conta uma característica sua. Mostrei novamente aos alunos os nomes gestuais da Mariana e do Tomás, que são as personagens principais do livro, e que estão descritos numa das guardas deste (ver anexo 2). Por outro lado, pretendeu-se também que os alunos concretizassem que a primeira apresentação da autora recorreria ao alfabeto, visto que soletrava o nome dela, utilizando a LGP.

De seguida os alunos viram o restante vídeo. Discuti com eles sobre a forma como a autora gestualizou o que estava a dizer. Vimos se ela recorria novamente ao alfabeto e refletimos sobre como outras pessoas entendiam o que a autora gestualizava.

Pretendi que os alunos concluíssem que a autora, e todos os utilizadores da LGP, utilizam um gesto para cada palavra. Recorrem a este método para que a sua comunicação

seja mais fácil. Deste modo, facultei a cada aluno o abecedário da Língua Gestual Portuguesa (anexo 9) e ficou também um exposto na sala de aula. Depois, tentei gestualizar com os alunos, algumas letras (as vogais). Ensinei também algumas palavras que estão relacionadas com a realidade escolar (amigo, escola, aluno, professor, aprender, cores, sorrir, verdade, coração) e os alunos foram capazes de descodificar e reproduzir algumas palavras e expressões presentes no livro (arco-íris, amor, gargalhadas, crescer).

Para acabar a aula, mostrei aos alunos uma música que acompanha o *CD O Som das Cores* (anexo 10). Ouvimos a música e tentámos gestualizar o seu refrão.

4.3.3.5. Sessão III: *Viver com a LGP – um testemunho real.*

Para esta sessão convidei para estar presente na escola um utilizador da Língua Gestual Portuguesa. Tratou-se do Professor Telmo Fernandes que foi meu professor num curso livre de LGP, proporcionado pela Universidade de Aveiro. Desde que lhe apresentei o meu projeto, o Professor mostrou-se disponível para participar e por isso pensei que fosse uma forma dos alunos refletirem que a LGP é uma realidade na nossa sociedade e que o que tinham aprendido lhes podia ser útil no seu quotidiano. Por outro lado, foi também uma forma de incentivar os alunos a participarem em todas as atividades que desenvolvi nas sessões I e II, visto que algum deste trabalho foi apresentado ao Professor, nesta sessão.

Nesta tarde, as turmas uniram-se numa só sala e o Professor trabalhou com a turma onde estava inserida (3.º ano), e com a outra turma (2.º ano). As professoras titulares estiveram presentes e a minha colega de estágio também.

Antes de o Professor entrar na sala, disse-lhe que os alunos pensavam que os utilizadores da LGP eram pessoas mudas. Por isso, ele permaneceu em silêncio até quase até ao fim da sessão. Durante esta, o professor utilizou inúmeras estratégias para captar a atenção e a curiosidade dos alunos, e de facto conseguiu-a devido à sua expressividade e empatia com os alunos. Ensinou-lhes algumas palavras, tais como, *bom dia, boa tarde, boa noite, silêncio, barulho, aluno, aula, casa*, o alfabeto, e já no término da sessão, surpreendeu os alunos com o facto de conseguir falar. Eles tiveram oportunidade de colocar inúmeras questões relacionadas com as dificuldades da vida de uma pessoa surda (*Uma pessoa surda pode ter qualquer emprego?*) e com a Língua Gestual Portuguesa (*A*

Língua Gestual Portuguesa é só falada em Portugal?). Alguns alunos soletraram o seu nome perante os colegas, e os alunos da turma do 3.º ano tiveram ainda oportunidade de mostrar os seus nomes gestuais. No final da sessão, foi projetado o vídeo e a música incluída no CD *O Som das Cores* e os alunos desta turma gestualizaram todo o refrão.

4.3.3.6. Sessão IV: LGP- um balanço das aprendizagens

Para esta última sessão de intervenção pretendi fazer um balanço daquilo que os alunos realmente aprenderam, para que pudesse comparar as suas respostas do inquérito por questionário inicial, com as respostas que dariam neste inquérito por questionário final. Deste modo, elaborei um documento (anexo 11) com o qual pude “avaliar” os conhecimentos dos alunos e pude obter as suas opiniões acerca do meu projeto. No que toca às questões para o projeto de investigação, apontei alguns objetivos para o inquérito por questionário final (consultar tabela 5 - tabela dos objetivos do inquérito por questionário final).

Por isso, este último instrumento compilou cinco questões do primeiro questionário e incluiu ainda questões onde cada aluno comparou o que já sabia sobre a LGP e o que ficou a saber depois das sessões, e questões de opinião sobre as mesmas.

Por questões de tempo e de organização, este questionário só foi preenchido pelos alunos no dia 23 de abril.

4.3.3.6.1 Resultados do inquérito por questionário final

Ao contrário do inquérito por questionário inicial, o número de respondentes neste último questionário foi de 16 alunos. Também é importante salientar que este instrumento conteve questões sobre a LGP e acerca das sessões que dinamizei, visto que pretendia comparar os conhecimentos e as imagens dos alunos na fase final do meu projeto, com os resultados que obtive no inquérito por questionário inicial, e questões abertas de opinião acerca das sessões que dinamizei sobre a LGP (anexo 11).

No capítulo seguinte, irei expor e apresentar os resultados (através do inquérito por questionário final e ao longo do projeto) e apresentar as categorias de análise que construí, e com as quais analisei os resultados que obtive.

Capítulo V

Apresentação e análise dos dados recolhidos

5.1. Nota introdutória

Tendo em conta o enquadramento e a apresentação do meu projeto, neste capítulo iremos apresentar os dados e analisar os resultados obtidos ao longo deste estudo.

Na primeira parte deste capítulo apresento as categorias de análise, as suas subcategorias e a descrição de cada uma. Selecionei como grandes categorias o “Conhecimento sobre a LGP e os seus utilizadores”, as “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores” e, por último, a “Dimensão atitudinal”.

Na segunda parte deste capítulo apresento os resultados do meu estudo, tendo em conta os dois inquéritos por questionário que distribuí aos alunos em momentos diferentes, o inquérito por entrevista realizado à professor cooperante, as notas de campo e as fichas de avaliação. Irei também analisar estes dados segundo as categorias de análise que acabei de mencionar.

5.2. Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise

De acordo com Bardin (1988), as categorias podem ser vistas como rubricas ou classes, ou de uma forma metafórica, gavetas, que possibilitam reunir e agrupar um grupo de elementos ou unidades de registo, tendo em conta especificidades comuns. Deste modo, para que se proceda a uma classificação dos elementos em categorias é necessário que se verifique qual é a parte comum existente entre eles, pois só assim será possível o seu reagrupamento

Por isso, e tendo em conta toda a informação apresentada anteriormente, considerei essencial analisar estes dados organizando-os em categorias de análise e subcategorias, que permitem organizar mais eficazmente toda a informação que recolhi.

Posto isto, elaborei três categorias que sistematizam e categorizam os dados que recolhi (ver Quadro 2). A primeira categoria, “Conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores”, faz referência aos conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores. Já na segunda categoria, “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores”, pretendo analisar as imagens em relação à LGP e seus utilizadores. Por último, aponte a categoria da dimensão atitudinal, em que vou analisar as reações dos alunos durante as sessões sobre a LGP, e face à presença de um falante desta língua. De salientar ainda que estas categorias foram

construídas, reconstruídas e reformuladas, conforme a análise de dados foi sendo realizada, para que fossem ao encontro dos dados recolhidos e dos objetivos de investigação deste projeto.

Deste modo, apresento de seguida as categorias e respetivas subcategorias de análise, no quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise e suas subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores	1.1. Ter consciência que a LGP é uma língua oficial em Portugal.
	1.2. Ser capaz de identificar quem são os utilizadores de LGP.
	1.3. Saber que a LGP tem regras de comunicação (abecedário, utilização de um gesto para cada palavra, nome gestual).
2. Imagens em relação à LGP e seus utilizadores	2.1. Identificar as suas imagens em relação à LGP.
	2.2. Ser capaz de se expressar sobre os utilizadores de LGP.
3. Dimensão atitudinal	3.1. Demonstrar interesse, curiosidade e atenção nas sessões sobre a LGP.
	3.2. Revelar abertura e motivação em conhecer um falante de LGP.

Tendo em conta o quadro tabela geral das categorias de análise, apresento de seguida a descrição das subcategorias da categoria 1 – “Conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores”.

Quadro 3 - Categoria 1 e suas subcategorias

Categoria 1 – Conhecimentos	
Subcategorias	Descrição
1.1. Ter consciência que a LGP é uma língua oficial em Portugal	Unidades de registo que permitem saber se as crianças consideram a LGP uma língua oficial ou um dialeto.
1.2. Ser capaz de identificar quem são os utilizadores de LGP	Unidades de registo que revelam o conhecimento dos alunos acerca de quem utiliza a LGP para comunicar.
1.3. Saber que a LGP tem regras de comunicação próprias (abecedário, utilização de um gesto para cada palavra).	Unidades de registo que evidenciam se os alunos sabem que a LGP é regida por um conjunto de regras de comunicação (por exemplo: abecedário, comunicação por gestos que significam palavras concretas).

No que toca à primeira categoria, “Conhecimentos sobre a LGP e seus utilizadores”, pode dizer-se que foi estabelecida porque, de acordo com a análise do questionário inicial preenchido pelos alunos (ponto 4.3.3.2.1), se considerou que os alunos tinham algumas lacunas quanto a aspetos específicos sobre a Língua Gestual Portuguesa, sobre os seus utilizadores e sobre as regras que esta língua utiliza. Por isso, foi fundamental levar os alunos a perceber que esta é uma língua oficial em Portugal, que tem utilizadores específicos e que, como qualquer outra língua, tem regras de comunicação própria. Por outras palavras, foi necessário que os alunos construíssem conhecimento acerca desta língua. Nesta categoria, recolhemos os dados sobretudo nos inquéritos por questionário que os alunos preencheram (no início e no final do plano de sessões de intervenção) e também em notas de campo que foram tomadas no decorrer das sessões.

De seguida, apresento a descrição das subcategorias da categoria 2 – “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores”.

Quadro 4 - Categoria 2 e suas subcategorias

Categoria 2 – Imagens em relação à LGP e seus utilizadores	
Subcategorias	Descrição
2.1. Ser capaz de se expressar sobre o que pensa em relação à LGP	Unidades de registo que indicam as imagens dos alunos em relação à LGP
2.2. Ser capaz de se expressar sobre os utilizadores de LGP	Unidades de registo que indicam imagens que os alunos têm sobre os utilizadores de LGP.

Nesta segunda categoria, “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores”, apresento os resultados relativos às imagens que os alunos apresentaram em relação a esta língua e aos seus utilizadores. Foi importante que os alunos se conseguissem posicionar em relação a este parâmetro, o que não foi fácil por nunca terem feito um trabalho semelhante a este que remete para a verbalização dos seus sentimentos, opiniões, imagens sobre as línguas. Para esta categoria, recolhemos também dados nos inquéritos por questionário que os alunos preencheram e nas notas de campo.

Por último, apresento a descrição das subcategorias da categoria 3 – “Dimensão atitudinal”.

Quadro 5 - Categoria 3 e suas subcategorias

Categoria 3 – Dimensão atitudinal	
Subcategorias	Descrição
3.1. Demonstrar interesse, curiosidade e atenção nas sessões sobre a LGP	Unidades de registo que remetem para o interesse, curiosidade e atenção dos alunos, nas sessões que desenvolvi sobre a LGP. Estas atitudes podem ser demonstradas pela tentativa de imitação de gestos, por perguntas ou pela sua expectativa de conhecer um utilizador de LGP.
3.2.Revelar abertura e motivação em conhecer um falante de LGP	Unidades de registo que revelam o entusiasmo dos alunos em conhecer um utilizador de LGP.

Sendo o título desta dissertação “Sensibilização para Língua Gestual Portuguesa”, considerou-se ser importante analisar e registar quais foram as reações dos alunos em relação a este tema e ao contacto com um utilizador de LGP. Por isso, foi criada a categoria “Dimensão atitudinal”, que reflete as atitudes dos alunos quando dinamizei as sessões sobre a LGP, e quando esteve presente na escola, um utilizador de LGP.

No seguinte subcapítulo irei apresentar os resultados que obtive neste projeto, tendo em conta as categorias e subcategorias que mencionei neste ponto.

5.3. Resultados

Tendo em conta as categorias de análise que acabei de apresentar, de seguida irei apresentar os resultados dos inquéritos por questionário, as notas de campo que se registaram ao longo das sessões e alguns trabalhos realizados pelos alunos.

Vou apresentar esses resultados subdivididos pelas três categorias e subcategorias acima apresentadas, sendo que em cada uma delas farei referência aos resultados obtidos nos inquéritos por questionário (inicial e final) e no inquérito por entrevista. Irei também incluir algumas notas de campo que foram registadas durante as sessões de intervenção.

5.3.1. Categoria “Conhecimentos sobre a LGP e os seus utilizadores”

Conhecimentos sobre a LGP

Na questão número 11 do inquérito por questionário inicial, que corresponde à questão 1 do questionário final, a maioria dos alunos tinha respondido que a LGP era um dialeto. No entanto, este facto já não se verifica no inquérito por questionário final, visto que a totalidade dos alunos respondem que a LGP é uma língua oficial.

A questão 13 do inquérito por questionário inicial correspondia à questão 3 do questionário final, e pretendia saber se os alunos já tinham tido contacto com a LGP.

Nesta questão, no inquérito por questionário final, todos os alunos assinalaram a resposta “sim”. Na subquestão que se seguia, referente à fonte contacto com a LGP, obtiveram-se variadas respostas, dentro das quais destaco as que assinalam o contacto com

a LGP na escola, com a presença do Professor Telmo (12 respostas), as que referenciam o filme/vídeo incluído CD *O Som das Cores* (3 respostas), e as que referenciam o contacto através da televisão (8 respostas).

Primeiramente, apenas 11 alunos afirmaram já terem tido contacto com a LGP. No entanto, e como era de esperar depois da presença do professor de LGP na escola, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente quando deparada com esta questão.

Era também perguntado aos alunos onde tinham tido contacto com esta língua. Vimos anteriormente que a resposta mais selecionada no primeiro questionário foi a televisão. No entanto, notamos uma grande diferença em comparação com o questionário final, onde os alunos apresentam uma maior variedade de espaços onde já contactaram com a LGP: a televisão, a escola, outros espaços de educação (infantário) e um filme. Apesar de a televisão ter ainda uma grande expressão na escolha dos alunos (9 alunos), o ambiente escolar que não aparecia nas hipóteses de resposta dos alunos no questionário inicial, surge agora nesta fase. Por outro lado, podemos ainda salientar o facto de alguns alunos relatarem que o vídeo que visionaram nas sessões sobre a LGP foi também um meio de contacto com esta língua.

Tabela 7 – Comparação das respostas das questões 13 e 13.1 do inquérito inicial com as respostas das questões 3 e 3.1 do inquérito final

Já viste alguém a utilizar a LGP?			
Inquérito Inicial (17 respondentes)		Inquérito Final (16 respondentes)	
	Percentagem		Percentagem
Sim – 11	65%	Sim – 16	100%
Não – 5	25%	Não – 0	
Não sabe - 1	6%	Não sabe – 0	

Se sim, onde?			
Inquérito Inicial (17 respondentes)		Inquérito Final (16 respondentes)	
	Percentagem		Percentagem
Televisão – 9	53%	Escola – 12	75%
Escola – 5	25%	Vídeo <i>O Som das cores</i> – 3	19%
		Televisão – 8	50%

No inquérito por entrevista realizado à Professora Cooperante, uma das questões que lhe foi colocada prendia-se com os seus conhecimentos sobre a LGP:

- “Porque é que diz aqui (ver questionário) que a Língua Gestual é língua?”

Nesta questão a professora respondeu que “É uma língua para a comunidade dos surdos-mudos.

Mas também para essa comunidade também há língua oficial portuguesa”. E de seguida reflete sobre a especificidade da LG, sendo que existe uma diferente para cada país: “Cada país tem uma Língua Gestual diferente? (...) Eu pensei que a língua gestual quase que se poderia considerar universal...não é. Cada país...a Espanha tem uma língua oficial gestual a França...ah bem.”

Tendo em conta esta resposta, podemos inferir duas conclusões. Na primeira parte da resposta da Professora, vemos que a professora associa a LGP a um grupo específico de utilizadores: os surdos-mudos. Apesar desta especificação, acrescenta ainda que a LP é também uma língua oficial para este grupo de indivíduos. Já na segunda parte da resposta, a professora reflete sobre a universalidade da Língua Gestual. Reconhece o seu desconhecimento sobre o facto de cada país ter uma língua gestual específica e diferente de qualquer outra de outro país.

Nas notas de campo que eu (PE), a Professora Orientadora e a minha colega de estágio registámos nas sessões de intervenção surgiram também alguns dados sobre os conhecimentos que os alunos (A) mostravam ter acerca da LGP. Foi registado no dia 5 de maio:

A: “(...) linguagem gestual.”

PE: “Língua Gestual.”

A: “Língua?”

PE: “Não é a mesma coisa.”

Neste excerto fica patente a lacuna um aluno em particular demonstra ao confundir língua com linguagem. De facto, língua gestual refere-se a uma língua específica tal como se diz língua portuguesa e não linguagem portuguesa.

Neste contexto, torna-se crucial distinguir os conceitos de linguagem e língua. Cunha e Cintra (1999) entendem a linguagem como *um conjunto de processos que*

possibilitam a aprendizagem e a utilização de uma língua qualquer (página 1), sendo que estes processos são fortemente condicionados pela atividade psíquica e pela vida social, de um indivíduo. Por outro lado, este conceito também se aplica aos sistemas de sinais que servem como meio de comunicação. No entanto, *à linguística interessa particularmente uma espécie de Linguagem, ou seja a Linguagem falada ou articulada* (Cunha e Cintra, 1999: 1).

Segundo os mesmos autores, entende-se por língua como *um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos (ibidem)*. Afirmam também que a língua é a utilização social da linguagem, e que tem de viver em permanente evolução, acompanhando a sociedade que a criou.

Noutro contexto de aula existe um diálogo entre dois alunos (B) da sala de aula:

A: “Porquê aqueles gestos?”

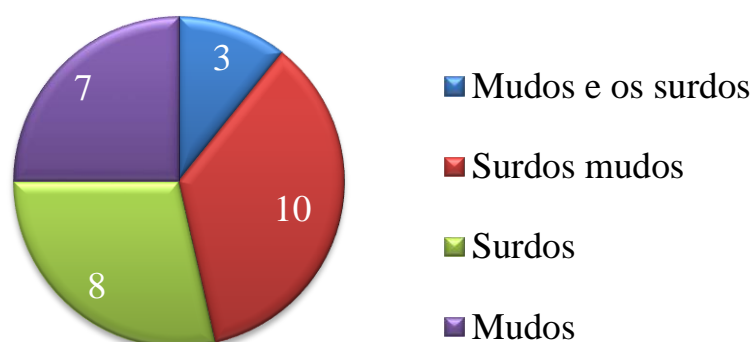
A: “Porque se calhar algum menino que não ouve pode conhecer o livro através da LGP.”

Nesta fase em que os alunos já tinham tido contacto com a LGP através do CD *O som das cores*, um aluno estabelece logo a utilidade desta língua para um utilizador da LGP. Verifica-se o carácter utilitário que os alunos associam a uma língua.

Conhecimentos sobre os utilizadores da LGP

Na questão número 12 do questionário inicial, que correspondia à questão 2 do questionário final, os alunos eram questionados acerca de quem são os utilizadores da LGP. Tendo em conta estes últimos dados do inquérito por questionário final, pude organizar o seguinte gráfico.

Gráfico 5: Quem utiliza a LGP (inquérito final)



Analisando os dados que o gráfico nos transmite, podemos ver que a maioria dos alunos afirma que quem utiliza a LGP para comunicar são os surdos-mudos, ou seja, indivíduos surdos e mudos simultaneamente. A segunda resposta que mais alunos assinalaram foi “Surdos” (8 respostas), sendo que na opinião destes alunos, este grupo é o único utilizador da LGP. Com sete respostas assinaladas, o grupo “mudos” é o terceiro mais assinalado. Por último, o grupo “mudos e surdos” é o menos assinalado.

Numa primeira fase, a maioria dos alunos indicou que os indivíduos que usavam a LGP eram surdos-mudos. Como já disse anteriormente, esta resposta referia-se a pessoas surdas e mudas simultaneamente. No inquérito por questionário final, e apesar de os alunos terem tido contacto com um utilizador da LGP, que era surdo mas não mudo, voltaram a seleccionar a resposta “surdo-mudo” nesta questão, até com mais número de respostas. Este facto deve-se com certeza a uma ineficiente e incompleta reflexão sobre as características do utilizador de LGP que esteve em sala de aula com os alunos na última sessão do plano de intervenção.

Noutra questão colocada à professora no inquérito por entrevista podia ler-se: “ Na questão 14, por que é que utiliza a designação surdos/mudos?”

Nesta questão em que era perguntado à professora por que razão havia utilizado a designação surdos-mudos, a professora justificou-se dizendo que “pensava que todos os mudos eram surdos” e que “os mudos é que eu pensava que eram surdos, porque há surdos que não são mudos, pessoas já mais de idade que perdem a audição”.

Nesta resposta, concluímos que a professora pensa que todos os mudos são surdos, mas que existem surdos não mudos, referindo as pessoas mais idosas cuja audição se vai perdendo. Podemos então ver que, no entender da professora, o facto de um indivíduo ser incapacitado de falar tem correspondência direta com o facto de também ser surdo. Por outro lado, existem pessoas surdas mas cuja fala não é afetada. Esta ideia explicitada pela Professora é, de facto, real. Vimos isto, por exemplo no caso do Professor Telmo de LGP que esteve presente nas sessões de intervenção que tem estas características associadas. No entanto, temos de ter em conta que esta entrevista foi realizada na sessão zero. Por isso, a Professora não tinha tido contacto com o Professor em causa, nem tinha tido contacto com

as sessões de sensibilização à LGP. Desta forma, a entrevistada refere o caso das pessoas idosas que vão perdendo a audição com o avançar da idade, mas que mesmo assim continuam a falar.

Nas notas de campo registadas, aquando da exploração do livro, eu (PE) e um aluno (A) estabelecemos o seguinte diálogo:

A: “Se ele é cego, quando as pessoas querem falar com ele...”.

PE: “Mas ele ouve.”

A: “Se um sentido falta, um dos outros é mais apurado”.

Neste caso, é importante que se retire a ideia que os alunos têm sobre o desenvolvimento dos outros sentidos que não têm deficiência. De facto, quando um sentido falta ou está menos apurado, ou os sentidos do Homem são desenvolvidos e aperfeiçoados.

5.3.2. Categoria “Imagens em relação à LGP e seus utilizadores”

Imagens em relação à LGP

A quarta questão neste inquérito por questionário final faz referência à questão 14 que apresentei no anterior questionário. Trata-se de um associograma, em que foi pedido aos alunos que escrevessem três palavras associadas à LGP. Neste inquérito por questionário final, houve várias palavras sugeridas (silêncio, notícias, não falar, tato, diferentes, útil, comunicar, engraçada, informativa, deficientes, língua, difícil, importante, gritos). No entanto, as que mais se evidenciaram no conjunto de respostas que os alunos deram estão patentes na seguinte tabela:

Tabela 8 - Palavras associadas à LGP (inquérito final)

Palavras	Número de respostas	Percentagem das respostas
Surdos	9	56 %
Mudos	8	50%
Surdos-mudos	3	19%
Gestos	9	56%

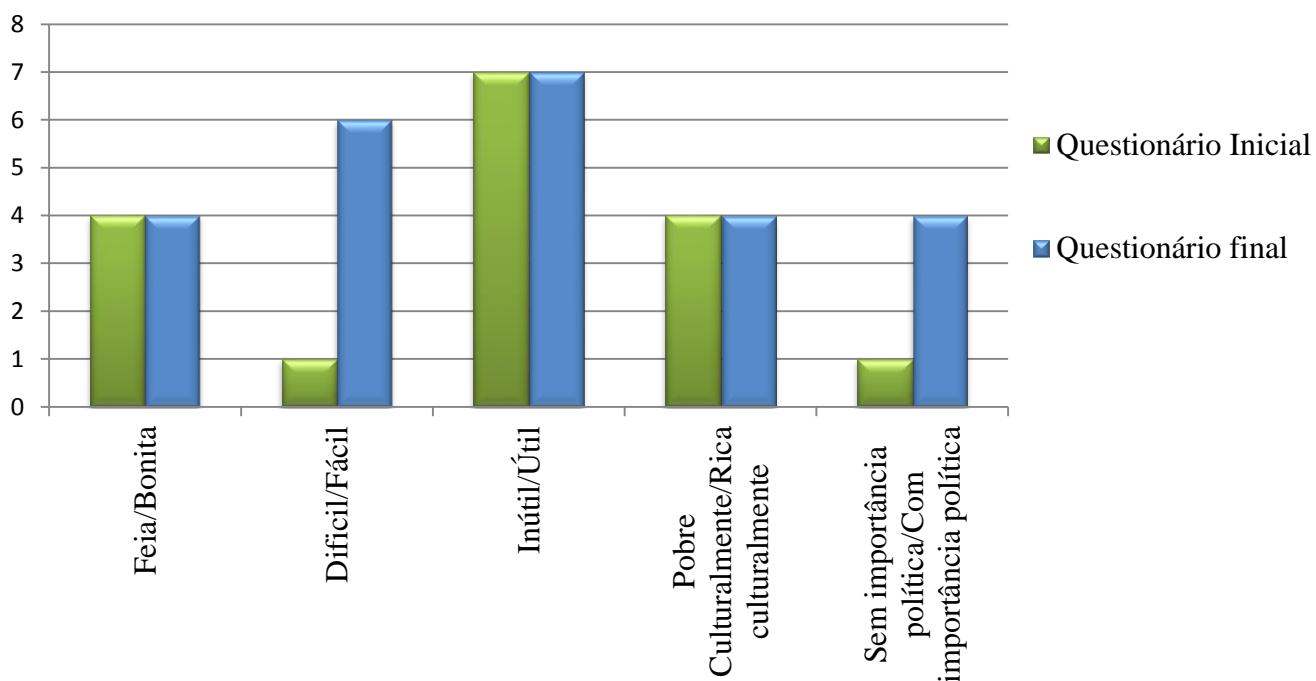
Tendo em conta que o número de inquiridos foi de 16 alunos, podemos ver que mais de metade deles escreveu a palavra “surdos” (9 respostas) e “gestos” (9 respostas), metade assinalou a palavra “mudos” (8 respostas), e ainda alguns deles escreveram a expressão “surdos-mudos” (3 respostas).

Como já vimos no capítulo anterior, no questionário inicial, as palavras que mais alunos escreveram foram “gestos” (14 alunos), “*gestuar” (2 alunos) e “mãos” (2 alunos). Já no inquérito por questionário final, vemos que a par da palavra “gestos”, encontra-se também a palavra “surdos”, ambas com 9 registos. Ainda com relevância estão as palavras “mudos” (8 registos), e a expressão “surdos-mudos” (3 registos). Com estes dados, podemos constatar que os alunos atribuem aos gestos uma grande importância, visto que é através deles as pessoas surdas e mudas se fazem comunicar. Por outro lado, muitos dos alunos inquiridos associam imediatamente à LGP os indivíduos surdos e os mudos. Desta forma, podemos estabelecer uma ligação com o facto de nesta questão a minoria dos alunos registar “surdos-mudos”, e de na questão 12 (questão 2 no inquérito por questionário final) terem dito que era este grupo que utilizava a LGP para comunicar.

Na última questão, 15 no inquérito por questionário inicial e 5 no questionário final, temos um diferencial semântico que nos permitiu aceder a algumas imagens dos alunos acerca da LGP.

Analisando os dados obtidos no inquérito por questionário final construí o seguinte gráfico que assinala a resposta mais dada pelos alunos em cada parâmetro.

Gráfico 6 – Comparação dos resultados dos diferenciais semânticos



Neste inquérito posso inferir que, no parâmetro “Feia/Bonita”, a maioria dos alunos assinalou a resposta quatro, sendo que estes alunos optaram por uma posição neutra quanto a este parâmetro. Já no ponto seguinte, a maioria dos alunos considerou que a LGP é mais fácil que difícil, sendo que estes se posicionaram na opção seis, muito perto do limite máximo de facilidade. Quanto ao parâmetro “Inútil/Útil”, a maior parte dos alunos assumiu que a LGP é muito útil, assinalando a resposta sete.

Nos dois últimos parâmetros, “Pobre Culturalmente/Rica Culturalmente” e “Sem importância política/Com importância política”, a maioria dos alunos posicionou-se neutralmente, sendo que a resposta mais selecionada foi a número quatro.

Comparando os resultados obtidos nos inquéritos inicial e final, no primeiro parâmetro “Feia/Bonita”, os alunos mantiveram a sua posição de neutralidade nos dois inquéritos, ou seja, a posição que mais alunos escolheram situou-se no número 4. Significa isto que a maioria dos alunos não considera que a LGP seja feia ou bonita, e que por isso não se situe face à língua neste parâmetro. A imagem que têm da língua não se prende, pois, com parâmetros estéticos, de beleza ou de fealdade, mas antes com outros domínios, como veremos de seguida.

No entanto, tal já não acontece no parâmetro seguinte “Difícil/Fácil”. No primeiro questionário a maior parte dos alunos assinalou a resposta no número 1, o que significa que considerava a LGP difícil. Tal já não acontece no inquérito por questionário final, em que a maioria dos alunos seleciona a posição 6. Ora, isto significa que os alunos alteraram radicalmente a sua opinião no que toca à facilidade de aprender esta língua. Considero que esta alteração brusca de opinião se deve ao facto de a maioria nunca ter tido oportunidade de experimentar gestualizar em LGP, e por isso pensar que era muito difícil. Depois das sessões em que os alunos contactaram diretamente com a LGP a imagem de dificuldade que tinham da língua foi alterada, talvez por terem conseguido, com sucesso, gestualizar várias palavras e expressões, assim como arco-íris, amigo, crescer, gargalhadas, etc.

No terceiro parâmetro “Inútil/Útil”, a maioria dos alunos mantiveram a sua posição, neste caso no item 7. Compreende-se, então, que a maior parte dos alunos considera que a LGP é muito útil. De salientar que no início, os alunos tinham esta mesma opinião, o que mostra a sua capacidade de refletir sobre a utilidade desta língua para quem a usa utilizando-a na comunicação no dia-a-dia.

No penúltimo parâmetro “Pobre culturalmente/Rica culturalmente”, os alunos mantiveram também a sua posição. Em ambos os questionários a maioria dos inquiridos selecionou o número 4, o que mostra também a posição neutra que assumem. Por um lado, esta escolha pode demonstrar uma possível incompreensão do que realmente se pretendia que os alunos pensassem neste parâmetro. Por outro lado, e à semelhança do que se passou no primeiro parâmetro, os alunos podem querer assumir uma posição neutra por não considerarem que a LGP seja rica ou pobre culturalmente. Podemos deduzir que os alunos não consideram que o facto de a LGP ser umas das línguas oficiais de Portugal significa que esta língua tenha importância na história cultural atual do nosso país. Talvez isto se verifique devido ao pouco contacto que os alunos têm com esta língua, e também por causa da relativa reduzida importância cultural que é atribuída a esta língua.

Por último, no parâmetro “Sem importância política/Com importância política”, nota-se uma mudança de posição, por parte dos inquiridos. No inquérito por questionário inicial, grande parte dos alunos posiciona-se no número 1, significando que a LGP não tem qualquer importância política. Pelo contrário, no inquérito por questionário final, os alunos assinalam o número 4, assumindo assim uma posição neutra em relação a este parâmetro.

Esta evolução pode ser compreendida devido ao facto, de os alunos terem tido contacto com a LGP e com um falante desta língua que os alertou para a importância que ela representa na sociedade. No entanto, esta posição neutra que a maioria dos alunos assume pode ser interpretada pelo facto de não ter existido um momento de reflexão sobre a importância que a LGP tem politicamente e na importância que deveria representar para a sociedade que valoriza os outros pela sua diferença.

Também nas notas de campo foi retirada a seguinte expressão de um aluno (A):

A: “Útil porque há pessoas que não sabem falar... é para falar, para comunicar”.

Está aqui patente a faceta utilitária que os alunos atribuem à LGP. De facto, este posicionamento face à língua é uma constante durante todas as sessões. Nesta expressão está também presente a ideia de que esta língua é utilizada por pessoas que não sabem falar, e que a utilizam para comunicar.

5.3.3. Categoria “Dimensão atitudinal”

Ao longo das sessões foi tema presente a diferença entre ser diferente e ser deficiente. Desde a sessão I, na exploração dos elementos paratextuais do livro *O Som das cores*, um aluno (A) referiu-se à personagem da cada do livro dizendo:

A: “Parece que é deficiente.”

Foi então preponderante que eu (PE) fizesse esta distinção entre diferente e deficiente com os alunos (A):

PE: “Todos somos diferentes uns dos outros. Eu tenho cabelo castanho e tu (aluna) tens o cabelo loiro (...)”

PE: “Existem pessoas que têm deficiências visuais, auditivas, motoras...”

A: “O tio de uma colega minha, que usa cadeira de rodas.”

Com este diálogo pudemos distinguir que todos somos diferentes uns dos outros e alguns de nós têm deficiências que podem ser de vários tipos: motora, mental, visual, auditiva, etc. Noutro momento um aluno (A) disse:

A: “Se fôssemos todos iguais ninguém se entendia”.

Nesta expressão além de estar presente a ideia de que somos todos diferentes, está também subjacente a valorização do Outro pela sua diferença. De facto, a diferença dos indivíduos de uma sociedade é o que traz a diversidade e a sua valorização.

Noutro contexto, verificou-se também a atitude que os alunos demonstraram perante a visualização do vídeo do CD *O Som das cores*. Muitas delas tentaram continuamente gestualizar algumas palavras e expressões presentes no vídeo. Desta forma, podemos registar o entusiasmo e a vontade de saber mais sobre esta língua que os alunos sentiam no momento.

Na sessão III do meu projeto de intervenção com a presença do Professor Telmo, utilizador da LGP, os alunos (A) mostraram-se ansiosos, curiosos e motivados para mostrar

aquilo que tinham aprendido durante as sessões anteriores e para saber mais acerca desta língua e como se vive com a surdez.

A: “Podes ter um emprego qualquer?”

A: “Como é que consegues perceber-nos?”

A: “Queremos fazer o nome gestual!”

Desta forma, podemos concluir que os alunos desenvolveram atitudes de respeito e de valorização para com o Outro diferente. Com esta atitude de abertura e interesse por um tema que, para muitos, era desconhecido, os alunos adquiriram novos conhecimentos, capacidades e desenvolveram também atitudes e valores.

5.4. Síntese dos resultados das categorias

Desde o início da implementação do meu projeto, pretendi que os alunos desenvolvessem, por um lado, os seus conhecimentos. No início os alunos com os quais trabalhei não sabiam que a LGP era uma língua oficial, nem que se regia por um sistema de regras de comunicação. Um dos meus objetivos foi esclarecer os alunos acerca disto, e comparando os resultados dos inquéritos por questionário verifico que todos os alunos compreenderam o que era pretendido. Ainda no âmbito dos conhecimentos, foi também importante que os alunos conhecessem algumas palavras/expressões em LGP, para que o seu contacto com esta língua fosse real, concreto.

Ainda sobre a categoria dos “Conhecimentos”, destaco o facto de os alunos continuarem a pensar que os utilizadores da LGP são “surdos-mudos” ou “mudos”, apesar das sessões de sensibilização e do contacto com o Professor Telmo. Penso que isto acontece porque esta é a ideia que mais facilmente é transmitida pela sociedade no geral e que, por isso, é mais difícil de desconstruir. Era necessário um trabalho mais profundo, sistematizado e prolongado no tempo para que estes alunos mudassem as suas respostas a esta questão.

No que diz respeito ao trabalho nas imagens sobre a LGP e os seus utilizadores, considero também que houve uma evolução nos dois parâmetros. Isto verifica-se, por exemplo, no facto de os alunos considerarem a língua difícil no início da implementação do projeto, mas no final já a considerarem mais fácil e de grande utilidade. Por outro lado,

tiveram também oportunidade de esclarecer algumas concepções sobre quem são os utilizadores da LGP. A presença do Professor Telmo foi um fator importante e preponderante para que os alunos pudessem esclarecer as suas dúvidas sobre o quotidiano de um utilizador da LGP e sobre regras desta língua.

Por último, na última categoria, vimos que os alunos mostraram grande entusiasmo na aprendizagem desta língua, desde o início da implementação do projeto. A manipulação dos gestos referentes a palavras com as quais estavam a ter contacto foi uma descoberta para quase todos os alunos, e para muitos o facto de ser introduzida por um livro e CD foi um motivo de interesse e de entusiasmo.

Conclusão

No início deste projeto, propus-me a trabalhar com um grupo de crianças no âmbito da sensibilização à Língua Gestual Portuguesa. No plano inicial do que viria a ser este projeto, pensei que não seria uma tarefa fácil cativar os alunos para uma língua com que supus que tivessem menos contacto. De facto, enganei-me e fiquei surpresa com a receptividade com que eles se entregaram às sessões e trabalhos que lhes propus. Sei que, se tal não tivesse acontecido, o sucesso do meu projeto estaria muito comprometido e os resultados não seriam os que havia projetado. Com este grupo ambicionei mostrar-lhes, ensinar-lhes e abrir-lhes os horizontes sobre o que é a diversidade linguística, e sobre a importância que a LGP tem no nosso dia-a-dia, sobretudo para as pessoas que a usam para comunicar.

Os trabalhos que visam a sensibilização para outras línguas são cada vez mais urgentes na nossa sociedade multi/intercultural cuja diversidade linguística é cada vez maior. Assim, esta mesma diversidade deve ser vista como uma riqueza, um reservatório de vida, que encerra uma compreensão sobre o mundo e sobre o Outro e se constitui como um forte instrumento de acesso ao conhecimento, uma forma representativa de modos diferentes de agir, de representar e de comunicar (Pereira, 2003).

Desta forma, salientada a importância de trabalhar a diversidade linguística, este trabalho serve também para a minha futura prática docente. Com certeza, esta reflexão profunda sobre a diversidade levou-me a reconsiderar a importância que um trabalho desta natureza deve assumir na formação dos alunos. Por conseguinte, futuramente poderei integrar este projeto na minha prática profissional, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e interessados na sociedade que os rodeia.

Neste trabalho de investigação tive como principal objetivo a sensibilização para a Língua Gestual Portuguesa. Por um lado, considero fundamental alertar os alunos para esta língua que, no início era ainda desconhecida para muitos. Foi importante levá-los a conhecê-la, aumentando os seus conhecimentos sobre ela e sobre os seus utilizadores. Considero também que o momento de discussão sobre o que é ser diferente e ser deficiente, foi muito importante para os alunos com quem trabalhei. A reflexão partilhada sobre estas ideias levou muitos deles a reformular o que pensavam e a reconsiderar o realmente significa cada conceito.

Tendo agora em conta as potencialidades deste trabalho, penso que poderá ser melhorado em muitos aspetos, e que pode ser adaptado para outros ciclos de ensino.

O livro que utilizei neste projeto de intervenção, *O Som das Cores*, permite trabalhar várias competências, algumas que não explorei intensivamente neste projeto, que se prendem com as atitudes e valores associados ao respeito, valorização e integração do Outro diferente na sociedade. De qualquer forma, é um livro bem estruturado e inclusivo, que permite trabalhar com vários públicos.

Nesta lógica, recentemente tive oportunidade partilhar e validar as atividades que preparei para a turma do 3.º ano onde desenvolvi esta investigação. Em parceria com a Professora Ana Raquel Simões (orientadora) estive presente numa sessão com alunos surdos da Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes, em Ílhavo, com a sua intérprete e com o professor de Ensino Especial. Debati com eles as atividades que desenvolvi na turma do 1.º Ciclo, refletimos sobre os resultados que obtive e começámos a *desenhar* outras atividades e outros recursos e materiais, para ciclos de ensino diferentes. Considero que esta partilha foi deveras significativa, porque sei que o trabalho de desenvolvi com os alunos do 1.º Ciclo pode ser adaptado para públicos diferentes, e que as atividades que lhes propus podem ser realizadas por utilizadores da LGP.

Em suma, considero que este trabalho colheu frutos junto do público ao qual se destinava, mas também foi possível integrar as professoras da escola em questão e a outra turma da escola. Assim, penso que o trabalho pode integrar e sensibilizar toda uma comunidade escolar, o que pode significar um ponto de partida para futuros trabalhos no seguimento deste.

Bibliografia

- Afonso, S. (2005). *Língua Gestual Portuguesa para todos!* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaral, M. A.; Coutinho, A.; Martins, M.R.D. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Ançã, M. H. (1998). *Dificuldades de aprendizagem e ensino da língua*. Macau: AULP
- Andrade, A.I.; Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bizarro, R. (org.) (2006). *Como abordar ... A escola e a diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Delgado-Martins, M. R. (1996). «Língua gestual: uma linguagem alternativa» in Isabel Hub Faria *et al.*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Editora Caminho.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, P. V. F. P. S. (1998). *Aspetos da Cultura Linguística Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências Universidade do Porto.
- Feytor Pinto, P. (2001). *Como pensamos a nossa língua e as línguas dos outros*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gonçalves, L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, L. (1999). *A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de*

- estratégias de aprendizagem e uso do Inglês L.E.* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hub Faria, I.; Ferreira, J. A.; Barreto, J.; Martins, M.; Neves, N.; Monteiro, Ó.; Santos, R. & Vilela, S. (1994). — *Materiais de apoio ao ensino da língua gestual portuguesa: +LGP aCasa*, Lisboa: Laboratório de Psicolinguística (CD-ROM).
 - Marinho, M. C. T. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Marques, C. C. F. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Matthey, M. (1997). Représentations sociales et langage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.
 - Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
 - Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores, in Bizarro, Rosa (org.). *Como Abordar a Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores
 - Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
 - Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
 - Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampieri R.; Collado C. & Lucio P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Coleção Mundo de Saberes 29. Porto: Porto Editora.
- Senos, S. (2011). *A cultura linguística dos alunos do 9º ano do Concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. C. V. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Vieira, R. M. (2003). *Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Webgrafia

- <http://www.apsurdos.org.pt/>
- <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=historia>

- <http://www.cm-mdouros.pt/lingua/>
- <http://www.ine.pt>
- http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html
- http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Anexos

Anexo 1
Inquérito por Questionário Inicial

Questionário

Este questionário foi desenvolvido no âmbito de dois estudos a decorrer na Universidade de Aveiro. Os estudos têm como objetivos conhecer e compreender o que pensas sobre línguas. O questionário é anónimo e deves responder individualmente.

Agradecemos desde já a tua participação.

1. Ano de escolaridade: _____ 1.1. Turma: _____

2. Idade: _____ anos 3. Género: eminino masculino

4. Profissão do pai _____ 5. Profissão da mãe _____

- Preenche o quadro abaixo, colocando uma cruz relativa às habilitações literárias do teu pai e da tua mãe.

Habilitações Literárias	6. Pai	7. Mãe
1. Não sabe ler nem escrever		
2. Sabe ler e escrever mas sem diploma da 4ª classe		
3. 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª classe)		
4. 2º Ciclo do Ensino Básico - 6º ano (antigo 2º ano, antigo Ciclo Preparatório)		
5. 3º Ciclo do Ensino Básico - 9º ano (antigo 5º ano)		
6. Ensino Secundário – 12º ano (antigo 7º ano)		
7. Ensino Superior Politécnico (bacharelato)		
8. Ensino Superior Universitário (licenciatura, mestrado ou doutoramento)		

8. Já residiste em algum país estrangeiro? Si Não

Se a resposta foi sim: 8.1. Qual? _____

8.2. Durante quanto tempo (mínimo de 3 meses)? _____

8.3. Falas a língua desse país? Sim Não Alguma coisa

9. Qual é a tua Língua Materna?

10. Qual/quais a(s) língua(s) oficial/ais em Portugal?

11. Assinala com um **x** se consideras o Mirandês, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, línguas ou dialetos.

	Língua	Dialeto
Mirandês		
Língua Gestual Portuguesa		
Língua Portuguesa		

12. Quem utiliza a Língua Gestual Portuguesa?

12.1. Por que a usa?

13. Já alguma vez viste alguém a utilizar Língua Gestual Portuguesa?

Sim Não Não sei

13.1 Se respondeste sim, em que situação/ções?

14. Escreve três palavras que associas imediatamente à Língua Gestual Portuguesa.

1- _____ 2- _____ 3- _____

15. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com aquilo que pensas sobre a Língua Gestual Portuguesa. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

Para mim, a **Língua Gestual Portuguesa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rica Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

Em Portugal existem diferentes dialetos.

Os falantes de Língua Portuguesa apresentam diferenças entre si, consoante o lugar onde estão a viver ou onde nasceram.

16. Quanto aos diferentes “falares” do português, coloca uma cruz nas situações em que já ouviste falares diferentes do teu?

Falares	Falar do Porto	Falar de Trás os Montes	Falar das Beiras (Viseu)	Falar de Lisboa	Falar do Alentejo	Falar do Algarve	Falar da Madeira	Falar dos Açores
Contacto								
Não conheço								
Pessoas com quem vive								
Escola								
Internet								
Televisão								

Cinema								
Livros								
Revistas								
Família e amigos								
Outras situações								

17. Como classificas os diferentes falares do Português?

17.1. Para mim, o falar do **Porto** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.2. Para mim, o falar de **Trás os Montes** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5. Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.3. Para mim, o falar das **Beiras (Viseu)** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.4. Para mim, o falar de **Lisboa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.5. Para mim, o falar do **Alentejo** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.6. Para mim, o falar do **Algarve** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.7. Para mim, o falar da **Madeira** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

17.8. Para mim, o falar dos **Açores** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
1. Feio	—	—	—	—	—	—	—	Bonito
2. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
3. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
4. Pobre culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Rico Culturalmente
5.Sem importância política	—	—	—	—	—	—	—	Com importância política

18. Escreve duas palavras que associes aos **falantes** de determinada região.

Palavras	1	2	3
Falantes			
Falante do Porto			
Falante de Trás os Montes			
Falante das Beiras (Viseu)			
Falante de Lisboa			
Falante do Alentejo			
Falante do Algarve			
Falante da Madeira			
Falante dos Açores			

Anexo 2
Livro *O Som das Cores* (capa, contracapa, guardas)

Capa



Contracapa

MÃOS DE ENCANTAR é o nome escolhido para a coleção de livros infantis assinada por Paula Teixeira.

O Som das Cores é a primeira história desta coleção, e é ela própria um hino à inclusão. Um livro onde os personagens das ilustrações fazem língua gestual portuguesa (LGP) e que contém os abecedários em LGP e em Braille, para as crianças aprenderem a falar com as mãos e a escrever picotando numa língua diferente. Inclui ainda um DVD lúdico-pedagógico, com o videoclip da música original feita a partir da história. O DVD é também audiolivro, pois a história é contada em LGP e sonorizada.

Aqui, os surdos veem. Os cegos ouvem. E os outros desmistificam preconceitos, ao descobrirem que não é difícil comunicar com uma criança especial. Paula Teixeira, com este projeto inédito no mercado editorial português, por ser totalmente inclusivo, ensina a conjugar o verbo incluir em todas as suas formas.

Mafalda Ribeiro, escritora

Este livro é fundamental para que todas as crianças possam aprender a comunicar e para que se sintam integradas na sociedade.

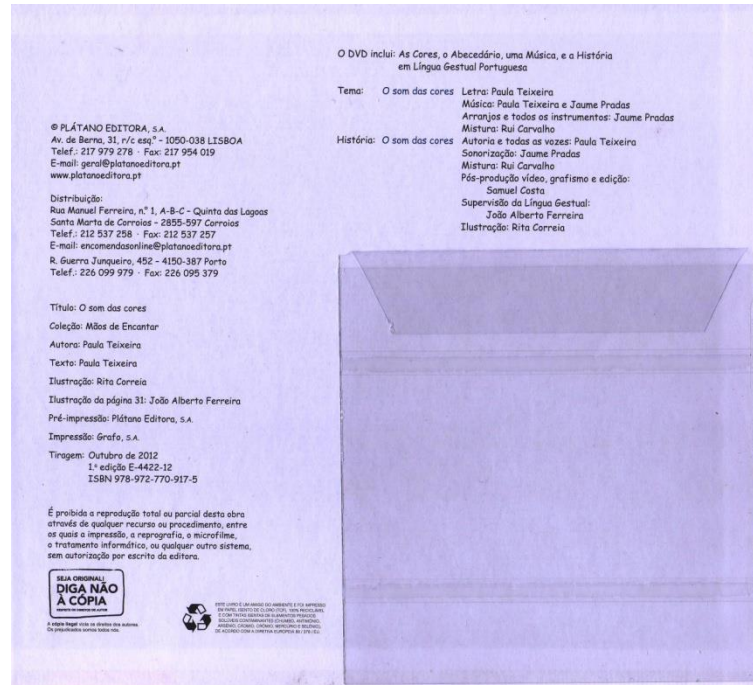
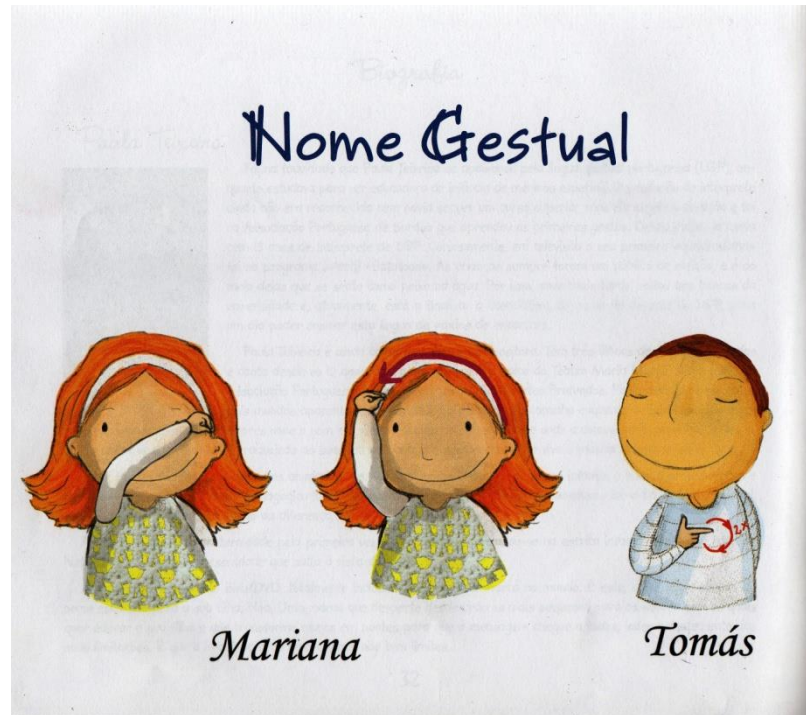
João Alberto Ferreira,
Presidente honorário da APSurdos

**Ver é muito mais do que olhar, é também sentir.
Este livro ensina-nos isso!**

Carlos Lopes,
Presidente da ACAPO

ISBN 978-972-770-917-5
N.º de Código: 052483

Guardas



Anexo 3
Ficha de trabalho “Elementos Paratextuais do livro *O Som das Cores*”

Elementos Paratextuais da obra *O Som das Cores*, de Paula Teixeira

Capa	Título _____ Autor _____ Ilustrador _____ Editora _____ Ilustração: a cores <input type="checkbox"/> a preto e branco <input type="checkbox"/>
Contracapa	Informações escritas na contracapa: _____ _____ _____
Lombada	Informações escritas na lombada: _____ _____ _____
Guardas	Informações escritas nas guardas: _____ _____ _____
Texto	Número de páginas: _____ Contém ilustrações? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> O tamanho da letra é: pequena <input type="checkbox"/> média <input type="checkbox"/> grande <input type="checkbox"/>

Tipo de texto: Poético

Prosa

Banda Desenhada

Anexo 4
Vídeo de introdução do CD

(em anexo no CD)

Anexo 5
História narrada no CD

(em anexo no CD)

Anexo 6
Primeiro excerto do livro

O Som das Cores

Era uma vez um menino chamado Tomás, que sonhava tocar nas cores do arco-íris: ele queria saber o som das cores! Imaginava um arco gigante e brilhante, mas queria tanto saber e sentir todas as emoções dele...

Tomás era um menino muito especial, com uma sensibilidade extraordinária; sem nunca ter visto nada, conseguia explicar todas as coisas.

- "... As pessoas cegas veem o que mais ninguém se atreve a ver..."

Por isso, o Tomás estava decidido: ia à procura do arco-íris. Mas foi então que se lembrou de que numa das suas aulas, a professora tinha explicado como ele aparecia. Quando a luz do Sol toca nas gotas da chuva, aparece o arco-íris.

Tomás pensou: E agora? Será que vou ter de ficar à espera da chuva? E se não chover?

Estava realmente preocupado, mas Mariana, a sua colega de carteira, que já estava habituada a explicar muitas coisas ao seu amigo Tomás, conhecia o seu sonho e foi falar com ele.

- Tomás, sabes que vejo o arco-íris quase todos os dias, no meu quintal?

- O quê?! Mas chove no teu quintal e faz sol ao mesmo tempo? – perguntou-lhe o Tomás.

- Ah, ah, ah, ah! Não. O meu pai rega o quintal e, quando está sol, as gotas da água transformam-se em cores!

- Uau! A sério? Achas que me podes mostrar as cores?

- Claro que sim! Vamos até à minha casa.

Os meninos lá foram à procura da mangueira que podia fazer aparecer o arco-íris, e nessa altura estava um sol quentinho e luminoso!

Mariana perguntou:

- Então. Tomás, estás preparado?

Ao mesmo tempo, pensava: "Ai, como é que eu lhe vou explicar as cores?"

"Como posso sentir, para o Tomás "ver" o arco-íris?"

Mariana começou a correr pelo quintal, rodopiava como que a tentar despertar todos os seus sentidos... Estava preparada para dar o seu melhor pelo amigo. Pegou na mangueira, abriu a torneira, a água começou a correr em direção ao Sol e o arco-íris aparece!

- Tomás, põe a tua mão nestas gotas de água, no meio delas estão sete cores.

- Sim, sinto as cores... devem ser frias e quentes, e provocam arrepios. Eh, eh, eh!

- Sim são sete cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

O vermelho é a cor da paixão e do amor. Põe a mão no teu coração, sentes?

- Sim!

- É assim que se sente a cor vermelha, é também a cor do sangue que te faz viver.

- Então, vermelho é a cor do amor e tem o som do coração?

- É isso mesmo!

Agora a cor laranja. Vem comigo!

Mariana levou Tomás para debaixo de umas árvores que tinham deixado cair muitas e muitas folhas secas.

- Pisa estas folhas...sentes? Ouves o barulho crocante e estaladiço?

- Sim, eu sempre gostei de pisar folhas secas nesta altura do ano, adoro a sensação nos meus pés e o som que elas fazem. Então está é a cor laranja?

- Laranja é a cor do outono. E também tem sabor, sabias? Espera...

Mariana foi colher uma laranja de uma laranjeira que havia no seu quintal e deu-a a provar ao Tomás.

- Sabe bem, cheira bem... o laranja é uma cor doce e tem um som crocante, tão giro!



Excerto do livro Teixeira, Paula (2012). *O Som das Cores*. Lisboa: Plátano Editora.

Anexo 7
Segundo excerto do livro

O Som das Cores

(...)

- Agora vou mostrar-te o amarelo.

Mariana levou Tomás pela mão para o centro do quintal.

- Sente o calor do Sol... espera uns minutos e sente o teu corpo a aquecer... Espreguiça-te assim: “haaaaahhh”...

- Sim, é quentinho... eu gosto muito do Sol e adoro espreguiçar-me quando ele me bate na cara. Hihih! Então, pronto, esta é a cor amarela! É uma cor quente e tem o som do espreguiçar!

- Tomás, estás a conseguir!

Agora deita-te na relva. Sentes as ervinhas nas tuas mãos? Toca nelas.

- Sim, e faz cócegas. Ahahahah!

- Apresento-te a cor verde, das ervas e do bosque.

- Então a cor verde faz cócegas? Faz rir, é uma cor de alegria e tem o som dos risos!

- Isso mesmo!

Agora vais ouvir a cor azul... Mas, primeiro, sentes esta brisa?

- Sim, é calma e agradável.

- É o ar que vem do céu, e o céu é azul, é imenso e não tem fim! Tu lembras-te do som do mar?

- Claro que me lembro, em adoro o som do mar, sou capaz de ficar horas a escutá-lo.

- O mar também é azul como o céu, é enorme e tem vida.

- Gosto tanto da cor azul! Azul é a cor da vida e tem o som do mar!

- Vês como estás a ouvir todas as cores do arco-íris, Tomás?

- Agora vou explicar-te a cor anil, ou turquesa, como outros lhe chamam, mas tens de vir comigo ao canteiro da minha mãe. Aqui estão muitas flores da cor turquesa, que é uma mistura de azul com violeta, e estas são as flores preferidas da minha mãe. Ela canta para elas quando as está a regar e diz-nos que, se prestarmos atenção, elas também cantam uma melodia maravilhosa porque se sentem felizes. São lírios cor de anil! Toca nas suas pétalas com cuidado.

- Que frágeis e delicadas, e a tua mãe tem razão, até parece que as oiço cantar... e cheiram tão bem... A cor anil é a cor perfumada e tem o som do canto das flores. Tão bonito!

- Agora chegou a vez da última cor do arco-íris, a cor violeta. Tomás, tu sonhas muito?

- Sim, eu gosto muito de sonhar, e à noite também sonho muito, apesar de muitas vezes não compreendes os sonhos, mas faz-me sentir bem sonhar com aquilo que me apetece.

- E se eu te disser que violeta é a cor dos sonhos que te levam para outro lugar, só teu, onde existem borboletas esvoaçantes com asas coloridas? Esta é uma cor que faz sonhar.

- Essa é fácil de sentir, violeta é a cor do sonho que tem o som das asas das borboletas!

- Conseguieste! Conseguieste ver todas as cores do arco-íris, Tomás! Estou tão contente por ti!

- Obrigado, Mariana! Mostraste-me o som e, com ele, como são as cores. Consegui senti-las todas, e, assim, é como se as tivesse visto. Achas que consegues fazer aparecer o arco-íris outra vez? Agora que já sei o significado das cores, queria senti-las mais uma vez! Dantes, elas eram um silêncio imenso porque não as via, mas agora as cores têm som.

Mariana fez o que o amigo lhe pediu, foi buscar novamente a mangueira e fez aparecer o arco-íris no quintal. Tomás tocou com os seus dedinhos por entre as gotas de água e disse:

- Sim, já sou capaz de sentir o arco-íris quando o toco, e ele também toca porque tem sons! Vermelho é a cor do amor e tem o som do bater do coração; laranja, que é a cor doce, tem um som crocante; amarelo é uma cor quente e tem o som do espreguiçar; verde é a cor da alegria, com o som dos risos; azul é a cor do vento que dança no céu e tem o som do mar; anil é a cor perfumada com o som do canto das flores; e violeta é a cor dos sonhos com o som do esvoaçar das asas das borboletas.

E foi assim que, graças à Mariana e à sua amizade, Tomás conseguiu ouvir o som das cores do arco-íris, e foi capaz de senti-las, uma a uma, de uma maneira muito especial. Tão especial como ele!



Excerto do livro Teixeira, Paula (2012). *O Som das Cores*. Lisboa: Plátano Editora.

Anexo 8

Ficha de trabalho sobre o livro *O Som das Cores*

Ficha de Trabalho: *O Som das Cores*

1) Quais são as personagens principais do texto?

2) *Tomás era um menino muito especial, com uma sensibilidade extraordinária.*

2.1. O que fazia dele, um menino tão especial?

3) Mariana ajudou o Tomás a descobrir o arco-íris.

3.1. Onde e como é que ela *criou* o arco-íris?

4) Sete foram as cores que Mariana ajudou o Tomás, a descobrir. Para cada uma delas, ele associou uma cor e um som. **Faz a correspondência** das cores para o seu som e cor, associados pelo Tomás.

amor
canto das flores
alegria
crocante
vida
asas das borboletas
espreguiçar

vermelho
verde
laranja
anil
amarelo
azul
violeta

coração
Perfumada
doce
risos
sonho
quente
mar

5) **Substitui** as palavras destacadas por pronomes pessoais.

- **O Tomás** era um menino muito especial.

-
- **A Mariana** ajudou o amigo a descobrir o arco-íris.

-
- **Os meninos** foram à procura da mangueira.
-

6) **Conjuga** os verbos indicados, em cada uma das frases.

- O Tomás _____ (sonhar – Passado) sentir o arco-íris.
- A Mariana _____ (conseguir – Presente) fazer aparecer o arco-íris no jardim.
- Todos as crianças especiais _____ (ver – Futuro) o arco-íris.
- O Tomás _____ (sentir – Passado) todas as cores.
- Os colegas _____ (ir – Futuro) ser sempre amigos.

7) **Sublinha** em cada frase os nomes, a cor azul, e os adjetivos a cor vermelha.

- Este livro mostra as cores maravilhosas do arco-íris.
- Nesse dia o sol estava quentinho e luminoso.
- As flores são frágeis e delicadas.

8) Completa as palavras com *s* ou *ss*.

I__o	Con__egue	A__ado
Sen__sibilidade	A__as	Pê__ego
__ilêncio	A__ociação	E__ência

Bom trabalho!
Professora Estagiária Sara

Anexo 9
Abecedário da LGP

Folha ABC em Língua Gestual

Aqui está o abecedário em Língua Gestual Portuguesa.



Agora que já sabes os gestos das cores, tenta escrever com as mãos todas as letras e dizer as palavras que quiseres. Vais adorar ensinar aos teus amigos uma língua nova e «quase secreta». Experimenta!

Anexo 10

Música incluída no livro *O Som das Cores*

(em anexo no CD)

Anexo 11
Inquérito por questionário final

A Língua Gestual Portuguesa A minha autoavaliação

Recapitulando...

1. Assinala com um x se consideras o Mirandês, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa, línguas ou dialetos.

	Língua	Dialeto
Mirandês		
Língua Gestual Portuguesa		
Língua Portuguesa		

2. Quem utiliza a Língua Gestual Portuguesa?

- 2.1. Por que a usa?

3. Já alguma vez viste alguém a utilizar Língua Gestual Portuguesa?

Sim Não Não sei

- 3.1. Se respondeste sim, em que situação?

4. Escreve três palavras que associas imediatamente à Língua Gestual Portuguesa.

5. Preenche o quadro abaixo representado, de acordo com aquilo que pensas sobre a Língua Gestual Portuguesa. Coloca uma cruz num espaço mais ou menos próximo da esquerda ou da direita, conforme a tua opinião em cada parâmetro.

Para mim, a **Língua Gestual Portuguesa** é:

	1	2	3	4	5	6	7	
5. Feia	—	—	—	—	—	—	—	Bonita
6. Difícil	—	—	—	—	—	—	—	Fácil
7. Inútil	—	—	—	—	—	—	—	Útil
8. Rica Culturalmente	—	—	—	—	—	—	—	Pobre culturalmente
9. Com importância política	—	—	—	—	—	—	—	Sem importância política

As sessões sobre a Língua Gestual Portuguesa

O que já sabia...

O que fiquei a saber...

O que ainda quero saber...

O que gostei mais...

O que gostei menos ...

O que gostaria de ter feito...

- Tendo em conta o que disseste anteriormente, atribui uma classificação às sessões que foram desenvolvidas sobre a Língua Gestual Portuguesa, sendo que 1 significa que não gostaste nada e 5 significa que gostaste muito.

1

2

3

4

5



Obrigada pela tua colaboração!
Professora Estagiária Sara

