

A COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES: A INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Relatório de dissertação

ANA MARGARIDA DOS SANTOS PIRES

Trabalho realizado sob a orientação de

Catarina Frade Mangas, ESECS - IPLeiria

Leiria, julho 2015

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha “Leonor”, que entretanto nasce, que se revelou a minha maior Força e grande Impulsionadora!!!

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com apoios e incentivos, sem os quais não teria sido possível e aos quais eu serei sempre grata.

- À minha orientadora Catarina Frade Mangas pelo constante apoio, incentivo, disponibilidade e orientação que sempre me demonstrou.
- Às professoras Isabel Correia e Carla Freire, pela disponibilidade na validação dos instrumentos.
- Aos meus alunos, porque sem eles não seria possível realizar este estudo.
- Aos meus pais pelo impulso e coragem, para que eu não desistisse nos momentos mais difíceis.
- À minha Mãe, um agradecimento muito especial, por todas as palavras de carinho e conforto, por seres simplesmente quem és e o que representas para mim. Sem ela não teria conseguido.
- Às minhas amigas Joana e Marta, que sempre estiveram ao meu lado durante esta fase, pela amizade, companheirismo e força.
- À minha amiga Beti, por simplesmente estar ao meu lado; pelo constante e incansável incentivo e apoio no acreditar e fazer acontecer.
- Por fim gostava de deixar uma palavra de agradecimento ao Gonçalo que sempre me apoiou nas decisões, pela paciência, encorajamento e capacidade de compreensão que revelou ter nas minhas ausências.

A todos o meu muito obrigada!!

RESUMO

A comunicação, se for bem conduzida, pode ser uma aliada na luta contra os preconceitos sociais, pois é a partir do seu uso que observamos, compreendemos e interagimos com o mundo natural. No entanto, sabe-se que nem todos comunicam da mesma forma, por inerência às suas deficiências e características, nomeadamente à auditiva que, com frequência, não permite uma inclusão plena e condiciona a vida pessoal, de alguns cidadãos, por necessitar de respostas acessíveis e diferenciadas às suas necessidades.

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo principal verificar se a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP), pelos alunos ouvintes influencia a comunicação com os alunos surdos e a consequente inclusão dos mesmos numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, do Concelho de Leiria. Para tal foram realizadas atividades, em diferentes momentos, como um atelier de LGP, atividades lúdico-pedagógica e entrevistas, que permitiram o desenvolvimento de interações comunicativas e sociais, entre os alunos surdos e os alunos ouvintes.

As atividades desenvolvidas neste estudo de caso exploratório-descritivo contribuíram não só para a inclusão dos alunos surdos, bem como permitiu aos alunos ouvintes uma maior consciencialização para a importância em aprender esta língua, proporcionando assim um ambiente bilingue na escola, como preconiza o Decreto-Lei n.º 3/2008. Estas trouxeram melhorias significativas no processo comunicativo com os alunos surdos e revelaram que a aprendizagem da LGP por todos os alunos ouvintes é uma realidade cada vez mais presente no nosso sistema educativo, dando deste modo resposta à questão de investigação, que constitui a base deste trabalho.

Palavras-chave: Alunos surdos; Alunos ouvintes; Comunicação, Inclusão; Língua Gestual Portuguesa.

ABSTRACT

When well conducted, communication can be an asset against social prejudice, because it is through it that we observe, understand and interact with the natural world.

However, not everybody communicates in the same way, given certain characteristics or disability. This is the case of hearing impairment that, very frequently, does not allow for total inclusion and conditions the lives of certain citizens, given the lack of adequate responses to their needs.

This study, which is qualitative in nature, aims to verify whether having hearing students learning Portuguese Sign Language (*aca* LGP) will influence communication with deaf students and their inclusion in a School of Reference for the Bilingual Education of Deaf Students, in Leiria. This was achieved through various activities that took place at different moments. Among the actions undertaken we have a LGP workshop, fun pedagogical activities and interviews, which allowed us to carry out social and communicative interaction with both deaf and hearing students.

The activities that were carried out in this descriptive exploratory case study contributed to the inclusion of deaf students and allowed hearing students to gain a better understanding of the importance of learning the language, bringing about the real bilingual school as it is seen in Decree-Law nº3/2008. These activities brought about significant improvement in communication with the deaf students and showed that the learning of LGP by hearing students is a reality that is becoming more and more present in our educational system, in a clear response to the research question in this research work.

Keywords: Deaf students; Hearing students; Communication, Inclusion; Portuguese Sign Language.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de Figuras.....	xv
Índice de Quadros.....	xvii
Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	xix
Introdução	1
Parte I – Fundamentação Teórica.....	5
1. Comunicação e Linguagem.....	5
1.1. Tipos de linguagem	8
2. Educação Especial em Portugal	9
3. Escola Inclusiva	13
4. Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS)	16
4.1. O aluno surdo na escola	18
5. Língua Gestual Portuguesa	20
5.1. A aprendizagem da LGP por alunos surdos e por alunos ouvintes.....	22
5.2. A influência da aprendizagem da LGP na comunicação entre alunos surdos e ouvintes	24
Parte II – Metodologia de Investigação.....	27
1. Questão de investigação	27
2. Objetivos gerais e específicos.....	28

3. Opções metodológicas	29
4. Cenário de investigação e participantes do estudo	32
5. Instrumentos para a recolha de dados.....	34
6. Conduta ética e procedimentos para a recolha de dados	36
6.1. Atelier de LGP	36
6.2. Atividade lúdico-pedagógica	41
6.3. Entrevistas.....	43
7. Análise dos dados: a análise de conteúdo	45
Parte III – Apresentação e discussão dos resultados	49
1. Atelier de LGP	49
2. Atividade lúdico-pedagógica	51
3. Entrevistas	57
4. Reflexão final sobre os resultados.....	64
Conclusão.....	65
1. Síntese dos aspetos mais relevantes.....	65
2. Reflexão e análise crítica	66
3. Limitações do estudo e orientações futuras	67
Referências Bibliográficas.....	69
Apêndices	1
Apêndice 1 – Ficha de avaliação de conhecimentos	2
Apêndice 2 – Ficha de autoavaliação dos alunos	8
Apêndice 3 – Grelha de registo de pontuação	10
Apêndice 4 – Grelha de registo de observação da 1ª etapa da atividade lúdico-pedagógica.....	12
Apêndice 5 – Grelha de registo de observação da 2ª etapa da atividade lúdico-pedagógica.....	14

Apêndice 6 – Guião da entrevista aos alunos ouvintes.....	16
Apêndice 7 – Guião da entrevista aos alunos surdos.....	20
Apêndice 8 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas D. Dinis.....	24
Apêndice 9 – Pedido de autorização aos encarregados de educação	26
Apêndice 10 – Planificação do atelier de LGP	28
Apêndice 11 – Transcrição da primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica	32
Apêndice 12 – Transcrição da segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica.....	35
Apêndice 13 – Cartões da atividade lúdico-pedagógica	38
Apêndice 14 – Transcrição da entrevista da AS1	40
Apêndice 15 – Transcrição da entrevista da AS2	44
Apêndice 16 – Transcrição da entrevista da AOSF1.....	48
Apêndice 17 – Transcrição da entrevista da AOSF2.....	52
Apêndice 18 – Transcrição da entrevista da AOCF1.....	56
Apêndice 19 – Transcrição da entrevista da AOCF2.....	60
Apêndice 20 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AS1.....	64
Apêndice 21 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AS2.....	68
Apêndice 22 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AOSF1	72
Apêndice 23 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AOSF2	76
Apêndice 24 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AOCF1.....	80
Apêndice 25 – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à AOCF2.....	84
Apêndice 26 – Desenho criado na primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica..	88
Apêndice 27 – Frase escrita na segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica.....	90
Apêndice 28 – Grelha-síntese da análise de conteúdo das seis entrevistas.....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação simplificada da comunicação (Lendrevie, Baynast, Dionísio & Rodrigues, 2010, p. 29)	6
Figura 2 – Tabuleiro da atividade lúdico-pedagógica	41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e objetivos do estudo	34
Quadro 2 – Níveis Comuns de Referência: escala global (Conselho da Europa, 2001, p. 49)	38
Quadro 3 – Grelha de auto avaliação adaptada à LGP (Conselho da Europa, 2001, p. 53)	40
Quadro 4 – Grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias das entrevistas	46
Quadro 5 – Grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias da atividade lúdico-pedagógica	47
Quadro 6 – Síntese dos tipos de linguagem utilizados na primeira etapa da atividade lúdico- pedagógica	55
Quadro 7 – Síntese dos tipos de linguagem utilizados na segunda etapa da atividade lúdico- pedagógica	56

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCLGP – Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UAEAS – Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos

UEBAS – Unidade de Educação Bilingue de Alunos Surdos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

“Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe diretamente no coração.” (Mandela)

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano já possuía a necessidade de comunicar. Mesmo não existindo a exata formação das palavras tal como atualmente, os primatas já emitiam sons vocálicos que demonstravam o seu modo de ver o mundo físico, e também expressavam as suas sensações e emoções: fome, medo, insegurança, tristeza, entre outras. Desta maneira, sabe-se que o indivíduo já nasce com o instinto e a habilidade racional para comunicar. Esta é a atividade (histórica e social) que mais claramente distingue o homem dos outros seres. A comunicação, se for bem conduzida, pode ser uma aliada na luta contra os preconceitos sociais, pois é a partir do seu uso que observamos, compreendemos e interagimos com o mundo natural. Numa sociedade em que se lutou desde há algumas décadas contra as desigualdades sociais, culturais e económicas, é lamentável depararmo-nos ainda hoje com preconceitos até nas nossas escolas, que apesar de adotarem uma política de inclusão, ainda não asseguram a total e completa igualdade entre as crianças, que se tornarão os homens do futuro.

No âmbito do que se pretende apresentar com este trabalho, é fundamental que a sociedade, no geral, caminhe em direção à eliminação do “preconceito linguístico” que coloca entraves à comunicação entre alunos surdos e alunos ouvintes, especificamente. Esta assume um papel primordial na vida destas crianças, uma vez que é através dela que interagem, que se individualizam como seres e se tornam membros integrados de uma sociedade, numa busca contínua de identidade e distinção.

E que culpa têm as crianças de nascerem surdas? De não terem uma sociedade preparada para as entender? De não terem as pessoas ditas “normais”, bem falantes na sua língua oral, preparadas para estabelecerem uma total e completa comunicação? Ou será que a pessoa ouvinte é “tão surda” quanto ela, por não dominar minimamente a sua língua natural? Afinal, o que é a “surdez”? O que é “ser surdo”?

A surdez designa a perda total da perceção auditiva que pode ser reversível ou permanente (Redondo & Carvalho, 2001) ou a incapacidade, total ou parcial, para ouvir sons, provocada por uma lesão no sistema auditivo (Spínola & Spínola, 2009). Esta pode subdividir-

se consoante o grau de perda da audição, em ligeira, média/moderada, severa, profunda e total (*ibidem*).

“Ser surdo”, é para Afonso (2008, p. 45) ser “um deficiente auditivo, isto é, alguém que não ouve e, por conseguinte, tem dificuldade ou incapacidade de adquirir linguagem por processos semelhantes dos ouvintes”.

Segundo o artigo 13º e o artigo 25º da Constituição da República Portuguesa “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, (...) condição social ou orientação sexual” e “Ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas cruéis, degradantes ou desumanos”, pelo que os alunos surdos, têm o direito de aceder à comunicação na sua língua natural. Para tal e, graças à alteração da lei, o aluno surdo passa assim a ter direito a estar numa escola de referência que lhe proporciona um desenvolvimento a todos os níveis, sendo o mais privilegiado, a sua comunicação com os seus pares ouvintes, assegurando o acesso à Língua Gestual Portuguesa (LGP). Referindo Monteiro (2012, p.15), a “inclusão da língua gestual na educação dos surdos, propõe aos ouvintes que a aprendam de forma a facilitar a sua integração na sociedade”. Perante este pressuposto, é fundamental que os alunos ouvintes e toda a comunidade educativa compreendam a importância da aprendizagem da LGP, para facilitar não só a inclusão da criança surda como também ajudar a comunicação entre todos.

Por todas as razões atrás apresentadas, considerou-se relevante seguir esta linha de pensamento e aferir se a aprendizagem da LGP influencia a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos. A pertinência do tema para a investigadora deve-se ao seu trabalho diário com alunos surdos e alunos ouvintes, numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Perante a temática escolhida definiram-se como objetivos específicos conceber e desenvolver um atelier de LGP para alunos surdos, avaliar as aprendizagens da LGP decorrentes do atelier, conceber e implementar atividades que promovam a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos, conhecer o processo comunicativo entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, comparar a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes com e sem conhecimento da LGP, conhecer a opinião dos alunos surdos sobre a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes e recolher sugestões de estratégias a adotar em contexto educativo para melhorar o processo comunicativo entre os alunos surdos e os alunos ouvintes.

Assim sendo, o trabalho que se apresenta está dividido em quatro partes.

Na parte I, foi feita uma conceptualização da comunicação e da linguagem, por se revelar o ponto de partida, de um modo geral, para a definição do estudo a realizar, seguindo-

se da abordagem da Educação Especial, em Portugal; da escola inclusiva às EREBAS. Dentro deste ponto, foi feita ainda uma abordagem ao tema principal deste trabalho, que cobre a problemática a ele relacionada – a LGP e a aprendizagem/influência da mesma na comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes.

Na parte II, apresenta-se a metodologia de investigação qualitativa, estudo de caso descritivo-exploratório, com a definição da questão de investigação, os objetivos gerais e específicos e as opções metodológicas e ainda a identificação do cenário de investigação e participantes do estudo, para além dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise dos dados.

Na parte III, segue-se a apresentação e a análise dos resultados.

No final do trabalho, é apresentada a conclusão com o destaque da síntese dos aspetos mais relevantes, das reflexões pedagógicas e das limitações e orientações futuras.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Comunicar é uma atividade humana que todos reconhecem. É falar, é expressar, é divulgar informação. Comunicar é essencial para a vida em comunidade, uma vez que facilita a interação social através da linguagem. Esta é um processo multissensorial, sendo feita através das palavras, mas também através de vários códigos, entre os quais, os visuais.

Desde o nascimento, a criança é exposta à comunicação e tem necessidade de se envolver em interações com o outro. Neste início de vida, a responsabilidade é, acima de tudo, do adulto ou do cuidador que lhe deve proporcionar um ambiente rico em interações comunicativas naturais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Deste modo, o desenvolvimento da competência comunicativa revela-se progressivo e gradual, consoante o desenvolvimento da criança. O facto de esta interagir e reagir às interações com o adulto nos mais diversos meios, permite que tenha um papel ativo no processo comunicativo, que envolve a troca de mensagens e propicia uma maior variedade na quantidade e qualidade dessas mesmas interações comunicativas, expandindo-se, assim, o espaço comunicativo (*ibidem*).

De acordo com o Dicionário de Ciências da Comunicação (2000, p. 52), a comunicação é o “processo de troca de ideias, mensagens ou informações, através da fala, de sinais, de escrita ou de comportamento. Sistema para enviar e receber mensagens”. Para que este sistema seja completo é necessário que o recetor (quem recebe a mensagem) compreenda a informação que lhe é transmitida pelo emissor (quem envia a mensagem).

Nesta linha, Sim-Sim (2006, p. 21) refere que comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a compreensão de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”, tratando-se portanto de um processo interativo, desenvolvido em contexto social (Franco, Reis & Gil, 2003). Também Sim-Sim et al. (2008) defendem que o contexto social em que a comunicação acontece é determinante na eficácia da mesma, dependendo não só da mensagem, como da pessoa e do meio.

No sentido de melhor compreender o processo comunicativo, segue-se a representação simplificada da comunicação de Lendrevie, Baynast, Dionísio e Rodrigues (2010), que defendem que o principal objetivo desta é a transmissão de factos, ideias ou pensamentos a determinados destinatários.

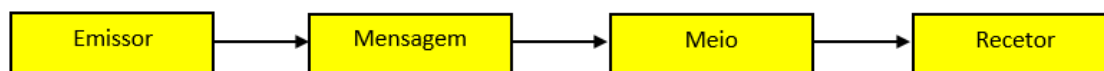


Figura 1 – Representação simplificada da comunicação (Lendrevie, Baynast, Dionísio & Rodrigues, 2010, p. 29)

Estes autores realçam que a qualidade da compreensão está diretamente relacionada com o emissor, o significado da mensagem e o recetor. Ao analisar esta representação percebe-se a semelhança existente com o modelo de Jakobson de 1960 (Fiske, 1998), que também alude ao facto do ato comunicativo envolver para além do emissor, meio/contexto e recetor, um código, que se traduz num sistema de significados. Sim-Sim (2006) explica que por código entende-se o conjunto de sinais usado para transmitir uma mensagem e que, para que a comunicação tenha sucesso, é fundamental que todos os intervenientes neste processo o dominem. Utiliza-se, portanto, um código para comunicar, que se denomina linguagem e, que é, segundo Franco et al. (2003, p. 16) “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso”. Nesta relação, Sim-Sim (2006) afirma que a linguagem constitui um meio de comunicação, sendo através desta que o ser humano recebe, transporta e armazena informação, permitindo o seu uso para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.

O tipo de linguagem utilizado (temática aprofundada no ponto seguinte) depende, em grande medida, do tipo de comunicação, podendo esta ser verbal e não verbal (Sim-Sim, 2006; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). A primeira, de entre todas as formas de comunicação usadas pelo ser humano, é a mais elaborada e o sistema linguístico que a serve (escrito ou oral), apresenta o mais complexo dos códigos (Sim-Sim, 2005, 2006). O segundo diz respeito aos sons, aos gestos, à mímica, à expressão facial, às imagens, ou seja, à comunicação realizada sem recurso às palavras (Calero, 2005), sendo normalmente utilizada em locais onde a comunicação oral ou escrita é impedida, ou ainda, nalguns casos, em complemento desta.

Importa realçar que em ambos os tipos de comunicação (verbal e não verbal), são essenciais duas componentes para processar a informação: a compreensão e a expressão. A compreensão envolve a perceção auditiva ou visual (que permite a receção, reconhecimento e decodificação, que se traduz numa análise e atribuição de significado aos dados linguísticos orais, gestuais e escritos recebidos). A expressão constitui a produção oral, gestual ou escrita daquilo que foi elaborado e planeado mentalmente. No caso da surdez, a consequência imediata para a criança será o comprometimento a nível da aquisição espontânea da

linguagem oral, uma vez que não recebe ou tem dificuldade em receber o feedback auditivo (Santana, 2007).

Sob o ponto de vista educacional, comunicar implica partilhar e cabe ao professor mediar dentro da sala de aula as trocas comunicativas não só entre ele e o aluno, mas também entre o aluno/professor e aluno/aluno, proporcionando a todos os intervenientes iguais oportunidades comunicativas (Dicionário de Metalinguagens da Didática, 2000), salvaguardando, deste modo, as características e necessidades diversificadas de todos os intervenientes no ato comunicativo.

Dada a natureza deste trabalho, a este respeito, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Resolução da Assembleia nº 56/2009) definiu o acesso à informação, ao conhecimento e à participação na sociedade destas pessoas, através da implementação de formatos de comunicação acessível, que devem depender da condição e da limitação apresentada. No fundo, permite-se que as mensagens, no processo comunicativo, sejam entendidas por todos os elementos da sociedade, independentemente de possuírem algum tipo de comprometimento sensorial ou cognitivo. A comunicação acessível implica utilizar o código linguístico, para que aqueles que têm dificuldades em perceber e compreender a linguagem escrita e/ou a oralidade, atribuam significado (s) às mensagens partilhadas nos mais variados atos de comunicação.

Em termos genéricos, a perspetiva inclusiva da comunicação, defende que se deve proporcionar a todos os intervenientes iguais oportunidades comunicativas (Dicionário de Metalinguagens da Didática, 2000). Para tal, têm de ser consideradas as características da pessoa com deficiência, nomeadamente a pessoa surda na sociedade, criando as condições para que haja trocas comunicativas eficazes, em todos os domínios, incluindo as interações sociais, laborais, educativas, entre outras.

Embora a surdez não prive os surdos de comunicar, pode criar situações atípicas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, utilizada pelos cidadãos ouvintes que constituem a maioria na nossa sociedade (Carmo et al., 2007). No entanto, atualmente argumenta-se que as suas dificuldades linguísticas são consideradas como tendo origem em questões culturais e educacionais em vez de ser algo patológico, uma vez que toda a criança surda tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação (*ibidem*).

Neste sentido, para o aluno surdo, como para qualquer outro, a linguagem permite à criança aprender o que não é imediatamente evidente e desempenha um papel central no pensamento e no conhecimento (Fernandes, 2003).

1.1. TIPOS DE LINGUAGEM

A linguagem, como anteriormente explanado, é o código utilizado no processo comunicativo. Este código encontra-se, por isso, relacionado com o tipo de comunicação que se veicula, podendo este ser verbal ou não verbal. Não é, por essa razão, de estranhar, que muitos autores reconheçam que a própria possa, também, ser agrupada nestes dois tipos: verbal e não verbal (Sim-Sim, 2006; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

A linguagem verbal é operacionalizada através da língua que é um sistema complexo e dinâmico constituído por um conjunto de símbolos convencionais que se combinam segundo regras específicas (Sim-Sim, 2006; Lima, 2011). Tanto para a compreensão como para a expressão da linguagem, o indivíduo necessita de ter em conta as regras da sua língua (Rigolet, 2006).

A língua apresenta, essencialmente, duas vertentes, a oralidade e a escrita.

A oralidade, segundo Franco et al. (2003), é processada através da fala e esta é concretizada na produção de elementos sonoros de uma determinada língua (Lima, 2011). A escrita é referida como a tradução da mensagem oral em forma gráfica (Sim-Sim, 2006).

No caso concreto das pessoas surdas, a língua materna é concretizada essencialmente através da LGP, sendo que as outras variantes (orais e escritas) constituem a segunda língua, uma vez que representam a língua da comunidade ouvinte circundante (Antunes, 2001 citado por Santana, 2007). A LGP constitui-se de signos gestuais, universais para afirmações ou negações. Nela existe uma exacerbação da expressão facial, quando comparada com a dos ouvintes, a impossibilidade do sigilo dos assuntos abordados na presença de outros surdos, gestos acompanhados de movimentos labiais e que devem ser interpretados dentro do contexto da interação (Afonso, 2008).

A LGP é uma língua que recorre a gestos visuais composta por uma gramática, léxico e sintaxe próprias, constituindo uma linguagem verbal. A mímica é também ela uma forma de comunicação humana, mas contrariamente à LGP, recorre à linguagem não verbal e é apenas usada como uma arte para expressar sentimentos e/ou pensamentos. Enquanto todas as línguas humanas, independentemente da sua diversidade linguística, são orais, a linguagem gestual – mímica – é unicamente visual (Oliveira & Pôrto, 2014).

No entendimento de Luquet (1979) o desenho permite à criança momentos de diversão, sendo composto pela ação de desenhar e a execução propriamente dita. No caso concreto entre surdos e ouvintes, a representação visual (desenho) permite uma comunicação facilitada, na medida em que ao, transmitir uma mensagem simples e universal, estes não necessitam de partilhar um idioma comum (Lacerda, 1998). Este tipo de linguagem utilizado

para conseguir a comunicação é favorecido quando ambos os sujeitos envolvidos já visualizaram na realidade a experiência ou situação descrita no desenho (*ibidem*).

Já a expressão facial designa um ou mais movimentos e expressões dos músculos da face, que geralmente significam a transmissão de determinado estado emocional do indivíduo (Fávero & Pimenta, 2006). No entendimento de Lacerda (1998) os olhos são muitas vezes considerados como características importantes das expressões faciais. Além do que, o contacto visual é considerado um aspeto fundamental da comunicação interpessoal, especialmente na comunicação entre indivíduos surdos e indivíduos ouvintes (Afonso, 2008), porque é através dessas expressões que o ouvinte pode identificar e compreender as emoções, os sentimentos e até mesmo as opiniões acerca de determinado assunto.

Na opinião de Baltazar (2010) as expressões faciais ajudam também o surdo a identificar essas mesmas componentes nos ouvintes, daí que se considere pertinente a sua utilização quando se comunica. O mesmo autor realça que este tipo de linguagem não-verbal permite identificar ainda emoções como espanto, surpresa, medo, zanga, felicidade, entre outras, permitindo o enriquecimento da comunicação entre os surdos e os ouvintes.

A capacidade extraordinária de um indivíduo surdo conseguir comunicar em meio ouvinte, ainda que com limitações ficou mais enriquecida com as alterações sucessivas que a lei foi sofrendo, ao longo dos tempos, trazendo largos benefícios sobretudo na área da educação. Quando a família da criança surda não tem respostas pedagógicas para promover o seu sucesso social e escolar, é a escola que deve atuar, desde cedo, através dos recursos e respostas educativas que lhe pode oferecer, nomeadamente a “Educação Especial”.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

O termo “Educação Especial” tem assumido diferentes conceções e levado a práticas igualmente diversas ao longo dos tempos, no que toca ao trabalho desenvolvido e direcionado a alunos com determinadas características específicas.

Para Jiménez (1997) o termo “Educação Especial” era antigamente utilizado para caraterizar o tipo de educação diferenciada da existente na escola regular, sendo apenas dirigida a crianças com alguma deficiência ou incapacidade, usufruindo deste sistema em unidades ou centros específicos. Surgem então, no séc. XVI, as primeiras preocupações com o ensino de pessoas com deficiência.

Em Portugal, só em 1822 se abordou a questão da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que, na opinião de Veiga (1999), poderá ter tido origem na consagração do princípio do ensino gratuito para todos os cidadãos em 1820.

Desta forma, em 1823, foi fundado, em Lisboa, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos por iniciativa régia de D. João VI que, anos mais tarde, foi submetido à tutela da Casa Pia de Lisboa (Veiga, 1999; Silva, 2009; Borges, 2011). A criação deste instituto marca o período onde prevalece uma política essencialmente assistencial, tendo como objetivo a proteção das crianças deficientes em instituições separadas da sociedade. Jiménez (1997) refere-se a este período como a “era das instituições”, onde as crianças e jovens “deficientes” eram consideradas um perigo para a sociedade, sendo colocadas e segredadas em instituições ou asilos.

Segundo Teixeira (2012) e Jiménez (1997) a abertura destas instituições para agrupar crianças diferentes poderá estar na origem do nascimento da Educação Especial.

A institucionalização continua e, em 1919, surge o Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa, criado com o intuito de observar e ensinar os alunos da Casa Pia de Lisboa com perturbações mentais, deficiência mental e de linguagem (Veiga, 1999; Borges, 2011).

Em 1946, com o Decreto-Lei n.º 35/801, de 13 de agosto, são criadas as classes especiais nas escolas primárias, cabendo ao Instituto Dr. António Aurélio da Costa Ferreira a orientação e formação dos professores, bem como a responsabilização pelo seu funcionamento (Veiga, 1999; Borges, 2011; Teixeira, 2012), marcando significativamente a educação das crianças com deficiência em Portugal (Nogueira, 2010).

Estas escolas especiais foram, na opinião de Jiménez (1997), aumentando e a educação começou a diferenciar-se de acordo com as crianças que se apresentavam: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, etc, constituindo-se um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

O Estado passa a ter uma nova postura face ao problema da deficiência a partir da década de sessenta. São criados serviços de educação de deficientes mentais, visuais e auditivos sob a tutela da Direção Geral de Assistência. Estes serviços são responsáveis pela organização e gestão das ações educativas dirigidas a crianças e jovens deficientes de todo o país (Veiga, 1999).

Autores como Veiga (1999), Silva (2009) e Borges (2011) referem que foi a partir da década de sessenta que começaram a aparecer as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral em Lisboa, em 1960; a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e

Amigos de Crianças Diminuídas Mentais, em 1962; a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, em 1965. Em 1970, é criado em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral e, em 1971, a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.

Estes movimentos, juntamente com a mudança de filosofia relativamente à educação especial, “contribuíram para perspetivar a diferença com um outro «olhar»” (Silva, 2009, p. 138).

Em consequência das alterações políticas decorrentes da Revolução de Abril, surgem novamente os movimentos associativos e cooperativos que, com maior liberdade de expressão, verificam com facilidade as graves lacunas que se encontravam na Educação Especial. Estes movimentos tiveram grande peso para a contribuição das mudanças ocorridas, obrigando o Estado a agir sob a pressão social por si desencadeada.

Todas estas mudanças sociais desencadeiam, em Portugal, uma nova visão sobre a Educação, em geral, e sobre a Educação Especial, em particular (Nogueira, 2010), emergindo assim a ideia da integração das crianças com deficiência em instituições de educação e de ensino regular.

(...) a ideia de integração nas Escolas portuguesas veio a ser uma realidade incontornável fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática em 25 de Abril de 1974, com influências dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public LAW 94-142” nos EUA (1975) ou o “Warnok Report” nos EUA (1978) (Nogueira, 2010, p. 98).

O *Warnok Report*, referido por Nogueira (2010) (publicado em 1978 e legislado em 1981) deu um passo significativo no que diz respeito à integração escolar dos alunos com deficiência. Este relatório propõe a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de NEE, visto “not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities — indeed all the factors which have a bearing on his educational progress” (Warnock, M. et al., 1978, p.37).

No entanto, em Portugal, só em 1986 é que surge a designação de NEE com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento legal (lei nº 46/86, de 14 de outubro) vem atribuir ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de Educação Especial. Nele encontramos artigos dedicados à Educação Especial (art.º 2º, 7º, 16º a 18º e 25º a 33º).

Segundo Silva (2011, p. 16) esta legislação “veio dar um grande contributo à educação especial ao contemplar a abertura da Escola numa perspetiva de Escola para Todos”.

À Educação Especial, enquadrada nas Modalidades Especiais de Educação Escolar (lei nº 46/86, de 14 de outubro, art.º 17º ponto 1), é atribuído o objetivo de permitir a recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a

deficiências físicas e mentais. A legislação refere ainda que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (art.º 18º ponto 4).

Em 1991, foi finalmente definido e regulamentado o regime educativo especial nas escolas pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, destacando-se quatro linhas orientadoras, no que diz respeito à evolução dos conceitos ligados até então à Educação Especial, nomeadamente: a substituição dos anteriores conceitos de alunos deficientes por alunos “com necessidades educativas especiais” (NEE), a responsabilização da escola regular em acolher e resolver os problemas destes alunos e o reconhecimento do papel dos pais enquanto intervenientes na educação dos seus filhos. Esta legislação resultou na necessidade de reformular a escola de modo a garantir a educação e justiça social, passando a constituir uma escola inclusiva.

Após esta sucessão de acontecimentos, o conceito de NEE é retomado em 1994, na Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, que defende que toda a criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, nos sistemas comuns de ensino, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994).

A integração escolar constitui, assim, a primeira etapa da inserção social e a tónica passa a ser colocada na aprendizagem, ou seja, nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. Significa que não se exclui o conceito de deficiência, mas assume-se que o conceito de NEE é muito mais lato.

Outro marco importante na história da Educação Especial acontece em 2006 com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, criada pelos países membros da Organização das Nações Unidas e aprovada em Portugal pela Resolução da Assembleia nº 56/2009. Esta Convenção surgiu da necessidade de garantir o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência. Vem também reforçar a não discriminação e o acesso à igualdade de oportunidades através de leis, políticas e programas que atendam à diversidade das suas características, promovendo, deste modo, a sua participação na sociedade (Resolução da Assembleia nº 56/2009). Destaca-se ainda, no artigo 3, alíneas d) e f), o respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte integrante da sociedade e a acessibilidade, retomada no artigo 21, onde é solicitado aos Estados Parte a tomada de medidas adequadas para fornecer às pessoas com deficiência o

acesso à informação em diferentes formatos e tecnologias acessíveis; aceitar e facilitar o uso de diferentes modos e formatos de comunicação acessíveis, entre eles a língua gestual, o braille e a comunicação aumentativa e/ou alternativa; e incentivar os meios de comunicação social e as entidades privadas a desenvolverem serviços acessíveis para o acesso à informação (*ibidem*).

Estas medidas trouxeram melhorias significativas à vida das pessoas com deficiência, permitindo que se tornassem mais autónomas e conseqüentemente mais incluídas nas atividades da sociedade.

Neste âmbito, a lei portuguesa volta a dar outro passo, que se considerou ser decisivo e essencial para a inclusão plena das pessoas com NEE, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro ratificado, por apreciação parlamentar, pela lei n.º 21/2008, de 12 de maio, que veio substituir o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, já então com dezassete anos, segundo o qual se regia a Educação Especial, e no caso específico dos alunos surdos, o despacho nº 7520/98.

Sob o ponto de vista concetual, a presente legislação – Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, capítulo I, artigo 1, ponto 2 –, garante como princípio da Educação Especial: “...a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos (...)”.

Neste sentido, a legislação vigente assume-se como primordial e veicula uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades, com uma grande diversidade de respostas educativas e um leque variado de metodologias e estratégias, que melhor facilitem o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Todas estas medidas legislativas são um avanço importante para a modificação do sistema, quando acompanhadas pela organização de estruturas (políticas e sociais) de apoio às escolas, contribuindo para uma escola verdadeiramente inclusiva.

3. ESCOLA INCLUSIVA

A escola pública e a escolaridade obrigatória foram, sem dúvida, um passo essencial da Modernidade. Nos tempos que correm não basta, porém, ter uma escola pública, cuja frequência é formalmente obrigatória. Exige-se hoje que a escola promova aprendizagens para todos, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos

necessários à participação social e laboral sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem (Crespo et al., 2008).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, referido anteriormente, “a escola sofreu alterações de modo a proporcionar as respostas adequadas à problemática do aluno de acordo com as suas características” (Silva, 2011, p. 16).

Esta nova visão passa a englobar todos os alunos que, durante todo ou apenas em parte do seu percurso escolar, revelam dificuldades em acompanhar os programas propostos e necessitam de meios apropriados para poderem desenvolver essas aprendizagens.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educativo que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994, p. viii-ix):

“...cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo -qualidade, de todo sistema educativo”.

Esta conceção educativa provocou uma rutura com o sistema educativo tradicional institucionalizado. Passou-se a ter em conta a diversidade das crianças, cujo principal objetivo é encontrar respostas que ajudem a melhorar o acesso ao conhecimento, da forma mais natural possível.

Segundo Correia e Cabral (1999), na escola inclusiva, estas crianças são vistas como o centro das atenções por parte da comunidade escolar, mas o fator essencial é o papel desempenhado pelo Estado, que leva à criação de um sistema inclusivo eficaz.

O princípio fundamental das escolas inclusivas, proclamado pela Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência, 1994, p. 11, art.º 7º), “...consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” e, através de recursos, estratégias e metodologias diversificadas, a escola deve tentar dar resposta a estas dificuldades, permitindo a interação constante entre todos.

Surge, neste contexto, uma questão pertinente: como criar, para além de igualdade de oportunidades, maior igualdade de direitos e de condições diferenciadas?

Segundo Crespo et al. (2008) a resposta a esta questão passa pela integração e pela própria escola no desenvolvimento de meios para atender às necessidades e direitos de cada criança. No entanto, a qualidade da resposta educativa caiu, durante algum tempo, num erro concetual, por englobar as diferentes dificuldades da aprendizagem no mesmo quadro institucional e político. Este erro traduziu-se em três consequências graves. A primeira, relacionada com a criação de um subsistema onde agrupavam as crianças com dificuldades na aprendizagem; a segunda, com a continuidade dessas mesmas crianças no mesmo subsistema e a terceira, com o aumento de alunos sem distinção das problemáticas inerentes, obrigando os profissionais a deixar de lado os casos verdadeiramente difíceis (*ibidem*).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, assume um maior reconhecimento da lei, de tal modo que possibilitou a reorganização da Educação Especial, quer ao nível da clarificação dos destinatários, quer na criação do grupo de recrutamento dos docentes da educação especial colocados nas escolas. O atual diploma prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência em diversas áreas da educação especial. Estas medidas implicam um esforço por parte, não só das escolas, como também das autarquias, da segurança social e das próprias famílias (*ibidem*).

Nesta sequência, salienta-se o papel que a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) desempenha em todos os ajustamentos referidos. Uma das grandes vantagens da aplicação da CIF é possibilitar uma base científica para as consequências que as condições de saúde nas crianças poderão ter e as suas repercussões na participação no contexto escolar (Organização Mundial de Saúde, 2004). Nestas situações a CIF, pelo seu carácter flexível, possibilita o planeamento de ajudas e de intervenções compensatórias e remediativas, chamando à atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo, assim, que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades aos recursos das instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos. A CIF exige também uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, assim como a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos, que possibilitem mudanças ao longo do processo de aprendizagem feito na escola (*ibidem*).

Há a referir que, antes da aplicação de qualquer medida preconizada pelo atual documento legislativo, o mesmo pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial. De um modo geral, e contrariamente ao que acontecia anteriormente à lei vigente, a

iniciativa pode vir de pais e/ou encarregados de educação; serviços de intervenção precoce; docentes e serviços da comunidade, como o centro de saúde, a segurança social e outros serviços ligados à educação. Há que ter presente que, embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser sempre contactada para autorizar o início do processo, que é requerido junto do órgão de gestão da escola.

Feita a referenciação, segue-se a definição das medidas do regime educativo especial mais adequadas ao problema da criança/do aluno, que podem passar pelas alíneas “a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais” (introdução de áreas curriculares específicas, como a leitura e escrita de Braille, a orientação da mobilidade, a atividade motora adaptada e o ensino bilingue para os alunos surdos, com a criação de um programa específico para a primeira língua – Língua Gestual Portuguesa (LGP) - e segunda língua – português); “c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual” (alterações significativas no currículo comum que garantam a autonomia pessoal e social do aluno) e “f) Tecnologias de apoio” (dispositivos facilitadores para melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno), conforme preconizado no ponto 2, art.º 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008.

No que se refere à criança surda, o mesmo documento legal prevê, no art.º 23º, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), que constituem uma resposta educativa individualizada. Estas escolas deverão ter uma equipa de docentes e técnicos especializados em educação especial, na área da surdez e com competência comunicativa em LGP.

Nesta linha de pensamento, Silva (2011, p. 16) afirma que uma escola inclusiva “será aquela que se molda para assegurar a todos os alunos os serviços de que necessitam. E no caso dos alunos surdos ela só poderá ser efetivamente inclusiva quando a comunidade educativa partilhar também a sua língua”. No contexto atual, as crianças e jovens surdos realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos e ouvintes, com acesso a programas específicos quer de LGP, quer de Português língua segunda para alunos surdos (art.º 18º ponto 3).

4. ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS (EREBAS)

Antigamente, em Portugal, a comunicação através da língua gestual era proibida, o que obrigava os surdos a “gestualizar” às escondidas. Todos os surdos eram forçados a comunicar oralmente (Carvalho, 2007). Sacks (1989) citado por Martins (2009) defende que o insucesso escolar dos alunos surdos se relacionava com o facto de estes não poderem utilizar a

sua língua natural livremente, para comunicar ou aprender, uma vez que no ensino vigorava, então, a via oralista como forma de comunicação. O surdo, tal como refere Afonso (2008), acedia à informação através da leitura labial e à comunicação pela fala.

Tal como foi referido anteriormente, nos finais dos anos sessenta, começaram a desenvolver-se experiências e tentativas de integração dos alunos com deficiência na escola regular, e os alunos surdos não foram exceção (*ibidem*). Estas experiências educativas foram desenvolvidas em vários países da Europa, no sentido de comprovar a importância da educação bilingue para os alunos surdos (Almeida, Cabral, Filipe & Morgado, 2009).

Para a maioria das crianças, a língua oficial do país onde vivem é, simultaneamente, língua materna e língua de escolarização – não o é, no entanto, para os surdos. Para essa população, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ser uma língua gestual, aquela que lhe possibilita o acesso ao conhecimento.

Nesta linha de pensamento e com a consagração na alínea h do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa (lei n.º 1/97, de 20 de setembro) que incumbe ao Estado “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”, surge em Portugal, o despacho 7520 (1998) que cria as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), definindo os ambientes bilingues para a sua educação.

Sabe-se hoje que, dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e tendo em consideração as opções educativas atualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem (preâmbulo do despacho 7520/98).

Estas Unidades tinham como único objetivo a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às crianças surdas, que garantissem não só o seu desenvolvimento como também a sua integração (despacho 7520/98).

Porém, o ponto de viragem decisivo na educação dos surdos acontece com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, onde são finalmente criadas as EREBAS, que diferem das Unidades ao ter como objetivo a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da LGP como primeira língua e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua (Dorziat, 2004; Merselian & Vitaliano, 2011).

Esta mudança de paradigma educacional simboliza para Almeida et al. (2009, p. 9) “a criação de alicerces sólidos e sustentáveis que permitirão aos surdos (...) serem cidadãos de pleno direito”.

Ainda de acordo com estes autores (*ibidem*), compete às EREBAS: “i) apostar fortemente na educação bilingue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; ii) adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade das crianças e dos jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; iii) desencadear ações que permitam a identificação e atuação do surdo na sua comunidade nacional e internacional; e iv) capacitar os alunos para viverem em sociedade”.

De forma a evitar a segregação de escolas só para alunos surdos, as EREBAS organizam-se para proporcionar a inclusão de todos, onde surdos e ouvintes convivem assumindo todas as diferenças, igualdades e semelhanças, direitos e deveres.

No fundo, as EREBAS vieram permitir ao aluno surdo o acesso ao ensino e às aprendizagens na sua língua de comunicação, assumindo-se a LGP como língua primeira e a Língua Portuguesa (LP) como língua segunda, na sua forma escrita, constituindo uma adequação ao currículo, conforme prevê a lei no art.º 18º, ponto 3.

4.1. O ALUNO SURDO NA ESCOLA

Um programa de inclusão de alunos surdos, no ensino regular, deve ter presente que, compreender a surdez no seu sentido mais restrito, equivale a conhecer o carácter visual do sujeito surdo, o qual comunica através da LGP dando-lhe o significado de “ser surdo”, isto é, o de ser um sujeito que utiliza uma forma diferente de comunicar (Skliar, 1999), por ter uma deficiência auditiva, neste caso particular. Ora, cada aluno com deficiência é um ser singular, com as suas idiossincrasias. Desta forma, é importante perceber quais são as suas fragilidades, as suas perspetivas, opiniões e sentimentos no âmbito escolar (Moura, 2000). Segundo esta perspetiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspetos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilingue na educação (Quadros, 1997). Este modelo defende que a língua gestual como primeira língua não somente permite o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, como também contribui para que se desenvolvam os aspetos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais (Baptista, 2008), como mencionado anteriormente.

É ainda crucial que o professor esteja atento a estes alunos e que entenda as relações que estes estabelecem nos períodos de trabalho, de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e às que os colegas evidenciam em relação a eles (Bouvet, 1990). Para que a educação dos alunos surdos na sala de aula regular seja eficaz é, portanto, necessário que os professores estejam preparados para dar resposta às dificuldades dos alunos (Afonso, 2008), sendo mais evidente a da comunicação.

Para o aluno surdo é crucial a presença de um intérprete de LGP (atividade regida pela Lei nº 89/99, de 5 de julho) para mediar a comunicação na sala de aula. Contudo, não é possível incluir o aluno surdo numa sala de aula regular apenas com o intérprete (Merselian & Vitaliano, 2011). Para a consolidação do processo de inclusão deve ser criado um ambiente favorável, no qual o aluno surdo possa desenvolver as suas capacidades (*ibidem*).

De acordo com estas perspetivas, Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro (2007, p.8) defendem que é fundamental “que a escola seja um espaço sem barreiras, onde o aluno se possa expressar e ser compreendido na sua primeira língua, aquela que lhe oferece o meio menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento.”

É necessário então que a escola se organize ao nível da gestão de recursos humanos e materiais, da gestão dos currículos (adaptação de estratégias e adequações ao currículo), dos espaços, da constituição de turmas (redução de turma) e da sensibilização da comunidade educativa, de modo a garantir a inclusão efetiva dos alunos surdos, em igualdade de circunstâncias com os alunos ouvintes.

Neste contexto de educação bilingue e bicultural são criados os programas curriculares de desenvolvimento da LGP como primeira língua e do Português escrito como segunda língua dos alunos surdos (art.º 18º ponto 3). Em 2007, é homologado o Programa Curricular de LGP para a Educação pré-escolar e Ensino Básico, visando orientar a criação de condições que permitam um desenvolvimento da LGP nos alunos surdos, equivalente ao da LP para alunos ouvintes. Tal cumpre o objetivo de garantir o acesso à informação, à representação do mundo e do conhecimento e ao meio mais eficaz de processar as aprendizagens, na sua língua natural. Para que estes objetivos sejam alcançados, o programa reconhece ainda a importância de que seja facilitado o acesso a todo o currículo através da LGP, o que implica que existam professores com conhecimentos de LGP (Carmo et al., 2007).

Já o programa de português língua segunda para alunos surdos, homologado em 2011, surge da necessidade de existirem textos programáticos que regulem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), num contexto bilingue, com o intuito de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia (Baptista, Santiago, Almeida, Antunes e Gaspar, 2011).

Desta forma, é importante que a LP siga um currículo próprio, não como uma língua estrangeira, mas como segunda língua, pois é aquela que o aluno surdo só conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida (Carmo et al, 2007). O objetivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua oficial do seu País. É esta competência que irá assegurar a

aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida (*ibidem*).

Nesta sequência, e vivendo o aluno surdo no seio de duas comunidades (surda e ouvinte), é imperioso que a sua educação tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar adequadamente nos dois mundos. Para tal, como já foi referido anteriormente, é imperioso que o aluno surdo tenha acesso à sua língua natural de comunicação, a LGP, pois é através dela que o aluno garante as aprendizagens e se desenvolve enquanto cidadão.

5. LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

A língua gestual é a minha verdadeira cultura. (...) O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. (...) Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos “comunicantes.”

Laborit (2006, p. 13)

A língua gestual é considerada a língua natural da criança surda. Por “língua natural” entende-se “um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (Sim-Sim, 2006, p.18).

Atualmente a Língua Gestual é conhecida como língua natural das comunidades surdas e é utilizada na comunicação entre surdos, em diferentes espaços e contextos, visto que reduz as barreiras de comunicação (Goldfeld, 2002). O mesmo autor 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 perceção visual.

Em Portugal, a LGP é definida como um sistema organizado com modalidade de produção e de perceção diferente, mas que é composta por elementos comparáveis que se regem por regras gramaticais idênticas (Santana, 2007). Ademais, é uma língua igual em si e por si, independente do Português, quer na estrutura quer no vocabulário (Fernandes, 2003).

Sendo uma língua manuo-visual e falada, ocupa um espaço tridimensional onde os sinais são constituídos por até seis componentes principais: a orientação e configuração das mãos, a sua localização em relação ao tronco ou cabeça, os dedos, a expressão facial, o movimento corporal, e alguns sons preferidos. Estes componentes representam todo o meio que a rodeia (Fernandes, 2003).

A Língua Gestual possui, como qualquer língua oral, uma gramática com: a) fonética (em vez de sons possui gestos articulados); b) fonologia (em vez de fonemas que diferenciam a forma sonora das palavras possui elementos de natureza visual que cumprem a mesma função diferenciadora das palavras); c) léxico (pois apresenta um vocabulário próprio); d) sintaxe (regras para a construção das frases); e) semântica (significado das palavras e frases); f) pragmática (modos de utilização da língua adequados à expressão individual e à comunicação entre as pessoas) (Quadros, 1997).

Os gestos da Língua Gestual podem ser classificados em três categorias: icónicos, referenciais e arbitrários (Quadros, 1997). Os icónicos são facilmente compreendidos por qualquer pessoa, seja surdo ou ouvinte, pois apresentam alguns elementos de semelhança com a realidade apresentada (Mesquita & Silva, 2007). Os referenciais indicam objetos ou locais, apontando para eles, ou mencionam factos para a construção do relato (Baltazar, 2010). Os arbitrários transmitem conceitos abstratos e não se sustentam na forma para a sua representação e são, por isso, convencionados (Mesquita & Silva, 2007; Baltazar, 2010).

A Língua Gestual não utiliza preposições e no caso de o sujeito ser constituído por um pronome pessoal, poderá não ser necessário marcá-lo se este estiver implícito no contexto (Barroso, 1999). O verbo é sempre aplicado no infinitivo, a marcação do tempo verbal é feita pelos advérbios de tempo ou, na sua ausência, pelo movimento do corpo (Mesquita & Silva, 2007).

A comunidade surda utiliza gestos que representam as imagens simbólicas dos conceitos exprimidos (Fernandes, 2003). Neste sentido, é o conjunto dos parâmetros do gesto, assim como a expressão da face e o movimento do corpo que criam uma imagem precisa da ideia expressa. Porém, existem palavras que, por serem pouco comuns ou demasiado específicas, não fazem parte do léxico comum e necessitam, assim, de ser soletradas (*ibidem*). No seu quotidiano, uma pessoa surda encontra dificuldades na comunicação com os ouvintes, uma vez que a sua língua é diferente da usada pela comunidade ouvinte (Baltazar, 2010). Esta última usa a língua oral, enquanto a comunidade surda usa uma língua de natureza viso espacial para comunicar (*ibidem*).

Com base nestas reflexões, aborda-se de seguida a importância da aprendizagem da LGP como uma segunda língua, para alunos ouvintes, que numa escola de referência para surdos, se torna determinante e essencial, para a inclusão dos seus pares surdos.

5.1. A APRENDIZAGEM DA LGP POR ALUNOS SURDOS E POR ALUNOS OUVINTES

A aplicabilidade das respostas educativas previstas no Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, implica que a escola contribua para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão social e escolar.

Referindo Monteiro (2012, p.15), a “inclusão da língua gestual na educação dos surdos, propõe aos ouvintes que a aprendam de forma a facilitar a sua integração na sociedade”. Perante este pressuposto, é fundamental que os alunos ouvintes e toda a comunidade educativa compreendam a importância da aprendizagem da LGP, para facilitar não só a inclusão da criança surda como também ajudar a comunicação entre todos.

Quando a surdez se apresenta como uma limitação à comunicação, torna-se uma barreira com repercussões. Cabe então à escola, neste caso concreto às EREBAS que desenvolvem uma educação bilingue, assumir uma política educativa em que duas línguas (LGP e LP) passarão a coexistir no espaço escolar, dando a possibilidade aos alunos ouvintes de escolherem a LGP como escolhem outra língua qualquer, de forma a aprenderem a comunicar através dela. Esta estratégia permitiria ao aluno surdo “multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas (...), enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode descortinar, dando-lhe o acesso a um universo cultural até então desconhecido (...)” (Marques, Barroco & Silva, 2013, p. 506).

Esta realidade permite que alunos surdos e alunos ouvintes partilhem percursos de desenvolvimento pessoal, social e escolar, em diversos projetos e atividades, promovendo-se a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. Desta forma, estamos perante uma escola inclusiva, com uma comunidade bilingue, constituída pela comunidade ouvinte (comunidade maioritária) e por uma comunidade linguística minoritária, cuja primeira língua de comunicação é a LGP (Almeida et al., 2009).

Autores como Bakhtin (1995) e Martins (2002) citados por Monteiro (2012) referem que quando falamos de um bilingue estamos a referir-nos à pessoa que consegue utilizar duas línguas, independentemente do contexto linguístico em que está inserido. Assim, ao ser proporcionada a aprendizagem da LGP, aos alunos ouvintes, que representam a língua maioritária, esta vai possibilitar uma relação equilibrada e constante entre as duas comunidades. Consequentemente, estamos automaticamente a fomentar a aprendizagem das línguas, pois ao aprender simplesmente os gestos para pequenos recados ou diálogos, incentiva-se a aprendizagem de outras palavras e temas. Estas permitem a comunicação natural com os seus pares surdos, promovendo a evolução no domínio da LGP dos ouvintes no seio da comunidade surda.

Na opinião de Carmo et al. (2007) o facto de os alunos surdos serem competentes em duas línguas assegura a sua aprendizagem e o convívio com a sociedade em geral, ao longo da vida. Apesar de existirem poucos estudos que afirmam ou evidenciam que a aprendizagem da LGP pelos ouvintes melhora a comunicação com os surdos, ao lermos as publicações de autores aqui referidos, percebemos que se invertermos os papéis também os alunos ouvintes conseguirão adquirir a língua gestual, como segunda língua.

No entanto, e citando Menezes (2011, p.117) “essa aprendizagem pode ser feita automaticamente (...) quando o aprendiz entra em contato com a segunda língua numa situação de ensino, a partir de ensinamentos básicos da língua, através de gramáticas, dicionários, numa situação de sala de aula”.

Para Morgado (2012) aprender uma segunda língua é entrar na própria comunidade que a fala, é aprender aspetos e conceitos ligados à sua cultura e história. A mesma autora defende que, no caso da aprendizagem da língua gestual como segunda língua, os ouvintes apresentam dificuldades características no início devido ao facto de ser uma língua visual, que exige atenção, concentração e memorização, bem diferente da comunicação oral, encarregando ao professor de LGP a criação de estratégias e metodologias diversificadas que eliminem essas dificuldades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, prevê-se um trabalho de coresponsabilização e parceria entre surdos e ouvintes, de forma a garantir a aprendizagem das duas línguas.

Apesar de serem evidentes os benefícios da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes são ainda poucas as experiências realizadas em Portugal a este nível. Um exemplo a destacar ocorreu na Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora que propôs, no ano letivo 2005/2006, que uma das áreas de oferta de Escola, para os alunos ouvintes do sétimo ano de escolaridade, fosse a aprendizagem da LGP. Esta proposta foi justificada por se ter constatado a existência de uma barreira linguística a ser derrubada na comunicação entre os alunos ouvintes e surdos. O feedback foi muito positivo e os alunos ouvintes demonstraram interesse na aquisição da língua (Garrido, Cavaca, Parra, Casanova & Serras, 2006).

Também Correia (2010, p.15) refere que os alunos ouvintes cada vez mais manifestam interesse em relação à aquisição da LGP e quando a própria os questiona sobre a razão, a maioria responde “para podermos todos percebermos e brincar juntos”.

Embora não exista um programa homologado que defina o desenvolvimento e a aprendizagem da LGP como segunda língua por parte de crianças ouvintes, tal como existe para o Português para os alunos surdos, esta vai sendo proporcionada nas EREBAS através de atividades didáticas, jogos e clubes, que, embora pouco documentados são, efetivamente,

realizados conforme constatação feita pela investigadora, por inerência à sua profissão. Estas atividades funcionam não só para despertar a consciência da importância da aprendizagem da LGP para comunicar com os pares surdos, mas também para satisfazer a curiosidade e o interesse de muitos alunos ouvintes.

Deste modo, a aquisição da LGP como segunda língua, pelos alunos ouvintes, assume-se como um processo natural, fruto da interação real dos alunos, quer em contexto de sala de aula, durante as aprendizagens, quer no intervalo, nas brincadeiras e diálogos e prepara-os para a diversidade linguística. Ao dar este passo, estamos a contribuir para uma mudança da mentalidade da sociedade em geral, e em particular da comunidade educativa, tornando-os mais recetivos à «diferença».

5.2. A INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM DA LGP NA COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Não havendo a possibilidade de aprender a LGP, os alunos surdos e ouvintes não devem ficar privados da comunicação. Podem utilizar outros meios de comunicação, verbal ou não verbal, que garantam a transmissão e receção de mensagens. No entanto, tem-se vindo a referir ao longo deste trabalho que, independentemente do tipo de linguagem usada, o que é importante é que ambos os intervenientes comuniquem entre si.

A LGP permite conduzir a pessoa surda a um rápido e completo desenvolvimento cognitivo e julga-se que o ensino dos surdos, através da Língua Gestual obtém melhores resultados na composição da escrita e na comunicação em geral (Coelho, 2010), revelando ser muito importante que esta seja aprendida por todos (pais, familiares, amigos, professores, entre outros) (Franco, 2009). Na maioria das vezes, em vez de levar as pessoas ouvintes a aprender a língua gestual, há uma tendência para desenvolver a comunicação oral entre os surdos, talvez como uma forma de aproximação ao padrão considerado “normal” e, dessa maneira, possibilitar a este grupo uma melhor inclusão social (Afonso, 2008).

Apesar das diferenças no processo de comunicação, acredita-se que o potencial dos surdos é o mesmo que o das pessoas ouvintes (Franco, 2009). Assim, pensa-se que ao resolver essas diferenças estamos a destruir as barreiras impostas à comunicação.

Para Correia (2010) são as crianças os alicerces mais importantes para modificar a mentalidade da nossa sociedade, com a construção de uma sociedade onde a diferença não é sinónimo de discriminação.

Nesta linha de pensamento, Pereira (2012, p. 68) afirma que a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes em LGP “permite uma troca de ideias sem barreiras (...) desempenha uma função pedagógica pois é usada no ensino de LGP a ouvintes; e assume um papel na sensibilização e formação cívica dos cidadãos pois permite que os membros da comunidade Surda possam educar a maioria ouvinte”. A mesma autora explana que o relacionamento entre duas pessoas surdas resultam de experiências ricas e profundas, por possuírem a mesma cultura e a mesma língua. Já entre uma pessoa surda e ouvinte as experiências revelam-se mais delicadas, devido à presença de diferenças na língua e na cultura, que poderá constituir barreiras no processo comunicativo. No entanto, estas barreiras poderão ser facilmente eliminadas “se a pessoa ouvinte se envolver na comunidade Surda, nas suas tradições e língua” (*ibidem*).

Deste modo, percebe-se que a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes tem influência na comunicação entre estas duas comunidades, tanto no tipo e quantidade de interações como no enriquecimento de relações pessoais, culturais e sociais.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Concluída a revisão da literatura, onde foi apresentada a informação relevante para a fundamentação teórica do presente estudo, inicia-se uma segunda parte que pretende apresentar a metodologia de investigação. Metodologia, segundo Coutinho (2014), é um termo que sugere ao investigador os meios que o ajudam na procura do conhecimento. O objetivo da metodologia é “ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico mas o próprio processo em si” (Kaplan, 1998, citado por Coutinho, 2014, p. 28).

Neste sentido, pretende-se apresentar a descrição e fundamentação das escolhas do investigador quanto ao processo desenvolvido ao longo do estudo, começando por definir a questão de investigação, os objetivos e as opções metodológicas, identificando ainda o cenário da investigação e os participantes, para além dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise dos dados.

1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Antes de definir a questão de investigação, o investigador necessita escolher o tema sobre o qual irá incidir toda a sua pesquisa, que normalmente se encontra relacionada com uma situação ou um problema com que se depara e que requer uma solução ou justificação (Fortin, Vissandjée & Côté, 2009). A existência de um problema ajuda a limitar a área do saber, que é aquela onde se aprofunda o conhecimento.

Geralmente o tema de investigação está associado a uma dificuldade prática constatada pelo investigador durante o seu trabalho, a uma curiosidade ou até mesmo a uma teoria própria (Prodanov & Freitas, 2013).

O trabalho diário da investigadora com alunos surdos e ouvintes foi determinante para a escolha do tema “A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: a influência da aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa”, por se tratar de uma questão colocada frequentemente pela investigadora, para a qual espera obter resposta através de dados concretos e científicos que conduzam à compreensão do tema.

Uma vez escolhido o tema de investigação e verificada a realidade que se propunha estudar, foi formulada a questão de investigação que se deve expressar “sob a forma de uma

interrogação explícita relativa ao problema a examinar e a analisar com o objetivo de obter novas informações” (Fortin, Vissandjée & Côté, 2009, p.51).

Como vimos antes, as orientações teóricas e a legislação portuguesa atual preveem que os alunos surdos sejam educados em ambiente bilingue, suscitando a toda a comunidade educativa o interesse e a necessidade de aprender a língua de comunicação deste grupo minoritário, que é a LGP. Assim, pensou-se ser importante determinar até que ponto, ao ser dada a possibilidade aos alunos ouvintes para aprenderem a LGP, estes utilizam os conhecimentos adquiridos e desenvolvem uma comunicação mais eficaz com os seus pares surdos.

Deste modo, elaborou-se a seguinte questão de investigação:

- A aprendizagem da LGP influencia a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

Esta questão passa a ser a razão de ser do estudo, aquela para a qual se pretende encontrar uma resposta.

2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Formulada a questão de investigação tornou-se obrigatório e pertinente definir os objetivos deste estudo.

De acordo com Fortin (2009, p. 100), o objetivo de um estudo, “é um enunciado declarativo que precisa as variáveis – chave, a população alvo e a orientação da investigação”. Ademais, os objetivos permitem-nos esclarecer e resolver a questão central da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005), indicando as ações que vão ser desenvolvidas ao longo do estudo, bem como os resultados que se planeiam obter.

Neste sentido, considera-se como objetivo geral:

- Verificar se a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes influencia a comunicação com os alunos surdos.

E como objetivos específicos:

- Conceber e desenvolver um atelier de LGP para alunos ouvintes;
- Avaliar as aprendizagens da LGP decorrentes do atelier;
- Conceber e implementar atividades que promovam a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos;
- Conhecer o processo comunicativo entre os alunos surdos e ouvintes;

- Comparar a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes com e sem conhecimento de LGP;
- Conhecer a opinião dos alunos surdos sobre a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes;
- Recolher sugestões de estratégias a adotar em contexto educativo para melhorar o processo comunicativo entre alunos surdos e alunos ouvintes.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo é uma investigação de carácter educacional devido à importância e impacto que a temática do mesmo tem no contexto da comunidade educativa, e ao papel significativo que a educação bilingue assume posteriormente na vida dos alunos surdos.

Sendo este de carácter educacional, importa explicar que metodologia se escolheu para entender posteriormente o tipo de estudo que se apresenta. Neste sentido, para o desenvolvimento do conhecimento, o investigador tem ao seu dispor a existência de vários métodos de investigação, nomeadamente o método quantitativo e o método qualitativo, entre outros.

De acordo com Fortin, Vissandjée e Côté (2009, p.22), o método quantitativo “é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis (...) que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos” enquanto que o método qualitativo é um processo onde o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo é (...) descrever ou interpretar, mais que avaliar”.

Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza da realidade a estudar, considerou-se pertinente escolher a metodologia qualitativa, uma vez que esta pressupõe a observação de um problema (que corresponde neste estudo à influência da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes no processo comunicativo com os colegas surdos), a recolha de dados reais e ricos e a análise dos mesmos (Carmo & Ferreira, 2008).

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é assim definida tendo por base cinco características essenciais. A primeira assume que na investigação qualitativa “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (*ibidem*, p. 47). Deste modo, e completando com o que refere Carmo e Ferreira (2008, p. 198), “os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma natural”. Tendo a investigadora lecionado a disciplina de LGP a alunos surdos e realizado atividades didáticas

com os alunos ouvintes, foram desenvolvidas bastantes interações com os mesmos, de forma discreta, para tentar compreender o problema definido. Todo o trabalho realizado permitiu fazer avaliações que irão ser cruzadas no momento em que se proceder à interpretação dos dados recolhidos. Ainda relacionado com o ambiente Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam também que os investigadores “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual”.

Outra das características da investigação qualitativa é o facto da mesma ser descritiva (Carmo & Ferreira, 2008; Bogdan & Biklen, 1994). Como referido atrás, estando a investigadora na sala de aula a observar o desempenho dos alunos, registará, de forma minuciosa, as observações mais importantes e pertinentes para conseguir atingir os objetivos propostos para estudo, uma vez que, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.49) este método “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Claro que a descrição terá de ser rigorosa e resultar dos dados recolhidos, que são expressos sob a forma de palavras e imagens, destacando-se a expressão escrita tanto no momento de recolha de informação como na disseminação dos resultados.

Neste sentido, outra das características do método escolhido, apresenta o investigador como um elemento fundamental para a recolha de dados, na medida em que “a validade e fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Sendo esta uma metodologia qualitativa, o investigador deve ter em consideração que o mais importante é o processo de investigação em si em detrimento dos resultados que dela decorrem. Ou seja, interessa muito mais o modo como é feita a interação, neste caso com os alunos surdos e ouvintes antes e após a aprendizagem da LGP, e as estratégias utilizadas, dando assim cumprimento aos objetivos estabelecidos.

A quarta característica diz respeito aos resultados que serão tão importantes, na medida em que ajudarão, posteriormente, a compreender outros sujeitos, noutros contextos (Bogdan & Biklen, 1994). Reconhece-se, no entanto, que não se pode generalizar numa investigação qualitativa, porque os resultados podem ser considerados incompletos ou difíceis de comparar, quando aplicados em contextos e sujeitos diferentes (Fortin & Duhamel, 2009).

A última característica, e não menos importante, encontra-se relacionada com o significado, que assume relevância na investigação qualitativa. Para Carmo e Ferreira (2008), os investigadores tentam colocar-se do lado dos sujeitos do estudo, quer nas vivências quer na visão dos mesmos da realidade, permitindo-lhes compreender quais as suas perspetivas e opiniões.

Dentro desta perspectiva qualitativa, a opção recairá sobre o estudo de caso que para Yin (2010, p. 32), um dos autores mais considerados na investigação baseada em estudos de caso, é definido como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. Acrescenta ainda que para essa investigação se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações. Neste contexto, também Gil (2009, p. 54) define estudo de caso como o “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Seguindo a linha de pensamento de Gil (2009) e Yin (2010) utiliza-se normalmente o estudo de caso para analisar aprofundadamente um indivíduo, uma família, um grupo ou uma organização, com o objetivo de responder a fenómenos ou acontecimentos sobre os quais existe pouco ou nenhum controlo. Ainda nesta sequência, Gil (2009) salienta a importância da identificação do problema, as ações e os contextos que poderão estar na origem do mesmo ou que podem, de certa forma, influenciá-lo.

Para Fortin e Duhamel (2009) uma das vantagens deste tipo de estudo é a quantidade de informação detalhada que o investigador consegue obter sobre um facto novo. Transpondo este benefício para esta investigação, reconhece-se que o estudo permite recolher dados sobre alunos ouvintes e alunos surdos do mesmo Agrupamento que se encontram, em contexto natural e que constituem a nossa fonte direta para a recolha dos dados.

Para além de se apresentar como um estudo de caso, também é uma investigação descritiva e exploratória, na medida em que a recolha dos dados, como se referenciou acima, é bastante explicativa/narrativa e resulta da observação de um fenómeno ainda pouco estudado.

Também Moltó (2002) citado por Coutinho (2014), descreve que o estudo de caso pode ser exploratório quando no aproxima de problemáticas pouco esclarecidas. Tal como referido na parte da fundamentação teórica, não existem autores que respondam diretamente à problemática que dirigiu esta investigação.

Neste sentido, Yin (2010) afirma que um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade e é descritivo quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural.

4. CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O ensino de alunos surdos, em Leiria, iniciou-se no antigo colégio Correia Mateus, há cerca de trinta e cinco anos, passando, de seguida para um edifício junto ao castelo de Leiria. Mais tarde, uma equipa transitou o núcleo de surdos para a escola de Marrazes, constituindo a Unidade de Educação Bilingue para Alunos Surdos (UEBAS). Com a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91 que regia a educação especial e consequente publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, que exigiu a junção dos vários ciclos e respetivos recursos num único agrupamento, a UEBAS transitou para o Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Leiria, sendo, o mesmo, atualmente, designado por Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. O atual Projeto Educativo deste Agrupamento (PEA) pressupõe que o desenvolvimento de estratégias e atividades que proporcionem “uma escola para a vida”, distinguindo-se por receber numerosas crianças com NEE. Conta, segundo o atual PEA, com uma população total de 1532 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis foi o cenário escolhido para a realização do estudo por reunir todas as condições e a população que, segundo Prodanov e Freitas (2013) e Quivy e Campenhoudt (2005), representa o universo total de elementos que possuem determinadas características predefinidas e corresponde aos alunos surdos e aos alunos ouvintes deste Agrupamento. Uma vez definida a população, torna-se mais fácil para o investigador selecionar os participantes, constituindo estes uma pequena parte dos elementos que compõem o universo do estudo (Fortin, 2009; Prodanov & Freitas, 2013), sendo aqui representados pelos alunos surdos e os alunos ouvintes, do sexto ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas D. Dinis.

Estes participantes foram escolhidos por conveniência, por se tratar de uma seleção não aleatória feita pelo investigador, já que de acordo com as características definidas previamente para estudo não era possível ser dada a todos os elementos do Agrupamento a oportunidade de participar (Fortin, 2009; Prodanov & Freitas, 2013).

Antes de selecionar os participantes, foi necessário especificar o grupo que se pretendia estudar, através da imposição de um critério básico. Era fundamental escolher uma turma de alunos que tivesse, pelo menos, um aluno surdo, para conseguir analisar e avaliar o processo comunicativo entre alunos ouvintes e alunos surdos. Importa ainda referir que foram escolhidos alunos surdos e alunos ouvintes do 2º e 3º Ciclos, em virtude de existir o fator proximidade na relação da investigadora com os participantes, uma vez que esta, para além de pertencer ao grupo de profissionais da área da LGP, trabalhou neste Agrupamento, sendo

orientada no início do ano letivo para o desenvolvimento das suas funções nestes dois ciclos de ensino. As turmas com as quais a investigadora trabalhou eram constituídas por uma turma de sexto ano com três alunas surdas, uma de sétimo ano com uma aluna surda e uma turma de oitavo em que se encontravam incluídos dois alunos surdos. Todos os alunos surdos estavam, portanto, incluídos em turma de alunos ouvintes, nomeadamente nas disciplinas de expressões e na formação cívica.

Inicialmente foi realizada uma ação de sensibilização à surdez e à LGP junto das três turmas ouvintes anteriormente descritas, com o intuito de apurar aquela em que mais alunos ouvintes estariam interessados em frequentar o atelier de LGP. A turma dos alunos do oitavo ano não manifestou qualquer entusiasmo e motivação para a frequência do atelier e a turma da aluna do sétimo ano, embora tivesse alunos interessados em aprender esta língua de comunicação, não dispunha de horário compatível com a realização do mesmo. A turma de sexto ano foi a que reuniu todas as condições de horário, assim como o interesse manifestado por duas alunas ouvintes para frequentar o atelier.

A fim de dar prosseguimento a este estudo, foi solicitado junto dos alunos ouvintes da turma do sexto ano, a participação voluntária de dois alunos ouvintes e dois alunos surdos para integrar o grupo de participantes.

Deu-se, assim, por constituído o grupo dos participantes formado por seis alunas do sexto ano de escolaridade, duas alunas surdas e quatro alunas ouvintes, em que duas destas últimas frequentaram o atelier de LGP, por inscrição voluntária e espontânea.

Das alunas surdas, uma apresenta uma surdez de grau profundo, sendo a sua comunicação feita unicamente em LGP e a outra aluna surda apresenta uma surdez severa, utilizando a LGP como língua de comunicação e ensino com os seus pares surdos e a oralidade com os pares ouvintes.

Sendo a turma com alunos surdos do sexto ano de escolaridade composta por três alunas surdas, é importante justificar a ausência da terceira aluna surda no grupo que compõe este estudo. A mesma não participou no processo por se tratar de uma menina com multideficiência e comprometimento cognitivo, em que apesar da língua utilizada na comunicação ser maioritariamente a LGP, não é expressa com proficiência linguística suficiente para estabelecer um discurso lógico e coerente. Estas características da aluna constituem variáveis que influenciariam os resultados, já que poderiam alterar a receção e interpretação de mensagens entre os participantes, devido às grandes dificuldades ao nível da aprendizagem, da comunicação, da socialização e da motricidade inerentes ao seu grave problema de saúde.

5. INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas e instrumentos próprios da investigação qualitativa, que constituem uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação (Carmo & Ferreira, 2008; Yin, 2010).

A escolha dos instrumentos para a recolha de dados prendeu-se com os objetivos da investigação, de forma a garantir a validade das conclusões realizadas com suporte nos dados colhidos (Tuckman, 2000).

O quadro 1 seguinte sintetiza os instrumentos de recolha de dados relacionando-os com os respetivos objetivos definidos para o estudo e referidos no ponto 2. desta segunda parte:

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados e objetivos do estudo

Verificar se a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes influencia a comunicação com os alunos surdos	Objetivos	Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none">• Conceber e desenvolver um atelier de LGP para alunos ouvintes;• Avaliar as aprendizagens da LGP decorrentes do atelier de LGP;	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de avaliação de conhecimentos (Apêndice 1)• Ficha de autoavaliação dos alunos (Apêndice 2)
	<ul style="list-style-type: none">• Conceber e implementar atividades que promovam a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos;• Conhecer o processo comunicativo entre os alunos surdos e ouvintes;• Comparar a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes com e sem conhecimento de LGP;	<ul style="list-style-type: none">• Grelha de registo de pontuação (Apêndice 3)• Grelha de registo de observação da primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica (Apêndice 4)• Grelha de registo de observação da segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica (Apêndice 5)
	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião dos alunos surdos sobre a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes;• Recolher sugestões de estratégias a adotar em contexto educativo para melhorar o processo comunicativo entre alunos surdos e alunos ouvintes.	<ul style="list-style-type: none">• Guião da entrevista aos alunos ouvintes (Apêndice 6)• Guião da entrevista aos alunos surdos (Apêndice 7)

No que se refere ao primeiro objetivo definido, foram implementadas uma ficha de avaliação de conhecimentos e uma ficha de autoavaliação dos alunos, com a finalidade de avaliar as aprendizagens que realizaram ao longo do atelier e refletir acerca do funcionamento do mesmo.

Seguidamente utilizou-se uma grelha de registo de observação, que serviu como instrumento para registar os comportamentos dos alunos ao longo das duas etapas da atividade lúdico-pedagógica. Os dados obtidos na observação (participante) e na análise do conteúdo, permitiram também compreender e avaliar a interação e o processo comunicativo entre o grupo de participantes. A técnica de observação participante permite “uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue & Walsh, 2003, p. 127), de acordo com o referido na explicação da metodologia escolhida. Esta técnica proporciona ao investigador a observação dos dados num contexto natural e a recolha rica e real dos mesmos, sendo apenas possível devido ao grau de interação com a situação em estudo (Tuckman, 2000). No sentido de apurar os resultados de uma forma coerente e justa, foi ainda utilizada uma grelha de registo de pontuação, durante a realização das duas etapas.

Para concluir a recolha de dados, foi aplicado um guião de entrevista, para dar cumprimento aos restantes objetivos definidos, através da técnica da entrevista semi-estruturada, que representa na opinião de Yin (2010), uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso.

As entrevistas contribuem desta forma, no entendimento de Quivy e Campenhoudt (2005, p.69) para “descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação”, sendo deste modo efetuadas com a intenção de comparar as perceções e opiniões de um acontecimento vivenciado pelo entrevistado, que neste estudo corresponde à atividade lúdico-pedagógica.

Carmo e Ferreira (2008) e Tuckman (2000) defendem que a interação direta é o aspeto chave da entrevista e para que esta tenha sucesso, é fundamental que seja preparado um guião. O mesmo deve portanto ir ao encontro dos objetivos da investigação e é o instrumento que vai servir de base à realização da entrevista propriamente dita e que tem como finalidade, a recolha de informação na forma de texto.

Assim, o guião tem por base os objetivos propostos para o estudo, sendo utilizado apenas como referência e orientação para o investigador, no momento em que decorreu a entrevista. Para Bogdan e Biklen (1994) o guião tem como função a elaboração de tópicos que ajudam a não fugir demasiado ao assunto em estudo, indo ao encontro de Quivy e Campenhoudt (2005) na justificação de ser uma entrevista semi-estruturada. Esta permite, além do número fixo de questões predeterminadas, um número adicional de questões guia, que poderão ajudar o entrevistado nalguma questão mal compreendida ou difícil de ser respondida (*ibidem*). A maior parte das questões formuladas são de formato aberto, terminando algumas na forma “porquê?”, para evitar respostas curtas com pouca

especificidade e para incentivar o entrevistado a aprofundar certos aspetos particularmente importantes do tema (Quivy e Campenhoudt, 2005; Meirinhos & Osório, 2010).

6. CONDUTA ÉTICA E PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

O primeiro passo para a concretização da vertente prática do estudo foi a entrega do pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas D. Dinis para o desenvolvimento do atelier de LGP, das atividades lúdico-pedagógicas e da realização das entrevistas. Na exposição feita à diretora explanou-se os objetivos e etapas do estudo, garantindo-se o anonimato dos participantes e a não divulgação dos dados recolhidos, para outros fins que não a divulgação científica (Apêndice 8).

É fundamental mencionar que para melhor compreensão dos testemunhos e intervenções e, acima de tudo, para não se identificar os participantes, mantendo o anonimato, se recorreu à codificação dos participantes, sendo considerada a seguinte:

AS1 – Aluna com Surdez Profunda número 1

AS2 – Aluna com Surdez Severa número 2

AOSF1 – Aluna Ouvinte Sem Formação número 1

AOSF2 – Aluna Ouvinte Sem Formação número 2

AOCF1 – Aluna Ouvinte Com Formação número 1

AOCF2 – Aluna Ouvinte Com Formação número 2

OP – Observador Participante/Investigador

6.1. *ATELIER DE LGP*

Dada a autorização para a realização do estudo no Agrupamento, procedeu-se de seguida à divulgação do atelier junto das turmas ouvintes, com a respetiva ação de sensibilização, referida anteriormente, efetuada pela investigadora.

Após a inscrição dos dois alunos ouvintes interessados no atelier, foi enviado aos respetivos encarregados de educação o pedido de autorização (consentimento informado), quer para a frequência do atelier quer para a participação nas diferentes etapas do estudo, nomeadamente nas atividades lúdico-pedagógica e nas entrevistas (Apêndice 9).

A conceção e o desenvolvimento do atelier de LGP para os alunos ouvintes do 6º ano de escolaridade prendeu-se, desde o início deste estudo, com a necessidade de compreender

e refletir sobre o efeito da aprendizagem da LGP por estes alunos no processo comunicativo com os seus colegas surdos. Salienta-se que, por se tratar de um estudo de caso exploratório e, com o intuito de ressaltar o primeiro objetivo específico deste estudo, foi necessário apresentar uma planificação, para garantir o desenvolvimento do atelier.

No entanto, tal como referido no enquadramento teórico, devido ao facto de não existir um documento oficial que determine os conteúdos e as metas a desenvolver na leção da LGP como segunda língua a alunos ouvintes, houve a necessidade de pesquisar vários documentos e vários autores que justificassem a elaboração de uma planificação, com as devidas adaptações. Para tal foram utilizados:

- o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001);
- o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (PCLGP) (Carmo et al., 2007);
- o Programa de Espanhol - Nível iniciação 5º e 6º anos de escolaridade (Fialho & Izco, 2008);
- o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009);
- o Programa de Português língua segunda para Alunos Surdos (Baptista et al., 2011);

“A planificação das aprendizagens deve ser elaborada de acordo com as crianças que se tem” (Carmo et al., 2007, p.39). No nosso caso, e de acordo com o QECRL, o nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendiz é capaz de “interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em); intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares”, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação (Conselho da Europa, 2001, p. 61).

O nível A1 é o nível correspondente aos participantes deste estudo, uma vez que os alunos que frequentaram o atelier de LGP nunca tiveram oportunidade de aprender esta língua. O quadro 2 corresponde aos objetivos e competências do nível essencial - Utilizador elementar, A1, descritos no QECRL.

Quadro 2 – Níveis Comuns de Referência: escala global (Conselho da Europa, 2001, p. 49)

Utilizador Elementar	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se se mostrar cooperante.
----------------------	----	---

Com base nestas informações, optou-se por preparar e planificar temas/conteúdos de iniciação à nova língua, com recurso ao QECRL e ao PCLGP, sempre com adaptações, devido às competências iniciais apresentadas. A justificação da escolha das áreas temáticas abordadas ao longo do atelier foi baseada no Programa de Espanhol (iniciação), devido não só à semelhança dos conteúdos iniciais da aprendizagem/aquisição da LGP, mas também à diversidade dos mesmos.

O apêndice 10 constitui a Planificação do atelier de LGP e apresenta quatro colunas organizadas por: área temática, descritores de desempenho, competências e metodologia.

A área temática apresentada na primeira coluna, representa os temas que foram desenvolvidos e abordados ao longo das aulas.

Na segunda coluna, o descritor de desempenho, “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos, com operações de diversa natureza da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo” (Reis et al., 2009, p. 17). Também para Baptista et al. (2011, p. 15) os descritores “apresentam o que o aluno deve saber fazer em cada uma das competências, obedecendo a uma lógica de progressão entre os diferentes ciclos de ensino”.

Por sua vez, as competências, são as áreas nucleares da disciplina de LGP constituídas pela Interação em LGP, Literacia em LGP, Estudo da Língua, LGP e Comunidade e Cultura. Para Carmo et al. (2007) estas “quatro áreas detêm em si próprias competências específicas que no entanto se entrecruzam umas com as outras e são condição essencial para a compreensão umas das outras” (p. 28).

A quarta coluna corresponde à metodologia, que indica quais as atividades planificadas e preparadas para o aluno desenvolver e aplicar as competências apreendidas. A organização das atividades lúdicas procuram favorecer a aquisição da LGP, “guiando a emergência da comunicação para uma cada vez maior fluência na língua” (Carmo et al, 2007, p. 39).

Importa referir que no decorrer de cada aula foram consolidados e revistos os temas abordados anteriormente, com o intuito de estimular a memorização e sistematizar as aprendizagens.

Este atelier decorreu de 15 de janeiro a 18 maio de 2015, sempre com a duração de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana, perfazendo um total de dezoito aulas. No entanto, os dias correspondentes à realização dos Exames Nacionais de 6º ano e o desenvolvimento de atividades de encerramento do ano letivo, coincidiram com as aulas de LGP, não permitindo que os últimos dois temas fossem abordados.

Depois de explicada a criação e posterior funcionamento do atelier, é importante abordar a questão da avaliação, quer das competências das alunas, quer do próprio atelier, pois é através dela que se apresentam os dados recolhidos na fase inicial do estudo.

No processo de ensino-aprendizagem, o bom desenvolvimento do aluno é tido como facto prioritário (Filho, 2012). Deste modo, a avaliação assume-me como um método utilizado apenas para registrar as aprendizagens dos alunos, com o intuito de se compreender se os conteúdos foram assimilados ou não. A função da avaliação ajuda não só o professor a melhorar as suas estratégias e materiais, como também proporciona ao aluno a possibilidade de aplicar e rever as suas aprendizagens (Silva, 2011).

Assim sendo, considera-se que a avaliação, neste caso específico, deve ser a avaliação formativa, por ser um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus pontos fortes e fracos, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor (Conselho da Europa, 2001). Esta visão vai ao encontro do que se estabeleceu com a criação do atelier de LGP, na medida em que ajudou o professor a conhecer as aquisições feitas pelos alunos, através da avaliação de conhecimentos. Esta última veio ainda permitir ao professor verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na abordagem dos temas, dando ainda a possibilidade ao professor de reformular as atividades didáticas, definir competências intermédias e criar estratégias que conduzissem ao sucesso.

Para Condemarin e Medina (2005) citado por Silva (2011, p. 69) “(...) a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema”. Assim, a avaliação foi feita através de fichas de trabalho, criadas e desenvolvidas pela investigadora, no final de cada tema didático e através da resolução de uma ficha de conhecimentos, no final do atelier. Este último parâmetro avaliativo permitiu não só identificar as imagens, palavras e gestos, como também facilitou a consolidação de todos os conteúdos abordados.

Tratando-se de uma língua visuo-gestual, a avaliação pode ser efetuada necessariamente através do registo em vídeo (Carmo et al., 2007), no entanto a associação

entre imagens ou palavras com o respetivo gesto fotografado também servem de avaliação, uma vez que o aluno precisa de identificar o gesto para conseguir estabelecer a ligação correta.

A ficha de avaliação de conhecimentos revelou que as alunas adquiriram, de um modo global, os conteúdos abordados ao longo do atelier. Esta ficha foi composta por catorze questões de compreensão e produção gestual, cujos conteúdos foram distribuídos pelas diversas áreas temáticas, descritas na planificação do atelier. Ao nível da estrutura e forma, a ficha foi constituída por de completamento de espaços, de correspondência, de escolha múltipla, de identificação de imagens e execução de gestos a partir de instruções.

A autoavaliação é igualmente importante neste processo, visto que permite ao aluno refletir sobre si mesmo e o que tem feito, e ajuda a prepará-lo para uma aprendizagem significativa no desenvolvimento da vida escolar (Filho, 2012). Para este autor, os alunos são essenciais na avaliação, pois aprendem a analisar as suas próprias aprendizagens e suas aplicações e a entender quais os temas em que se sentem mais à vontade.

Seguidamente apresenta-se o quadro 3, que representa a grelha de autoavaliação, com os descritores propostos para avaliar as competências linguísticas do nível essencial - Utilizador elementar, A1, descritos no QECRL.

Quadro 3 – Grelha de auto avaliação adaptada à LGP (Conselho da Europa, 2001, p. 53)

	Compreender (QECRL) Compreensão gestual (adaptado)	Falar (QECRL) Produção gestual (adaptado)
	Sou capaz de reconhecer gestos e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família aos contextos em que estou inserido, quando comunicam comigo gestualmente de forma clara e pausada.	Sou capaz de comunicar gestualmente de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outros gestos, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediatas. Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A1 Utilizador elementar		

Esta grelha irá permitir aos alunos uma maior consciencialização dos seus conhecimentos e aprendizagens e ajudará o professor a refletir sobre possíveis falhas ao nível da leção dos conteúdos.

De forma a clarificar a operacionalização da grelha anterior, utilizou-se uma outra grelha, elaborada por Silva (2011), que pode ser utilizada para avaliar cada unidade temática. No que diz respeito a este estudo, a referida grelha careceu de alterações e adaptações, uma vez que apenas foi aplicada no final do atelier, ao contrário da grelha original, que pressupõe ser utilizada após a conclusão de cada tema.

Decorridos os pedidos burocráticos de autorização, estabeleceram-se diálogos informais com os colegas docentes dos alunos/turmas participantes, no sentido de agendar o dia para a realização da atividade lúdico-pedagógica e das entrevistas.

6.2. ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

Esta atividade, de carácter prático, foi gravada com duas câmaras, que serviram de apoio para a transcrição das vertentes orais/visuo-espaciais (LGP), diferenciadas segundo as duas etapas em que decorreram. Assim, a transcrição da primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica, realizada entre as alunas surdas (AS1 e AS2) e as alunas que não frequentaram o atelier de LGP (AOSF1 e AOSF2) constitui o apêndice 11 e a transcrição da segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica, realizada entre as alunas surdas (AS1 e AS2) e as alunas que frequentaram o atelier de LGP (AOCF1 e AOCF2) o apêndice 12.

Importa referir que foi necessário realizar a mesma atividade uma segunda vez, de modo a estabelecer comparações entre os resultados e fazer inferências sobre o tipo de comunicação utilizada em função dos conhecimentos da língua e, neste sentido, perceber se a aprendizagem da LGP influencia a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, remetendo para a questão de investigação que é a base deste estudo.

A figura 2 seguinte mostra a configuração da atividade construída sob a forma de um jogo constituído por um tabuleiro em forma de roleta, material preparado e criado pela investigadora.

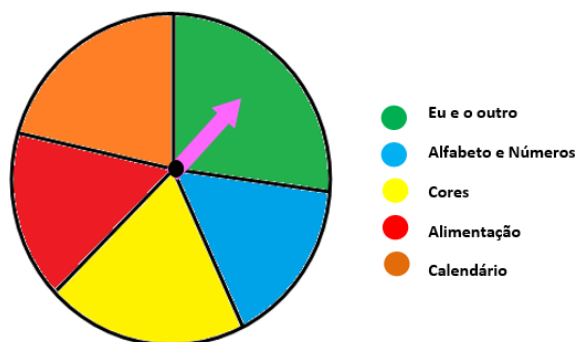


Figura 2 – Tabuleiro da atividade lúdico-pedagógica

No capítulo anterior foi mencionado que os temas correspondem às áreas temáticas abordadas no atelier de LGP, diferenciadas por cores, sendo que a cor verde corresponde ao tema “Eu e o outro”; a cor azul corresponde ao tema “Alfabeto e Números”; a cor amarela corresponde ao tema “Cores”; a cor vermelha corresponde ao tema “Alimentação” e por fim a cor laranja corresponde ao tema “Calendário”.

Para promover o bom funcionamento da atividade, a investigadora elaborou um conjunto de regras a saber: cada cor corresponde a um tema diferente; cada cor tem seis cartões (apêndice 13); para a realização da atividade poderá ser utilizada qualquer forma de comunicação; a atividade inicia quando um elemento de cada grupo girar a roleta; o tempo de contagem da pergunta e da resposta inicia-se com a retirada do cartão da cor indicada, virando-se a ampulheta; cada grupo pode retirar, no máximo, dois cartões da mesma cor; quando sair a mesma cor pela terceira vez o grupo joga novamente até que acerte noutra cor; os elementos de cada grupo devem perguntar ou responder alternadamente e, por último, o primeiro grupo a completar dez pontos ganha o jogo. Este é pontuado da seguinte forma: conseguir perguntar ou transmitir corretamente o que se encontra no cartão: 2 pontos; conseguir executar corretamente o pedido que lhe foi feito: 2 pontos; conseguir perguntar ou transmitir parcialmente: 1 ponto; conseguir executar o pedido que lhe foi feito de forma parcial: 1 ponto e quando não conseguir perguntar, transmitir ou responder: 0 pontos. À medida que o jogo foi decorrendo, a pontuação obtida por cada grupo foi registada numa grelha própria para o efeito, conforme referido no ponto 5 desta parte. O jogo terminou quando o grupo atingiu e a pontuação exigida.

- **Primeira etapa**

A atividade lúdico-pedagógica desenvolveu-se em duas etapas. A primeira foi realizada com os alunos surdos (AS1 e AS2), que constituem o grupo A e os alunos ouvintes que não frequentaram o atelier (AOSF1 e AOSF2), grupo B. Esta contou com vinte e seis interações, número que representa a quantidade de vezes que os alunos interagiram entre si ou com o observador participante, neste caso a investigadora, que moderou o jogo do início ao fim, num total de seis jogadas.

O tema “Alfabeto e Números” foi o único tema que não foi abordado, por nunca ter sido sorteado ao longo das jogadas, e o que foi premiado mais vezes foi o tema “Calendário”, com três jogadas. Os restantes temas foram selecionados uma vez, completando as três jogadas que faltavam, para perfazer o total de seis.

Dentro de cada tema, as alunas utilizaram vários tipos de comunicação para compreensão e recepção de mensagens, entre eles a oralidade, a LGP, o desenho, a mímica e a expressão facial. Importa referir que nesta atividade ninguém recorreu à escrita para comunicar.

- **Segunda etapa**

A segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica foi realizada com os alunos surdos (AS1 e AS2), grupo A e os alunos ouvintes que frequentaram o atelier (AOCF1 e AOCF2), grupo B, que registou vinte e quatro interações num total de seis jogadas.

Os temas “Alfabeto e Números” e “Eu e o outro” não foram sorteados nesta etapa. Já o tema “Calendário” foi selecionado em três jogadas; o tema “Cores” em duas e o tema “Alimentação” numa única jogada.

Dentro de cada tema, as alunas utilizaram os seguintes tipos de comunicação: a escrita, a oralidade, a LGP e a expressão facial. Ao contrário da primeira etapa, em que a escrita foi o único tipo de comunicação à qual os participantes não recorreram, nesta segunda etapa, o desenho e a mímica representam os tipos de comunicação não utilizados pelos mesmos.

6.3. ENTREVISTAS

Antes da aplicação das entrevistas foi necessário proceder à construção de um guião, como mencionado anteriormente. Quanto à forma, o guião envolveu um conjunto de perguntas agrupadas em torno de seis blocos temáticos:

Bloco 1 – Legitimação da entrevista;

Bloco 2 – Identificação do entrevistado;

Bloco 3 – Processo de comunicação entre os alunos;

Bloco 4 – Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes;

Bloco 5 – Estratégias;

Bloco 6 – Finalização.

De salientar que, em cada bloco temático, formularam-se questões pertinentes que dessem respostas direcionadas à nossa questão de investigação. No bloco 2 prepararam-se sete questões elucidativas da caracterização do entrevistado e da turma. Quanto ao bloco 3 selecionou-se sete questões sobre a comunicação realizada entre os alunos antes, durante e após a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes. Para registar as opiniões de todos os participantes, selecionou-se para o bloco 4 duas questões. E, por fim, no bloco 5, duas

questões para recolher sugestões dos alunos quanto às estratégias a adotar para melhorar a comunicação entre todos.

Antes da aplicação das entrevistas foi solicitado a dois especialistas, um da área da metodologia de investigação e outro da aprendizagem da LGP, a análise dos guiões de entrevista com o intuito de garantir a clareza e validação (aparente e de conteúdo) do instrumento. Fortin (2009) defende que o recurso a pessoas peritas com o objetivo de detetar erros e incongruências é uma boa estratégia para o aperfeiçoamento do instrumento. A partir da opinião fizeram-se reformulações, que no olhar do investigador poderiam passar despercebidas e, desta forma, conseguiu-se obter um instrumento final válido.

O tempo letivo escolhido para as atividades e para as entrevistas foi o mesmo em que decorreu o atelier de LGP, de janeiro a maio, ou seja, quinta feira das 11h55m às 12h40m. Como se previa que a duração, tanto da atividade como das entrevistas, fosse ultrapassar os quarenta e cinco minutos do atelier, solicitou-se aos docentes do tempo letivo anterior, que dispensassem os alunos, em virtude dos mesmos estarem a participar num estudo de caráter educacional.

Estas duas técnicas foram aplicadas no dia 28 de maio, das 11h às 12h40m, numa sala previamente preparada com o sistema de gravação necessário para registar as interações dos participantes durante a atividade e os testemunhos dados na entrevista.

As entrevistas decorreram, de modo geral, sem constrangimentos e todos os participantes reagiram e responderam com interesse, tendo todas as entrevistas uma duração aproximada de 10 a 12 minutos.

Por fim, a gravação em vídeo (devido à comunicação em LGP) constitui uma outra técnica, para facilitar o tratamento posterior da informação, que mais tarde foi transcrita para auxiliar a sua análise. A referida transcrição apresenta-se nos apêndices, seguindo a ordem das entrevistas realizadas, designadamente:

- Transcrição da entrevista da AS1 (Apêndice 14);
- Transcrição da entrevista da AS2 (Apêndice 15);
- Transcrição da entrevista da AOSF1 (Apêndice 16);
- Transcrição da entrevista da AOSF2 (Apêndice 17);
- Transcrição da entrevista da AOCF1 (Apêndice 18);
- Transcrição da entrevista da AOCF2 (Apêndice 19).

7. ANÁLISE DOS DADOS: A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados recolhidos através dos procedimentos anteriormente descritos foram analisados através da análise de conteúdo, por ser um tipo de análise típica de dados descritivos, preconizada pela investigação qualitativa e, em especial, pelo estudo de caso.

Na perspetiva de um dos criadores da análise de conteúdo, esta consiste “numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação (...) e em proceder à descrição objetiva, sistemática e eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (Berelson, 1952, citado por Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 302).

O objetivo será fazer uma análise a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito (Quivy & Campenhoudt, 2005; Amado, Costa & Crusoé, 2013).

No entanto, é necessário primeiro organizar os referidos conteúdos num sistema de categorias, que na opinião de Amado, Costa & Crusoé (2013, p. 313) “traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”. Este processo designado por categorização deve englobar as seguintes características: exclusão mútua (cada resposta não poderá constar em dois grupos, simultaneamente); homogeneidade (cada categoria é feita com base num único princípio de classificação); pertinência (cada um dos grupos é adaptado aos objetivos do estudo dado que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação); objetividade (as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem ser definidos com precisão) e produtividade (as diversas categorias formadas tornam-se produtivas em índices de inferências e em hipóteses) (Carmo & Ferreira, 2008; Bardin, 2009; Amado, Costa & Crusoé, 2013).

A seguir à definição das categorias e subcategorias, procedeu-se à elaboração das unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração (Carmo & Ferreira, 2008).

A unidade de registo “é o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise”, que no nosso caso corresponde à unidade formal, considerada a palavra. A unidade de contexto “constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo”, sendo neste caso considerada a frase a unidade de contexto, uma vez que definimos que a unidade de registo, que é o mais curto, é a palavra. A unidade de enumeração “é a unidade em função da qual se procede à quantificação”, que neste caso corresponde ao número de vezes que um

participante utiliza um determinado tipo de comunicação, durante a atividade (Carmo & Ferreira, 2008, p. 275). Estes autores afirmam, ainda, que a escolha feita da palavra (unidade de registo) e da frase (unidade de contexto) asseguram a fidelidade e validade da análise.

Desta forma, o conteúdo das seis entrevistas e das duas atividades foram integralmente transcritos em texto, conforme referido no ponto anterior, e a sua exploração feita através de grelhas, para melhor compreensão das informações recolhidas, designadamente:

- Grelha de análise de conteúdo da AS1 (Apêndice 20);
- Grelha de análise de conteúdo da AS2 (Apêndice 21);
- Grelha de análise de conteúdo da AOSF1 (Apêndice 22);
- Grelha de análise de conteúdo da AOSF2 (Apêndice 23);
- Grelha de análise de conteúdo da AOCF1 (Apêndice 24);
- Grelha de análise de conteúdo da AOCF2 (Apêndice 25).

Assim, apresenta-se no quadro 4 a grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias definidas para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas a todos os participantes e no quadro 5 a grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias da atividade lúdico-pedagógica.

No quadro 4, o tema representa os blocos temáticos do guião das entrevistas, as categorias correspondem aos objetivos do estudo e as subcategorias às questões que se consideram pertinentes para responder à questão de investigação.

No quadro 5, a ordem é a mesma: o tema corresponde às unidades temáticas desenvolvidas e abordadas no atelier, as categorias representam a comunicação verbal e não verbal e as subcategorias os tipos de linguagem utilizados que sobressaíram no decorrer da atividade.

Quadro 4 - Grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria
Identificação do entrevistado	Caracterização do entrevistado	Nome
		Idade
		Participação no atelier
		Ano de escolaridade
	Caracterização da turma	Turma
		Número de alunos ouvintes e surdos
		Constituição da turma
Processo de comunicação entre	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da	Situações de interação ou comunicação

os alunos	realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação
		Compreensão da comunicação
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da primeira atividade (alunos ouvintes que não frequentaram o Atelier de LGP)	Tipos de comunicação
		Interação comunicacional
		Dificuldades na comunicação
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da segunda atividade (alunos ouvintes que frequentaram o Atelier de LGP)	Tipos de comunicação
		Interação comunicacional
		Dificuldades na comunicação
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura
		Vontade de comunicar
		Interações pessoais
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP	Importância da aprendizagem da LGP
		Participação e sua importância
		Importância da aprendizagem da LGP por todos
		Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que não participaram
	Opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Importância da aprendizagem da LGP
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades
		Participação nas atividades

Quadro 5 - Grelha de análise de conteúdo com as categorias e subcategorias da atividade lúdico-pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria
Eu e o outro; Alfabeto e Números; Cores; Alimentação ou Calendário	Comunicação Verbal	Escrita – linguagem escrita
		Oralidade – linguagem oral
		LGP – Língua Gestual Portuguesa
	Comunicação Não verbal	Desenho – linguagem não verbal
		Mímica - linguagem não verbal
		Expressão facial - linguagem não verbal

Finalizada a exposição e, conseqüente explicação, das técnicas que foram utilizadas para a recolha dos dados, segue-se na parte III a apresentação dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos definidos para este estudo. Como se tem vindo a referir, este

trabalho contou com três momentos no âmbito da recolha de dados, nomeadamente: o desenvolvimento e a avaliação do atelier de LGP, a realização da atividade lúdico-pedagógica e as entrevistas.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos, dividiu-se esta parte de acordo com os diferentes momentos da recolha de dados, nos quais se apresentam e discutem os resultados da investigação.

No final desta parte, pretende-se interligar os três momentos, no sentido de se perceber a relação entre os mesmos, elaborando-se uma reflexão final sobre os resultados.

1. ATELIER DE LGP

A aluna com a codificação AOCF1 (descrita no ponto 6 da parte II) apresentou resultados extraordinários quer na compreensão quer na produção gestual, revelando apenas dificuldades mínimas ao nível da temática e não ao nível da estrutura das questões. Na questão 2, onde é pedida a produção do alfabeto gestual, AOCF1 confundiu as letras “P” por ser o contrário do “9”, “U” pela sua semelhança com a letra “V”, “V” por não posicionar o polegar no meio do indicador e médio e “W” pelo movimento contrário. Estas falhas verificaram-se porque, de acordo com Fernandes (2003), a LGP é uma língua manuo-visual e falada, constituída pelos parâmetros da configuração das mãos, orientação, localização, movimento corporal e expressão facial e, o facto de haver uma troca ao nível destas competentes, leva à execução de um gesto diferente com significado também diferente.

Na questão 7, encontram-se as fotografias dos gestos dos dias da semana baralhadas e pede-se que indique o número correto, onde AOCF1 trocou a sequência correta de quarta feira com quinta feira, por estas apresentarem semelhanças, quanto à localização da mão, durante a execução gestual. Na questão 11, ligada à execução dos gestos de alguns frutos, AOCF1 apenas apresenta pequenos erros no que toca a alguns parâmetros dos gestos, sendo os mais evidentes a configuração e o movimento que as mãos adotam. Por último, na questão 12, em que é solicitada novamente a produção gestual mas apenas de pequenas frases trabalhadas ao longo das aulas. A dificuldade de AOCF1 é patente apenas na incorreta execução de alguns gestos, à semelhança da questão anterior. Pode assim concluir-se, com esta análise, que AOCF1 não deixou nenhuma pergunta por fazer e que os erros apresentados se devem ao nível da produção gestual, estando a compreensão intata. Esta situação vai ao encontro do que defende Fernandes (2003) no que diz respeito às implicações que os parâmetros do gesto trazem na produção correta da resposta.

A aluna com a codificação AOCF2 apresentou resultados um pouco diferentes da AOCF1. No entanto, estas diferenças assentam unicamente na produção gestual. Na questão 2, também AOCF2 confundiu algumas letras, entre elas o “H” e o “T” pelas suas semelhanças com “F” na localização do polegar e “1” gestual pela abertura total da mão, respetivamente e “X” por ser virado para a frente e AOCF2 ter feito para trás e errar outras letras, como o “I” e “Q”, tal como se verificou na aluna acima referida. Na questão 4 e questão 12, ambas ligadas à produção de pequenas frases, AOCF2 revelou imensas dificuldades na correta execução e articulação dos gestos, tal como aconteceu com AOCF1. Na questão 14, mostrou também dois erros na execução de alguns alimentos, nomeadamente “IOGURTE”, quanto à configuração da mão e “FEIJÃO”, que não realizou por não se lembrar da sua execução. Segundo Morgado (2012) estas dificuldades decorrem do facto da LGP ser uma língua visual que exige atenção, concentração e memorização.

Numa análise geral, AOCF1 e AOCF2 mostraram ter adquirido os gestos das diferentes áreas temáticas e os erros e dificuldades que manifestaram devem-se à pouca prática desta língua. Nesta sequência, não se pode negligenciar o fator tempo em que decorreu o atelier. Este influenciou o desenvolvimento das competências comunicativas em LGP, de AOCF1 e AOCF2, a curto e a longo prazo. Só muito perto do final do atelier, as referidas alunas apresentaram um maior campo vocabular, que lhes permitiu estabelecer um diálogo de maior duração e mais complexo com os colegas surdos, nos intervalos e/ou na sala de aula. Esta situação mostra o que autores como Menezes (2011) defendem, nomeadamente quando os alunos se encontram em contato com a segunda língua, a aplicação dos conhecimentos é feita automaticamente.

As conclusões obtidas a partir da análise das fichas de avaliação de conhecimentos acima mencionados podem, de uma forma simples, influenciar os resultados dos momentos seguintes.

Quanto à autoavaliação realizada pelas alunas que frequentaram o atelier, os resultados foram idênticos. Tanto AOCF1 como AOCF2 avaliaram as questões “Exprimo-me em LGP com autonomia e clareza”, “Gostei das atividades”, “Esforcei-me ao máximo”, “Trabalhei bem sozinho”, “Trabalhei bem com o meu colega e professor” com a cara feliz que, de acordo com a legenda da grelha, representa o SIM. Nas restantes questões, as respostas são diferentes, por obrigar as alunas a repensarem nas suas próprias produções gestuais. Na questão “Sou capaz de me expressar com gestos” AOCF1 respondeu que sim, ao contrário de AOCF2 que respondeu mais ou menos; nas questões “Sou capaz de perguntar gestualmente ao colega questões relacionadas com os temas trabalhados no atelier” e “Sou capaz de nomear gestualmente imagens ou objetos dos temas trabalhados” ambas assinalaram a resposta mais

ou menos; quanto à questão “Sou capaz de fazer frases simples sobre um dos temas trabalhados” AOCF1 respondeu que sim, enquanto que AOCF2 voltou a responder mais ou menos; e finalmente na questão “Sou expressivo na realização dos gestos”, AOCF1 indicou a resposta mais ou menos e AOCF2 a resposta sim.

A última questão retratou a opinião das alunas quanto ao atelier de LGP, com a existência de um espaço em branco para o registo escrito das mesmas. A AOCF1 respondeu “aprendi muito neste atelier, foi engraçado e diverti-me muito”, ao passo que AOCF2 deixou em branco. No entendimento da investigadora, esta última situação decorreu da tristeza e revolta manifestada pela aluna, aquando o seu preenchimento, por este ter acontecido imediatamente a seguir à realização da ficha de avaliação de conhecimentos. Quando a aluna AOCF2 terminou a ficha, a mesma revelou alguns sentimentos de frustração, por se ter dado conta das falhas cometidas ao longo da realização da mesma. Estes sentimentos impediram-na de pensar com clareza na resposta e de se abstrair da tarefa que acabara de completar. O mesmo se passou com a resposta à questão “Sou capaz de fazer frases simples sobre um dos temas trabalhados”, que respondeu com mais ou menos, por ter acabado de errar a questão da ficha de conhecimentos que solicitava a produção gestual de pequenas frases.

Todas estas respostas representam as opiniões das alunas quanto às suas próprias produções gestuais e o reconhecimento também das suas limitações ao longo da aprendizagem, indo ao encontro do que pensa Filho (2012) que menciona que este processo é significativo para o desenvolvimento da vida escolar.

As reflexões das alunas, no momento da autoavaliação, destacam a importância dos conhecimentos que as próprias possuem da sua primeira língua, a LP, na aprendizagem da segunda, a LGP, sublinhando assim o que Almeida (2007, p. 52) refere quanto ao facto do aluno ouvinte “conhecer a sua língua e conseguir refletir sobre ela”. A autora acrescenta ainda que, ao aproveitar o seu conhecimento linguístico, o aluno poderá entender melhor a língua que está a aprender, através de um processo de transferência entre as duas línguas.

2. ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

- **Primeira etapa**

No tema da “Alimentação”, para o cartão sorteado nº 6 intitulado “Transmite ao teu colega a ação da imagem”, observou-se dois tipos de comunicação: a LGP e a expressão facial entre AS1 e AOSF1. AS1 registou nove unidades de registo, sendo que a principal correspondente à expressão “comer iogurte” foi repetida três vezes, sempre em LGP, ao

contrário de AOSF1 que apenas interagiu uma vez, através da expressão facial com a unidade de registo “Não”. Consegue-se entender com estes dados a discrepância de unidades de registo entre as alunas, numa única jogada. Na opinião da investigadora, o facto da AS1 registar nove unidades de registo deve-se a dois motivos. O primeiro motivo está relacionado com as características da aluna, inerentes ao grau de surdez que apresenta, cuja comunicação é unicamente feita em LGP, uma vez que constitui a sua língua natural de comunicação e de acesso ao conhecimento. Esta constatação vem por em destaque a comunidade linguística minoritária, à qual pertence AS1 que, de acordo com Almeida et al. (2009) e Carmo et al. (2007) a primeira língua de comunicação é a LGP por ser aquela que o aluno reconhece e utiliza naturalmente. O segundo motivo está diretamente relacionado com o facto da AOSF1 não compreender a pergunta feita pela AS1, obrigando esta última a repetir a mesma informação três vezes, por não ter conhecimentos em LGP. Na pesquisa bibliográfica efetuada, encontram-se autores como Monteiro (2012) e Morgado (2012) que referem que a inclusão plena do aluno surdo na sociedade em geral pressupõe aos alunos ouvintes a aprendizagem da LGP, para garantir a comunicação entre todos. Ainda ligado a este segundo motivo, a não compreensão das informações executadas pela AS1, levou a que AOSF1 não conseguisse responder, originando um sentimento de insegurança, observado e registado pela investigadora na grelha de registo de observação da primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica.

No tema do “Calendário”, os cartões sorteados foram o nº 1 intitulado “Pergunta ao teu colega o mês em que estamos”, o cartão nº 3 intitulado “Procura no calendário e transmite ao teu colega o mês do natal” e o cartão nº 2 intitulado “Procura no calendário e transmite ao teu colega o que se festeja no dia 17 de fevereiro”.

Para o cartão nº 1 foram registadas dois tipos de comunicação verbal: a oralidade e a LGP. Quem utilizou a oralidade foi AOSF2 ao fazer a pergunta do referido cartão, ao qual AS2 respondeu com duas unidades de registo, em LGP. Mesmo sem apresentar conhecimentos em LGP, AOSF2 transmitiu a mensagem na sua língua natural, que é a oralidade, e AS2 compreendeu e respondeu corretamente por também ela utilizar este tipo de comunicação com os seus pares ouvintes, independentemente da sua condição de surda. Este resultado apenas foi possível por AS2 ter acesso a duas línguas e utilizá-las consoante o contexto, os interlocutores e a necessidade de se fazer entender e entender a mensagem, ideia correlacionada com os autores Bakhtin (1995) e Martins (2002) citados por Monteiro (2012), que defendem o bilinguismo.

Para o cartão nº 3, o tipo de comunicação utilizada foi a mesma que no cartão nº 1, diferindo apenas nos intervenientes e nas unidades de registo. AS1 apresentou duas unidades

de registo “Festa dia 17 fevereiro festa qual?”, em LGP, em que na primeira unidade de registo não recorreu ao calendário, daí AOSF2 não entender a pergunta. AOSF2 respondeu com a unidade de registo “Carnaval” recorrendo à oralidade. Nesta situação, AOSF2 inicialmente não compreendeu a pergunta por não entender os gestos executados pela AS1. No entanto, a mensagem foi compreendida à segunda tentativa por ter recorrido à comunicação em LGP, apontando no calendário o dia solicitado.

No cartão nº 2, registou-se como tipo de linguagem a LGP e a expressão facial, sendo a primeira utilizada por AS2 em três unidades de registo “Qual mês natal?” e a segunda por AOSF1 com uma única unidade de registo “Não”. As inferências a registar nesta jogada são as mesmas da jogada do tema da “Alimentação”, uma vez que a situação é igual.

No tema das “Cores”, o cartão que saiu foi o nº 5 intitulado “Transmite ao teu colega o que está na imagem e a sua cor”, tendo-se verificado quatro tipos de linguagem entre AS2 e AOSF2, nomeadamente a oralidade, a LGP, o desenho e a mímica. AOSF2 apresentou duas unidades de registo “Árvore”, uma no desenho e outra na mímica para realizar a pergunta e AS2 registou duas unidades de registo “Árvore”, com recurso à oralidade e à LGP, respetivamente, para responder. Durante toda a atividade, especialmente nesta jogada, a investigadora sentiu necessidade, enquanto observadora participante, de incentivar e estimular as intervenções das alunas sem conhecimento em LGP, porque constatou que as mesmas, aquando a sua vez de perguntar, limitavam-se à comunicação em LGP (que não dominam) ou através da mímica, para terem a certeza que a mensagem chegava às colegas surdas. Neste sentido, o reforço e o estímulo surgiu como impulsionador da concretização das jogadas, independentemente das colegas adversárias entenderem na totalidade o que era pretendido. Paralelamente a esta inferência, importa clarificar que AOSF2 mudou o tipo de comunicação entre as unidades de registo por sugestão da investigadora, na mudança de estratégia para garantir que a mensagem fosse transmitida corretamente.

No último tema abordado na atividade, com o cartão nº 6 intitulado “Pergunta ao teu colega onde é a escola dele”, foram utilizadas para a pergunta o tipo de comunicação LGP e para a resposta a oralidade. AS2 registou uma única unidade de registo “Tua escola onde?” em LGP e AOSF1 registou também uma unidade de registo “Leiria”, mas através da oralidade. Como se pode verificar nesta jogada, apesar do tipo de comunicação utilizado pelas alunas corresponder às suas próprias línguas naturais, a mensagem foi compreendida e processo comunicativo concretizado. No entanto, a investigadora depreende que esta comunicação foi bem sucedida, porque AOSF1 associou a execução do gesto ESCOLA ao seu significado que, segundo Sim-Sim (2006) para que a comunicação tenha sucesso é fundamental que os todos os intervenientes dominem o código.

Uma das inferências observadas ao longo desta etapa, registadas na grelha de observação, prende-se com a reação de insegurança manifestada pelas alunas ouvintes. No entendimento da investigadora, este sentimento deveu-se à incompreensão das regras do jogo. As alunas podiam comunicar na modalidade que quisessem, e no caso concreto do cartão nº 6 do tema “Cores”, que pedia “Transmiti ao colega as cores e partes do cara assinaladas”, se não sabiam LGP, poderiam ter recorrido à folha de papel e aos marcadores ou à mímica ou então à sua língua de comunicação, que é a oralidade, para completar a tarefa. No entanto, não conseguiram apresentar qualquer tipo de resposta, trocando apenas olhares entre si (AOSF1 e AOSF2) característicos de quem não sabe o que fazer. Está claro que nesta situação o sentimento de insegurança aconteceu por pensarem imediatamente que deveriam comunicar em LGP com AS1 e AS2, por ser o tipo de comunicação utilizada, não se lembrando que o objetivo do jogo é apenas jogar, participar, comunicar, independentemente de como o fazem.

Ao ler a análise aqui apresentada, percebe-se que em determinadas jogadas (situação a) - cartão nº 6 do tema “Alimentação”; situação b) - cartão nº 3 do tema “Calendário” e situação c) - cartão nº 5 do tema “Cores”) em que a pergunta era da responsabilidade do grupo A, a mensagem não foi compreendida pelo grupo B, talvez pelo facto do grupo A ter comunicado sempre em LGP. Na primeira e segunda situação, o tipo de linguagem utilizada pelo grupo A foi a LGP e como as alunas do grupo B não sabiam LGP, não entenderam a mensagem e consequentemente não responderam. Fica assim evidente que entre estes dois grupos existiu uma falha ao nível da comunicação, muito provável devido à falta de conhecimentos em LGP, por não ter sido uma língua aprendida. Sendo a LGP a língua natural e de comunicação do grupo A, era esperado que comunicassem maioritariamente nesta modalidade, sendo uma dificuldade clara a não compreensão pelo grupo B.

Na terceira situação apresentada, verificou-se que a mímica não estava a ajudar a compreensão da informação, pelo que a escrita se tornou uma mais valia, pois possibilitou que, pelo menos, metade da mensagem chegasse ao outro lado. Se não estivesse tão nervosa AOSF2 conseguiria, ao invés de desenhar a árvore (informação principal) de cor vermelha, poderia ter desenhado o tronco de castanho e os ramos de verde e através da oralidade, mímica ou mesmo escrita perguntar o que era e a respetiva cor (o desenho constitui o apêndice 26).

Apresenta-se abaixo o quadro 6 com a síntese dos tipos de linguagem utilizados nesta primeira etapa.

Quadro 6 – Síntese dos tipos de linguagem utilizados na primeira etapa da atividade

Alunos	Tipos de linguagem – 1ª etapa da atividade					TOTAL (de intervenções)
	Oralidade	LGP	Desenho	Mímica	Expressão facial	
AS1		11				11
AS2	1	7				8
AOSF1	1				2	3
AOSF2	2		1	1		4

- **Segunda etapa**

No tema do “Calendário” foram sorteados três cartões que correspondem a três jogadas diferentes, nomeadamente: cartão nº 1 intitulado “Pergunta ao teu colega o mês em que estamos”, cartão nº 4 intitulado “Pergunta ao teu colega o dia em que faz anos” e cartão nº 5 intitulado “Pergunta ao teu colega qual a estação do ano”.

Para o cartão nº 1 destacaram-se três tipos de linguagem entre AS1 e AOCF2: a escrita, a oralidade e a LGP. AOCF2 efetuou uma única unidade de registo “Mês ques?” através da escrita (Apêndice 27), enquanto que AS1 registou quatro unidades de registo “Mês qualquer coisa”, “Só percebo mês”, “Sim mas mês o quê” e “Q.U.E.S. «S»? o quê?” em LGP. Ainda nesta jogada AS2 realizou uma unidade de registo “Maio” com recurso à oralidade. Nesta jogada, é notório que a utilização da escrita enquanto tipo de comunicação verbal torna mais perceptível e evidente a compreensão da mensagem, sendo necessário, tal como refere Sim-Sim (2006), dominar a língua. Ora o que aconteceu foi que AOCF2, por manifestar um sentimento de insegurança na realização correta da pergunta em LGP (uma vez que aprendeu vocabulário deste tema no atelier), preferiu recorrer à escrita para garantir que a mensagem fosse decifrada pela colega adversária. No entanto, ao escrever mal a palavra QUAL, induziu e confundiu AS1. Esta sentiu dificuldade em perceber a pergunta corretamente, demonstrando através das unidades de registo acima descritas algumas dúvidas, que foram dissipadas pela colega AS2 ao responder oralmente.

Para o cartão nº 4 observou-se dois tipos de linguagem: a LGP e a expressão facial entre AS2 e AOCF1. AS2 registou três unidades de registo “Dia em que fazes anos” repetida três vezes em LGP, ao contrário de AOCF1 que apenas interagiu uma vez através da expressão facial com a unidade de registo “Não”. As inferências retiradas desta jogada são idênticas à anterior, uma vez que AS2 realizou a pergunta em LGP de forma errada, impedindo que AOCF1 compreendesse e respondesse acertadamente. AS2 deveria ter utilizado a ordem da frase em LGP e não em português gestual, que se verificou ser a causa da incompreensão da colega, ou seja, a pergunta correta seria “ANIVERSÁRIO TEU DIA QUAL?”.

Para o cartão nº 5 apenas foi utilizada a comunicação verbal em LGP entre AS2 e AOCF1, sendo que a primeira apresentou a unidade de registo “Qual a estação do ano?” e a segunda “Primavera”. Depreende-se com exatidão que o facto da AOCF1 ter frequentado o atelier de LGP, onde adquiriu vocabulário que lhe permite comunicar em LGP, possibilitou a compreensão clara da mensagem.

No tema das Cores os cartões sorteados foram os nºs 3 e 4, intitulados “Transmite ao teu colega a cor da imagem”.

Para o cartão nº 3 voltou-se a verificar apenas a comunicação em LGP entre AOCF1, com a unidade de registo “Azul” e AS1 “Azul”. Constatou-se a mesma análise que o cartão nº 5 do tema “Calendário”.

Com o cartão nº 4 constatou-se dois tipos de linguagem: LGP e oralidade. AS1 apresentou três unidades de registo “Vermelho” em LGP para realizar a pergunta, ao passo que AOCF2 registou uma unidade de registo “Vermelho” para responder, através da oralidade.

Dentro do tema “Alimentação” apenas foi sorteado o cartão nº 3 intitulado “Pergunta ao teu colega o que jantou ontem”, observando-se a escrita e a LGP como os tipos de linguagem escolhidos entre as quatro alunas. AOCF2 utilizou uma unidade de registo “O que fantaste ontem?” através da escrita; AS1 apresentou uma unidade de registo “F.A.?” em LGP; AS2 duas unidades de registo “Não conheço a palavra F.A.N.T.A.S.T.E.?” e “canja” e por fim AOCF1 uma unidade de registo “J”. Aconteceu nesta jogada o mesmo que no cartão nº 1 do tema “Calendário”. A incorreta soletração da palavra pela AOCF2 comprometeu a compreensão da AS2, no entanto a situação foi salva quando a AOCF1 desmitificou o significado da letra “J” trocado com “F”. Teria sido mais fácil se o grupo A olhasse para a frase no seu todo e não se tivessem limitado apenas à descodificação da palavra. Tal como já foi referido atrás, a insegurança e o nervosismo demonstrada pela AOCF2 impediu novamente que a mesma completasse a tarefa corretamente.

Apresenta-se também abaixo o quadro 7 com a síntese dos tipos de linguagem utilizados na segunda etapa.

Quadro 7 – Síntese dos tipos de linguagem utilizados na segunda etapa da atividade

Alunos	Tipos de linguagem – 2ª etapa da atividade					TOTAL (de intervenções)
	Oralidade	LGP	Escrita	Mímica	Expressão facial	
AS1		10				10
AS2	1	6				7
AOCF1		3			1	4
AOCF2	1		2			3

A comunicação não verbal está presente em todos os momentos em que existem relações interpessoais, sendo o próprio silêncio uma mensagem considerada não verbal. No caso deste estudo não é a linguagem involuntária que se pretende analisar (piscar os olhos), mas a que é usada nas atividades de forma propositada e estratégica para dar resposta ao propósito da atividade (transmite ao colega as mensagens presente nos cartões).

A comunicação não verbal (exemplo: o desenho) tem o propósito, com frequência, de substituir as funcionalidades da comunicação verbal (Allan & Pease, 2005).

3. ENTREVISTAS

Todo o material obtido após as entrevistas aos quatro participantes deste estudo, foi sujeito a uma análise de conteúdo, como já referido no ponto sete da parte II. Assim, inicialmente, efetuou-se a transcrição das entrevistas de cada aluna, sempre com cuidado para que a mesma fosse efetuada com o máximo de rigor possível. Para proceder a uma melhor análise e posterior compreensão de leitura, agrupou-se o conteúdo das seis entrevistas numa única grelha, que constitui o Apêndice 28.

Nesta grelha pode-se verificar que o tema corresponde aos blocos temáticos do guião da entrevista, já apresentados no ponto sete da parte II. As categorias correspondem aos objetivos dentro de cada bloco e as subcategorias representam as questões que foram elaboradas, de acordo com os objetivos e a questão de investigação.

De acordo com a caracterização dos participantes, pode-se constatar a referência a alguns dados sobre os alunos, nomeadamente, o ano de escolaridade, a sua participação no atelier de LGP e a constituição da turma (se é constituída apenas por alunos surdos, por alunos ouvintes ou ambos). Importa agora apresentar os dados das outras subcategorias de análise:

- Idade;
- Turma;
- Número de alunos ouvintes e surdos.

Quanto à idade, as entrevistadas apresentam idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Na questão ligada à turma, as entrevistadas AOSF1, AOSF2, AOCF1 e AOCF2 referiram pertencer à turma D do 6º ano de escolaridade e AS1 e AS2 responderam pertencer à turma D1 do mesmo ano, que diz respeito ao desdobramento da turma D, constituindo uma turma reduzida só com alunos surdos. No que diz respeito à indicação do número de alunos, verificaram-se algumas disparidades quanto à referência do número de alunos ouvintes. Quanto ao número de alunos surdos, que corresponde a três, as respostas das entrevistadas

foram iguais. As entrevistadas AOSF1, AOCF1, AOCF2 e AS2 referiram que a turma D é composta por quinze alunos ouvintes, enquanto que a entrevistada AOSF2 respondeu vinte alunos ouvintes e AS1 respondeu dezoito alunos ouvintes. Esta disparidade pode prender-se com a questão da subdivisão da turma D, na turma D1, criando alguma confusão no momento da entrevista.

Em relação ao bloco temático seguinte, que aborda o processo de comunicação entre os alunos, distinguiram-se quatro categorias importantes, consoante a realização e aplicação dos diversos instrumentos para a recolha dos dados e participantes, designadamente: categoria 1 - o processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade; categoria 2 - Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da primeira etapa da atividade (alunos ouvintes que não frequentaram o atelier de LGP); categoria 3 - Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da segunda etapa da atividade (alunos ouvintes que frequentaram o atelier de LGP) e categoria 4 - Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade.

A primeira categoria envolve as seguintes subcategorias/questões:

- Situação de interação ou comunicação;
- Tipos de comunicação;
- Compreensão da comunicação.

Quanto à situação de interação ou comunicação manifestadas pelas entrevistadas antes do atelier e da atividade lúdico-pedagógica, encontram-se respostas muito semelhantes. As entrevistadas AOSF1, AOCF1, AS2 e AOSF2 responderam que normalmente tentam comunicar com as colegas surdas e/ou ouvintes no intervalo e nas aulas. Ao passo que as três primeiras entrevistadas apenas responderam que sim e indicaram as situações em que acontecem as interações. A entrevistada AOSF2 justifica a sua resposta afirmativa “Quando estamos no intervalo, às vezes elas passam e eu digo “OLÁ” ou quando estamos nos cacifos, elas às vezes já me ajudaram lá com as coisas.” ou “Nas aulas, às vezes, elas passam por mim, eu como fico à frente da AS1, viro-me para trás para perguntar algumas coisas ou pedir-lhe a borracha” de forma mais complexa, permitindo à investigadora entender melhor a forma como se processam as referidas interações. Já a entrevistada AOCF2 não respondeu claramente se a opção nas aulas acontece também, apenas referiu que esta interação é feita “Dizendo bom dia, perguntando coisas, falando às vezes com eles...”, o que se depreende que pode acontecer em ambos os ambientes acima descritos. Resta apenas o testemunho dado pela entrevistada AS1, que afirmou que interage com as colegas ouvintes apenas no intervalo,

e quando a investigadora a questionou se nas aulas essa situação acontecia, a mesma respondeu com a unidade de registo “Raro”.

Quanto ao tipo de comunicação utilizado nas situações de interação acima mencionadas, as respostas das entrevistadas foram unânimes na comunicação verbal - oralidade, à exceção das entrevistadas AOCF2 e AS1, que acrescentaram também a comunicação em LGP e a mímica, respetivamente. Neste seguimento, foi perguntado às entrevistadas se as próprias achavam que a comunicação era entendida ou compreendida pelos pares, quando utilizavam o tipo de comunicação referido nas situações acima apresentadas. Voltou-se então a constatar diversas respostas, embora as entrevistadas AOSF1, AOCF2 e AS1 apresentassem as mesmas unidades de registo “Mais ou menos”, não se tendo a certeza se a mensagem é sempre compreendida. A entrevistada AOCF1 não respondeu a esta questão e as entrevistadas AOSF2 e AS2 disseram que sim. Com o intuito de verificar a existência ou não de compreensão na comunicação em LGP entre as alunas surdas e ouvintes, a investigadora perguntou ainda à entrevistada AS2 a sua opinião quando a mesma tenta comunicar com gestos com as colegas ouvintes, ao qual AS2 apresentou a unidade de registo “Não, não percebem”, deixando claro que, quando os surdos tentam comunicar em LGP, os ouvintes não compreendem a informação.

Verifica-se, assim, que a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes acontece mediante o recurso aos dois tipos de comunicação (verbal e não verbal) e a vários tipos de linguagem e que, por vezes, os interlocutores têm consciência que a compreensão da mensagem é posta em causa, por não haver domínio do código. Outra inferência importante que se retirou desta análise e que vai ao encontro do pensamento de Afonso (2008) é que, é notório o esforço e a tendência dos alunos surdos para desenvolver a comunicação oral com os alunos ouvintes, para garantir a sua integração social e consequentemente transmissão e compreensão de mensagens, ao passo que os alunos ouvintes não ponderam outro tipo de comunicação senão a oralidade com os pares surdos.

Concluída a primeira categoria, as duas categorias seguintes analisadas apresentam as mesmas subcategorias que, tal como foi explicado acima, apenas diferem na diferenciação dos participantes, sendo elas:

- Tipos de comunicação;
- Interação comunicacional;
- Dificuldade na comunicação.

Na segunda categoria, quanto ao tipo de comunicação evidenciado pelas entrevistadas durante a realização da primeira etapa da atividade (realizada entre os alunos surdos e os alunos ouvintes que não frequentaram o atelier de LGP), registaram-se quatro respostas

diferentes. A entrevistada AOSF1 respondeu que utilizou a oralidade e AOSF2 referiu dois tipos de linguagem, a oralidade e o desenho. As entrevistadas AS1 e AS2 responderam que comunicaram através da LGP, e que algumas vezes utilizaram a mímica, no caso da entrevistada AS1. Em síntese, todas as entrevistadas utilizaram a sua língua natural de comunicação, embora nalgumas situações, como se pode ler na análise do ponto dois desta parte III, o recurso a outros tipos de linguagem serviram para ajudar na compreensão das mensagens, até então inexistente. Tomando como exemplo a ideia de Lacerda (1998) que afirma que o desenho vem facilitar a comunicação, ao desenhar a árvore, a AOSF2 facilitou a compreensão da informação que, até então, era impossível interpretar por AS2.

No que toca à interação comunicacional, as respostas das entrevistadas foram iguais, apresentando a mesma unidade de registo “Sim”, no que se refere à interação entre colegas surdos e ouvintes e vice versa.

Na questão das dificuldades de comunicação manifestadas pelas entrevistadas no decorrer do jogo, observou-se disparidades entre todas, no entanto a dificuldade principal remete-se à não compreensão por falta do domínio do código linguístico. A entrevistada AOSF1 respondeu que “Sim, porque elas estavam a falar por gestos e eu não percebia”; a entrevistada AOSF2 respondeu que sim explicando que a razão se deveu a “não sabia bem se elas iam entender o que eu estava a dizer ou não, então estava um pouco receosa”. Já as entrevistadas AS1 e AS2 responderam que as dificuldades se deveram ao facto dos ouvintes não saberem LGP, de acordo com as suas unidades de registo. Deste modo, percebe-se claramente a existência de uma barreira de comunicação, que para os autores Pereira (2012), Monteiro (2012) e Franco (2009) pode ser derrubada com a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes, como se pode ler nos pontos 5.1. e 5.2. da parte I deste trabalho.

Entrando agora na terceira categoria, que corresponde à segunda etapa da atividade, realizada entre os alunos surdos e os alunos ouvintes que frequentaram o atelier de LGP, é possível averiguar um conjunto de respostas totalmente diferentes das observadas na primeira etapa, que permite, mais à frente, criar o paralelismo com as inferências apresentadas na última questão da categoria anterior.

Quanto ao tipo de comunicação utilizado, apenas se registou um tipo, a verbal, com dois tipos de linguagem: a LGP pelas entrevistadas AOCF1, AS1 e AS2 e a escrita pela entrevistada AOCF2. Comprova-se imediatamente a diferença entre a primeira e segunda etapa, no que diz respeito à linguagem usada, uma vez que esta etapa apresenta alunas ouvintes com conhecimentos em LGP, cuja opção comunicacional se baseou na frequência do atelier de LGP.

Na questão relacionada com a interação comunicacional, as respostas das entrevistadas foram congruentes com as das entrevistadas da primeira etapa da atividade.

No que diz respeito às dificuldades na comunicação, a entrevistada AOCF1 apenas referiu uma dificuldade por não saber uma palavra, que cruzando os dados analisados, se refere à incompreensão da pergunta por parte da AS2, no cartão nº 4, do tema “Calendário”. A entrevistada AOCF2 apresentou várias unidades de registo para justificar a sua resposta afirmativa, entre elas “Não lembrar das coisas” e “Como perguntar ou responder em LGP”. É de lembrar que esta aluna utilizou a escrita como tipo de comunicação por insegurança na utilização da LGP, justificando as respostas que deu no decorrer da atividade lúdico-pedagógica; a entrevistada AS1 respondeu “Mais ou menos. Às vezes eles não saber alguns gestos eu indecisa”. Se se reparar, esta resposta é diferente da manifestada pelas participantes anteriores, que referiram que as dificuldades na comunicação se prenderam por as ouvintes não saberem LGP, ao passo que aqui a justificação se prende apenas por não perceberem alguns gestos; por último, a entrevistada AS2 mencionou não ter dificuldades e quando a investigadora a questionou do porquê, a mesma respondeu com a unidade de registo “Saber LGP”, ou seja, o facto das participantes saberem LGP permitiu que o processo de comunicação fosse mais fácil.

Na quarta e última categoria deste tema foram elaboradas três subcategorias:

- Comunicação futura;
- Vontade de comunicar;
- Interações pessoais.

Quanto à comunicação futura, todas as entrevistadas foram claras ao responder que sim, apresentando diversas justificações. A entrevistada AOSF1 apresentou a unidade de registo “É bom para comunicar com os surdos” e a entrevistada AOSF2 justificou e passa-se a citar “porque agora sei que eles me compreendem e posso falar mais com eles”. É importante referir que as justificações destas duas entrevistadas se cruzam com as inferências feitas acima, no que diz respeito ao esforço realizado pelos alunos surdos, ao recorrer à oralidade para se sentirem compreendidos na comunidade ouvinte.

As entrevistadas AOCF1 e AOCF2 justificaram a sua resposta afirmativa com as unidades de registo “Saber mais coisas” e “Sabe como comunicar em LGP”, respetivamente, indo ao encontro da análise atrás. Na perspetiva das entrevistadas AS1 e AS2, esta comunicação futura apenas é possível na comunicação em LGP pela AS1, que apresentou como justificação a unidade de registo “Saber LGP”, ao contrário da entrevistada AS2 que justificou esta possibilidade acontecer apenas através da oralidade e quando questionada do porquê com o recurso aos gestos respondeu “porque eles também não fazem gestos”.

Quanto à vontade de comunicar, as entrevistadas AOSF1, AOCF1, AOCF2 e AS1 responderam que sim. A entrevistada AOSF2 respondeu apresentando a unidade de registo “talvez” e a entrevistada AS2 respondeu “não sabe”.

Para finalizar esta categoria e este tema, questionou-se as entrevistadas quanto às interações pessoais, mais concretamente, se as mesmas achavam possível ter um colega surdo/ouvinte como melhor amigo, registando respostas muito parecidas. As entrevistadas AOSF1, AOSF2, AOCF1 e AOCF2 responderam que sim e apresentaram todas a mesma justificação com a unidade de registo “Ser surdo não impede a amizade”; já as entrevistadas AS1 e AS2 justificaram que esta amizade é possível devido ao “Conhecimento da LGP” e “Consegue comunicar” (unidades de registo) respetivamente. Partindo das respostas a estas últimas duas questões, entende-se que o “ser surdo” não traz implicações nas questões da amizade, antes pelo contrário, o facto dos alunos ouvintes terem acesso à LGP e manifestarem vontade de comunicar nesta língua, permite-lhes, segundo Marques, Barroco & Silva (2013), multiplicar o número de interlocutores e aumentar as interações linguísticas efetivas.

O bloco quatro aborda duas categorias diferentes, consoantes as opiniões dos participantes. A primeira categoria diz respeito à opinião dos alunos ouvintes quanto à aprendizagem da LGP e a segunda categoria corresponde à opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes.

Dentro da primeira categoria apresentam-se as seguintes subcategorias:

- Importância da aprendizagem da LGP;
- Participação e sua importância;
- Importância da aprendizagem da LGP por todos;
- Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que não participaram.

Quanto à importância da aprendizagem da LGP, as entrevistadas AOSF1 e AOSF2 responderam de forma afirmativa para a vontade de aprender LGP, registando as unidades de registo para justificar as respostas “É bom para comunicar” e “Melhora a comunicação com ouvintes e surdos”, respetivamente.

Na questão da participação e sua importância, as entrevistadas AOCF1 e AOCF2 apresentaram a mesma opinião quanto às suas participações no atelier do LGP, justificando que esta terá repercussões futuramente na comunicação com os colegas surdos. A entrevistada AOCF1 justificou com a unidade de registo “Aprender novos gestos” e AOCF2 justificou com “Aprender uma nova forma de comunicação com surdos”.

No que diz respeito à importância da aprendizagem da LGP por todos, as entrevistadas AOSF1 e AOSF2 apresentaram um “Sim” muito claro e firme.

Por último, na questão relacionada com a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes, que não participaram no atelier, as entrevistadas AOCF1 e AOCF2 também foram firmes nas suas respostas afirmativas. Observou-se que ambas apresentam a mesma opinião e que se prende com a evolução e concretização da comunicação em LGP. A entrevistada AOCF1 respondeu que os colegas ouvintes deveriam aprender LGP para um “Maior diálogo com os colegas surdos” (unidade de registo) e a entrevistada AOCF2 justificou que esta aprendizagem iria permitir a “comunicação em LGP” (unidade de registo).

Na segunda categoria deste tema, quanto à questão da importância da aprendizagem da LGP, na opinião dos alunos surdos, as entrevistadas AS1 e AS2 mostraram que esta aprendizagem tornaria a “comunicação mais fácil” (unidade de registo).

Verificou-se, ao longo da análise deste tema, que todos os participantes consideraram importante a aprendizagem da LGP por parte dos alunos ouvintes, enquanto fator facilitador e potenciador da comunicação com os alunos surdos, inferência partilhada também pela autora Monteiro (2012), que defende que a inclusão e comunicação plena do aluno surdo pressupõe a aprendizagem da LGP, não só aos alunos ouvintes, mas a toda a comunidade educativa.

Outra constatação que se verificou e que vai ao encontro de Correia (2010) diz respeito à vontade e interesse dos alunos ouvintes, no geral, aqui manifestada também pelas entrevistadas ouvintes, no âmbito da aprendizagem desta língua de comunicação.

Para concluir a análise das entrevistas, resta o bloco cinco, que aborda as sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação, dividida em duas subcategorias:

- Identificação de atividades;
- Participação nas atividades.

Quanto à primeira, identificação de atividades, as entrevistadas AOSF1, AOSF2, AS1 e AS2 registaram as mesmas unidades de registo, nomeadamente “Continuação do atelier de LGP”, sendo que a entrevistada AOSF2 acrescentou outra possibilidade de atividade, que passa por “Jogos e atividades de interação entre surdos e ouvintes”. As entrevistadas AOCF1 e AOCF2 consideraram também as mesmas atividades, como se pode observar através das unidades de registo de cada uma “Todas as turmas terem LGP” e “Atelier de LGP para todos os anos” respetivamente.

Quando confrontadas com a última questão, todas as entrevistadas foram unânimes na sua resposta afirmativa. Ainda neste bloco temático, salienta-se a iniciativa da Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora, ao propor que uma das áreas de oferta de Escola, para os alunos ouvintes do sétimo ano de escolaridade, fosse a aprendizagem

da LGP. Como é possível verificar, esta iniciativa teve como objetivo a eliminação da barreira comunicativa observada entre alunos surdos e alunos ouvintes.

4. REFLEXÃO FINAL SOBRE OS RESULTADOS

Os três momentos de recolha de dados deste estudo permitiram correlacionar e interligar resultados evidenciados ao longo deste trabalho, dando por fim resposta à questão de investigação.

O facto das alunas que frequentaram o atelier de LGP não terem apresentado dificuldades na realização da ficha de avaliação de conhecimentos, revelou que as mesmas apresentam um domínio satisfatório da língua. Esta situação possibilitou à AOCF1 escolher a LGP para transmitir e receber as mensagens na segunda etapa da atividade lúdico-pedagógica, mostrando deste modo a influência da aprendizagem da mesma na comunicação. Contrariamente a esta situação, pôde-se comprovar ao longo da exposição dos resultados da primeira etapa da atividade lúdico-pedagógica, que ambas as alunas que não frequentaram o atelier, demonstraram uma total incompreensão da LGP na receção e consequente transmissão de mensagens, por não dominarem o código linguístico.

Através das entrevistas verificou-se que as alunas que não dominam a LGP, embora tenham revelado que é importante aprender LGP para posteriormente comunicar na língua natural das colegas surdas, não valorizam a língua, uma vez que não se inscreveram no atelier.

Estas reflexões vêm ao encontro dos objetivos específicos definidos para o estudo, cumprindo-se deste modo o propósito desta investigação, ao obter resposta concreta, clara e científica para a compreensão do tema.

Em suma, percebe-se com clareza que a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que frequentaram o atelier trouxe melhorias significativas no processo comunicativo com os alunos surdos e que a aprendizagem da LGP por todos os alunos ouvintes é uma realidade cada vez mais presente no nosso sistema educativo.

CONCLUSÃO

1. SÍNTESE DOS ASPETOS MAIS RELEVANTES

Para a realização do estudo, partiu-se de uma questão inicial “A aprendizagem da LGP influencia a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?” à qual se pretende agora dar resposta.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido no âmbito do atelier de LGP e, de acordo com a análise feita, constatou-se que a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes, mesmo num curto espaço de tempo, permite e promove experiências comunicativas que ajudam e facilitam todo o processo de inclusão, isto é, que alunos surdos e ouvintes convivem na escola de forma harmoniosa, sem que exista barreiras que possam impedir a interação natural entre os mesmos.

Nesta sequência, Chomsky (1971) entende que todas as crianças possuem características inatas que lhes permitem adquirir e desenvolver a língua da sua comunidade. Apesar das crianças nascerem pré - programadas para adquirirem a linguagem, necessitam viver num ambiente linguístico para que o processo seja ativado e estimulado.

Cabe então à escola desenvolver uma educação bilingue, dando a possibilidade aos alunos ouvintes de escolherem a LGP como escolhem outra língua qualquer e a aprenderem a comunicar através dela. Esta estratégia permitiria ao aluno surdo “multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas (...), enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode descortinar, dando-lhe o acesso a um universo cultural até então desconhecido (...)” (Marques, Barroco & Silva, 2013, p. 506).

O desenvolvimento do atelier de LGP contribuiu não só para a inclusão dos alunos surdos, bem como melhorou e aumentou a comunicação em LGP, entre a generalidade dos alunos, dando assim resposta à questão inicial e aos objetivos definidos para este trabalho de investigação.

Salienta-se, por fim, que o reconhecimento da LGP, enquanto língua natural dos alunos surdos, permitiu aos alunos ouvintes uma maior consciencialização da importância de aprender esta língua, proporcionando um ambiente bilingue na escola. Os mesmos sugeriram a continuidade do atelier e que esta aprendizagem fosse integrada na oferta de escola para todos os alunos ouvintes.

Esta reflexão é congruente com as opiniões manifestadas pelos participantes deste estudo, no que diz respeito à importância de todos aprenderem e saberem LGP, pois esta aprendizagem iria proporcionar a interação com os alunos surdos, tornando assim a comunicação inteiramente acessível.

2. REFLEXÃO E ANÁLISE CRÍTICA

E o fim da viagem é chegado com alívio. Não posso deixar de pensar no percurso que fiz até aqui e o que aprendi ao longo destes dois anos.

O corpo funcionou como um veículo de comunicação/ação e significação na relação com o “eu”, com o outro, com o grupo de alunos. Assim, ao consciencializarmo-nos das nossas limitações, melhor compreendemos as limitações do outro e em especial quando se trabalha com alunos surdos e ouvintes, das suas dificuldades, possibilidades e do muito que há a explorar em conjunto.

Durante a pesquisa da fundamentação teórica, adquiri conhecimentos em relação à aprendizagem e ensino da LGP como primeira e segunda língua que desconhecia e que acabei por usar na minha prática pedagógica com os meus alunos.

Este estudo também contribuiu para me conhecer melhor a mim própria, pensar nos outros e perceber como é importante estar disponível para aprender, explorar e, principalmente, saber refletir.

E é neste âmbito que agora apresento as minhas reflexões acerca das observações que fiz e das minhas interações junto dos participantes referidos neste estudo.

Foi a realização deste estudo e o facto de trabalhar diariamente com alunos surdos e ouvintes, que me fez sentir a necessidade de uma sólida formação de base, assim como a importância de estar aberta aos diferentes métodos de comunicação utilizados.

A publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro veio lançar um desafio às famílias das crianças com necessidades educativas especiais, ao nível da referenciação das mesmas. A família, nomeadamente o encarregado de educação da criança com NEE, passou a ter um papel primordial neste campo. O mesmo decreto lançou também o desafio às escolas, que foram obrigadas a repensar e a reestruturar os seus projetos educativos, tendo em conta as “crianças especiais”, adotando o título de “escola inclusiva”. Esta, por sua vez, e de acordo com o que preconiza a lei, prevê que alunos surdos e alunos ouvintes partilhem percursos de desenvolvimento pessoal, social e escolar, em diversos projetos e atividades, promovendo-se assim a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento.

Nesta linha de pensamento, coloca-se o problema da comunidade educativa, de um modo geral, não dominar a língua natural dos surdos, o que facilitaria certamente a capacidade de diálogo, a troca de impressões e uma melhor compreensão do processo comunicativo entre todos. O desenvolvimento paralelo das duas línguas, LGP e Língua Portuguesa – oral e escrita, conduziria seguramente a um melhor e mais rápido desenvolvimento cognitivo. É aqui que entra a necessidade da articulação entre professores e técnicos, que juntos, devem promover o desenvolvimento de competências específicas nas turmas, ao nível da organização dos espaços e das atividades e no desenvolvimento de estratégias que assegurem a aprendizagem das duas línguas.

Partindo do princípio que a diversidade é um aspeto enriquecedor de um grupo, numa escola inclusiva, os alunos surdos fazem parte da escola de todos nós; e assim, todas as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar todos. Serve de exemplo o desenvolvimento do atelier de LGP no Agrupamento de Escolas D. Dinis, que teve como objetivo promover competências gestuais nos alunos ouvintes, capacitando-os para o uso desta língua junto dos seus pares bilingues.

3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E ORIENTAÇÕES FUTURAS

Todo e qualquer trabalho de investigação, apesar dos cuidados e das regras seguidas, tem restrições que podem influenciar os resultados e que, por essa razão, importa aqui expressar.

Uma das limitações do estudo foi o reduzido número de participantes que não permitiu recolher dados suficientes para chegar a conclusões generalizáveis. O alargamento deste estudo a uma realidade de participantes maior, com o intuito de aferir o real impacto educativo, pedagógico e social da comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade de alunos surdos, seria uma mais valia para o estudo da inclusão nas escolas de referência para alunos surdos.

Um outro dado a ter em conta prende-se com a duração do atelier de LGP realizado, que deveria ter começado no momento em que se inicia o ano letivo, de forma a acompanhar o progresso dos alunos, tornando ainda a frequência do mesmo compatível com o horário das turmas.

Apesar das limitações, este trabalho, ao focar especificamente a necessidade da LGP e da Língua Portuguesa caminharem juntas no acesso ao conhecimento e à comunicação, permitiu delinear algumas orientações a ter em conta, nomeadamente:

- a formação da comunidade educativa ouvinte, ao nível do domínio da LGP, uma vez que a atual legislação não preconiza que os recursos humanos já existentes tenham a “obrigatoriedade” da aprendizagem da LGP aquando da presença de alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos e crianças que utilizam unicamente a oralidade;
- a garantia, pelo menos nas escolas de referência que incluem alunos surdos, da oferta da disciplina de LGP aos alunos ouvintes no desenho curricular dos vários níveis de ensino, , de forma a contribuir para o crescimento linguístico e dar cumprimento ao que preconiza a lei no artigo 23º do decreto-lei nº 3/2008;
- a sinalética (identificação dos espaços) em LGP das diferentes estruturas e serviços existentes nas escolas de referência. Tratando-se de escolas bilingues, as mesmas não só devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda, como também devem tornar acessível toda a informação do meio envolvente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: a problemática específica da surdez: a educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Allan & Pease (2005). *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Almeida, M. (2007). *A criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia* (Dissertação em Didáticas de Línguas). Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (1ª ed.) (301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia da República (1999). Lei nº 89/99, de 5 de julho, 1ª série A, nº 154. Diário da República. Lisboa.
- Assembleia da República (1997). Lei constitucional nº 1/97, de 20 de setembro, 1ª série A, nº 218. Quarta Revisão Constitucional. Diário da República. Lisboa.
- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República. Lisboa.
- Baltazar, A. (2010). *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P. & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português Língua Segunda para alunos surdos – Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Lisboa: Editora Fundação Manoel Leão.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borges, I. (2011). *A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal. Análise dos debates em torno das Recentes Medidas de Política Educativa* (Dissertação de Mestrado). Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>
- Bouvet, D. (1990). *The path to language: bilingual education for deaf children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Calero, H. (2005). *The Power of Nonverbal Communication*. Los Angeles: Aberdeen, WA.
- 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, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Chomsky, N. (1971). *Linguística Cartesiana*. Petrópolis: Vozes.
- Coelho, O. (2010). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa Editores II, S.A.
- Correia, I. (2010). Quereologia da LGP. *Surdos Notícias*, 4, 15-16, Lisboa.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com NEE. Em Luís Correia (org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. 1 Coleção Educação Especial (27-28). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dicionário de Ciências da Comunicação. (2000). Dicionários Temáticos. Porto Editora.
- Dicionário de Metalinguagens da Didática. (2000). Dicionários Temáticos. Porto Editora.

Dorziat, A. (2004). Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Cadernos de Educação Especial*, 2, 24, 77-85.

Fávero, M. & Pimenta, M. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 2, 225-236.

Fialho, M. & Izco, T. (2008). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Filho, J. (2012). Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*, Campina Grande: REALIZE Editora. Recuperado de http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f7b399b81548477eec9e94f5cfccffc7_19.pdf

Fiske, J. (1998). Introdução ao estudo da comunicação. Edições ASA.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusociência.

Fortin, M., Vissandjée, B. & Côté, J. (2009). Escolher um Problema de Investigação. In M. Fortin. *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (47-59). Lisboa: Lusociência.

Fortin, M., Vissandjée, B. & Côté, J. (2009). A Investigação Científica. In M. Fortin. *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (15-23). Lisboa: Lusociência.

Fortin, M., & Duhamel, F. (2009). Os Estudos de Tipo Descritivo. In M. Fortin. *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (161-171). Lisboa: Lusociência.

Franco, M. (2009). Educação superior bilingue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15, 1, 15-30.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas da linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.

Garrido, A., Cavaca, M., Parra, M., Casanova, R. & Serras, S. (2006). Prática Educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora. Em Filomena Pereira (coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Práticas de sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gil, A. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, R. (1997). Uma Escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais (9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Laborit, E. (2006). *O Grito da Gaivota* (7ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Lacerda, C. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, 19, 46, 68-80.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lendrevie, J., Baynast, A., Dionisio, P. & Rodrigues, J. (2010). *Publicitor : comunicação 360º online offline*. 7ª edição. D. Quixote.
- Luquet, G. (1979). *O Desenho infantil* (3ª ed.). Porto: Livraria Civilização-Editora.
- Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Marques, H., Barroco, S. & Silva, T. (2013, outubro-dezembro). O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira Educação Especial*, 19, 4, 503-518. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>
- Martins, M. (2009). *Domínio Lexical e Compreensão da Leitura na criança surda* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3256>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Menezes, L. (2011). A problemática de aquisição de segunda língua (L2) em países multilingues: o caso de Moçambique. *Revista Percursos Linguísticos*, 2, 117. Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1706>
- Merselian, K. & Vitaliano, C. (2011). Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 85-101.

- Mesquita, I. & Silva, S. (2007). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o silêncio*. Braga: Editora Nova Educação.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, 1ª série, nº 4. Diário da República. Lisboa.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de agosto, 1ª série, nº 193. Diário da República. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO, Espanha.
- Ministério da Educação (2008). Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República. Lisboa. (primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto Lei 3/2008, de 7 de janeiro).
- Ministério da Educação (1998). Despacho nº 7520, 2ª série, de 6 de Maio. Diário da República. Lisboa.
- Monteiro, A. (2012). Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Recuperado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/435/1/MestradoAnaMonteiro.pdf>
- Morgado, M. (2012). *Ensinar e Aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Universidade Católica Editora. Coleção Pro-LGP, 24.
- Moura, M. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Nogueira, J. (2010). Educação Especial Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Oliveira, K. & Pôrto, C. (2014). Comunicação entre académicos surdos e ouvintes na mediação da aprendizagem no ensino superior. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, 22, 2, 335-345.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Pereira, J. (2012). Cultura Surda – a bandeira de um povo dentro do outro. *Cadernos da Saúde*, 2, vol. IV, 65-70. Recuperado de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12545/1/CSaude_4-2%20\(7\).pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12545/1/CSaude_4-2%20(7).pdf)
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ªed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Redondo, M., & Carvalho, J. (2001). *Deficiência auditiva*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... , Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Resolução da Assembleia nº 56/2009 de 30 de julho. Diário da República nº 146/2009 – 1ª série. Lisboa.

Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos* (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem: aspetos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora.

Silva, G. (2011). Olhos que Ouvem... Mãos que Falam. Proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação. Lisboa.

Silva, M. (2009, junho). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>

Sim-Sim, I. (2006). *Desenvolvimento da Linguagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Skliar, C. (1999). *Atualidade da educação bilingue para surdos*. 2ªed. Porto Alegre: Mediação.

Spínola, S. & Spínola, S. (2009, julho-setembro). Surdez: Uma Definição, Várias Perspetivas... *Revista Diversidade*, 25, 4-7. Recuperado de http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_GestosQueFalam_25.pdf

Teixeira, A. (2012). Estudo de caso sobre um aluno com instabilidade emocional/déficite de aprendizagem e as implicações do uso das atividades de grupo com a restante turma (Dissertação de Mestrado). Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Recuperado

de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2713/Tese%20Cognitivo%20-Motor%20-%20Ana%20Violinda.pdf?sequence=3>

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO & Ministério da Educação e Ciência (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.


Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: uma visão global*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Warnock, M. et al. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Recuperado de <http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf>

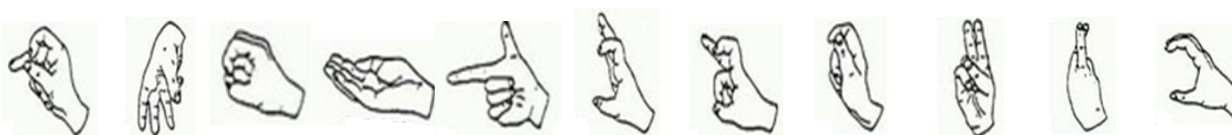
Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

 <p>Escola do E. B. 2, 3 D. Dinis – Leiria</p>	<p>Data: ____ / ____ / 2015</p>
<p>Ficha de Avaliação de conhecimentos – Atelier de LGP</p>	
<p>Nome: _____ Turma: _____ N.º _____</p>	
<p>Prof.: _____ Apreciação: _____</p>	

1. Escreve a letra que corresponde:



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Faz o ABC gestual.

3. Escreve o número certo:



--	--	--	--	--	--	--

4. Faz:

- a) Nome próprio
- b) Nome gestual

c) Idade

5. Faz os gestos das palavras:

- a) BOM DIA
- b) BOA TARDE
- c) DESCULPA
- d) POR FAVOR
- e) OBRIGADO
- f) TUDO BEM

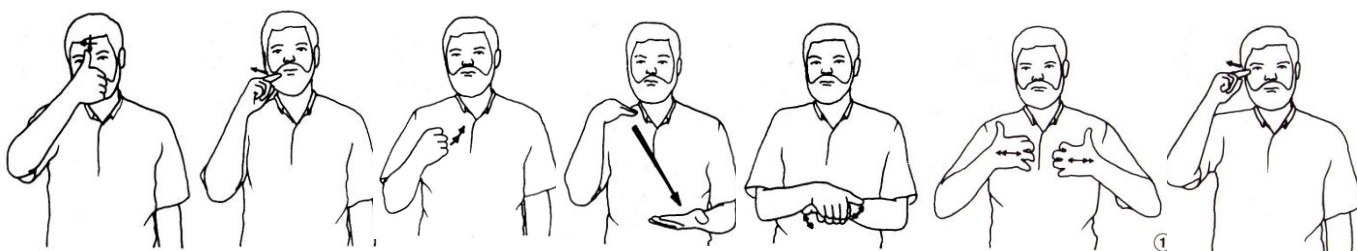
6. Copia as letras:



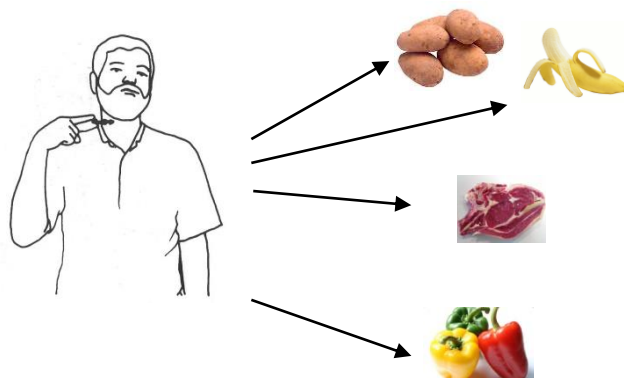




7. Indica o número:



8. Escolhe o alimento correto:



9. Indica o número do mês correspondente ao gesto:



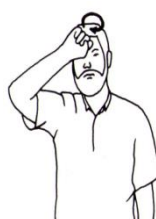












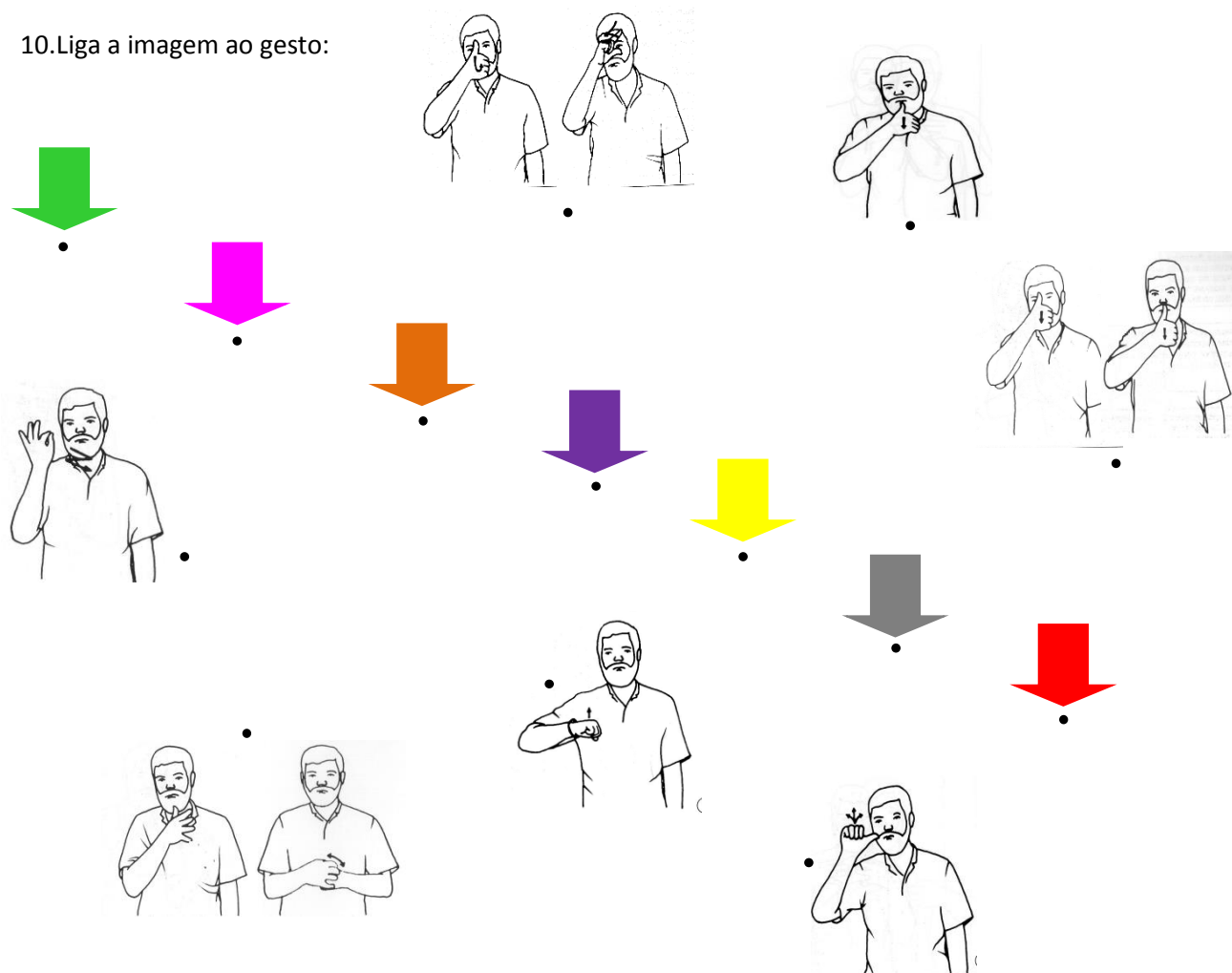






9.1. Faz os gestos dos meses que faltam.

10. Liga a imagem ao gesto:



11. Faz os gestos dos frutos:

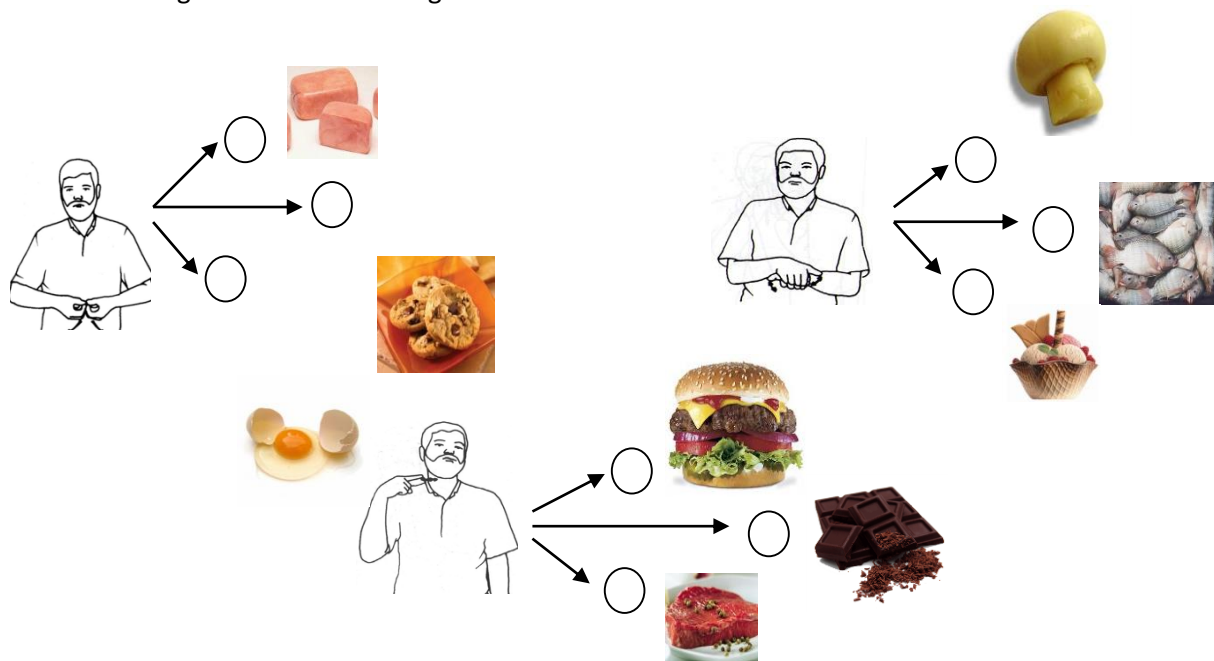


12. Faz em LGP:

- FRUTO PREFERIDO TEU QUAL?
- CAMISOLA TUA COR QUAL?

c) AGORA ESTAÇÃO DO ANO QUAL?

13. Escolhe a imagem correta de cada gesto:



14. Faz os gestos:

- a) PÃO
- b) IOGURTE
- c) DOCE
- d) FEIJÃO
- e) LEITE
- f) CHOCOLATE






APÊNDICE 2 – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Língua Gestual Portuguesa

Nome: _____

Data: _____

Auto avaliação			
Atelier de Língua Gestual Portuguesa (LGP)			
			
Sou capaz de me expressar com gestos			
Sou capaz de perguntar gestualmente ao colega questões relacionadas com os temas trabalhados no atelier			
Sou capaz de fazer frases simples sobre um dos temas trabalhados			
Sou capaz de nomear gestualmente imagens ou objetos dos temas trabalhados			
Exprimo-me em LGP com autonomia e clareza			
Sou expressivo na realização dos gestos			
Gostei das atividades			
Esforcei-me ao máximo			
Trabalhei bem sozinho			
Trabalhei bem com o meu colega e professor			
A minha opinião sobre o Atelier de LGP:			

Legenda: Sim  Não  Mais  ou menos

APÊNDICE 3 – GRELHA DE REGISTO DE PONTUAÇÃO

Data –		<u>Registo da pontuação</u>					Grupo A –
							Grupo B –
Nº da jogada	Grupo	Consegue perguntar ou transmitir corretamente o que se encontra no cartão 2 pontos	Consegue executar corretamente o pedido que lhe foi feito 2 pontos	Consegue perguntar ou transmitir parcialmente 1 ponto	Consegue executar o pedido que lhe foi feito de forma parcial 1 ponto	Não consegue perguntar, transmitir ou responder 0 pontos	TOTAL

Data -

Registo da pontuação

Atividade 1

Grupo A Lucas Eric?

Nº da jogada	Grupo	Consegue perguntar ou transmitir corretamente o que se encontra no cartão 2 pontos	Consegue executar corretamente o pedido que lhe foi feito 2 pontos	Consegue perguntar ou transmitir parcialmente 1 ponto	Consegue executar o pedido que lhe foi feito de forma parcial 1 ponto	Não consegue perguntar, transmitir ou responder 0 pontos	TOTAL
1	A	X ^{10?}					2
2	A		X				2
3	A	X ^{10?}					2
4	A	X					2
5	A		X				2
6	A	X					2

126 pontos

APÊNDICE 4 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA 1ª ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

Categorias	Observação	Comentários/Inferências
Reação de insegurança por parte das alunas	AOSF1 <i>(muito constrangida, não consegue e começa rir nervosamente)</i> <i>(AOSF2 e AOSF1 conversam entre si)</i>	As alunas demonstraram este sentimento ao longo do jogo, talvez pelo facto de não terem compreendido bem as regras do jogo. As alunas podiam comunicar na modalidade que quisessem, e neste caso concreto, em que o cartão pedia que transmitisse ao colega as cores e partes do corpo assinaladas, se não sabiam LGP, poderiam ter recorrido à folha de papel e aos marcadores ou à mímica ou então na sua língua de comunicação, que é a oralidade. Está claro que nesta situação o sentimento de insegurança prende-se por pensarem imediatamente que devem comunicar em LGP com as colegas, por ser o tipo de comunicação utilizada pelas colegas, não se lembrando que o objetivo do jogo é apenas jogar, participar, comunicar, independentemente de como o fazem.
Incentivo da observadora participante às participantes do jogo	OP – <i>Vá! (incentiva)</i> OP – Podes escrever! Despacha-te, olha o tempo. OP – Rápido!	A observadora participante, que moderou o jogo, sentiu ao longo do mesmo a necessidade de incentivar as intervenções das alunas do grupo B, porque constatou que as mesmas, aquando a sua vez de perguntar, se limitavam à LGP ou mímica, para terem a certeza que a mensagem chegava às colegas surdas. Deste modo o reforço e o estímulo surgiu como impulsor da concretização das jogadas, independentemente das colegas adversárias entenderem na totalidade o que era pretendido.
Dificuldades na compreensão da comunicação por parte das alunas do grupo B	OP – Agora vocês (aponta para grupo B) têm de perceber e responder. OP – Conseguem perceber? Vocês têm que responder, ou que sim ou que não, não há	As alunas demonstraram este sentimento ao longo do jogo, talvez pelo facto das colegas adversárias comunicarem quase sempre em LGP, tipo de comunicação não compreendida. Na primeira e segunda situação, o tipo de comunicação utilizada pelo grupo A foi a LGP e como as alunas do grupo B não sabem LGP, não entenderam a mensagem e consequentemente não responderam. Está claro que entre

	<p>problema.</p> <p>OP – Não?</p> <p>AOSF1 – Não.</p> <p>OP – Perceberam? <i>(virada para o grupo B)</i></p> <p>OP – Não? [oralidade]</p> <p>AOSF1 – Não. [Expressão facial]</p> <p>AOSF2 – <i>(desenha a informação na folha)</i></p>	<p>estes dois grupos existe uma falha de comunicação, muito provável devido à falta de conhecimento e aprendizagem da LGP. Sendo a LGP a língua natural e de comunicação do grupo A, era esperado que comunicassem maioritariamente nesta modalidade, sendo uma dificuldade claro a não compreensão pelo grupo B.</p> <p>Na terceira situação apresentada foi claro que a mímica não estava a ajudar a compreensão da informação, pelo que a escrita se revelou uma mais valia para que, pelo menos, metade da mensagem chegasse ao outro lado. Se não estivessem tão nervosas conseguiriam, ao invés de desenhar a árvore (informação principal) de cor vermelha, poderiam ter desenhado o tronco de castanho e os ramos de verde e através da oralidade, mímica ou mesmo escrita perguntar a o que é e a cor respetiva.</p>
--	--	---

APÊNDICE 5 – GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA 2ª ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

Categorias	Observação	Comentários/Inferências
Reação de insegurança por parte da AOCF2	<p>AS1 – Só percebo mês. (todos confusos) (OP aponta para a letra mal escrita no papel) OP – Perceber não? (virada para AS1) AS1 – Sim mas mês o quê? OP – Resposta resposta. (aponta para o temporizador) AS1 – Q. U. E. S. “S”? o quê? Falta.</p>	<p>É notório que a utilização da escrita enquanto tipo de comunicação verbal torna mais perceptível e evidente a compreensão da mensagem. Ora o que aconteceu foi que AOCF2, por manifestar um sentimento de insegurança na realização correta da pergunta em LGP (uma vez que aprendeu vocabulário deste tema no atelier), preferiu recorrer à escrita para garantir que a mensagem fosse decifrada pela colega adversária. No entanto, ao escrever mal a palavra QUAL, induziu e confundiu as colegas adversárias, que sentiram dificuldade em perceber a pergunta corretamente.</p>
Pergunta mal executada	<p>(OP aponta para AOCF1 para responder) AS2 – Qual o teu dia fazer idade? AS2 – Qual o teu dia fazer idade? OP – Calma. (virada para AOCF1) Conseguieste perceber? AOCF1 – Não. (escreve a informação e mostra a grupo A) AS1 – F. A.? OP – Ela dá a resposta. (virada para a AS2) AS2 – Não conheço a palavra F.A.N.T.A.S.T.E ? OP – Isto o que é? (pega na folha e questiona AOCF2)</p>	<p>As inferências verificadas pela investigadora são idênticas à anterior, uma vez que, em ambas as situações, a pergunta mal elaborada tem consequências ao nível da compreensão.</p> <p>Na primeira situação, AS2 realizou a pergunta em LGP de forma errada, impedindo que AOCF1 compreendesse e respondesse acertadamente. AS2 deveria ter utilizado a ordem da frase em LGP e não em português gestual, que se verificou ser a causa da incompreensão da colega, ou seja, a pergunta correta seria “ANIVERSÁRIO TEU DIA QUAL?” e não “DIA TU FAZER IDADE?”.</p> <p>Na segunda situação, a incorreta soletração da palavra pela AOCF2 comprometeu a compreensão da AS2, no entanto a situação foi salva quando a AOCF1 desmitificou o significado da letra “J” trocado com “F”. Teria sido mais fácil se o grupo A olhasse para a frase no seu todo e não se tivessem limitado apenas à descodificação da palavra F.A.N.T.A.S.T.E. Tal como já</p>

	<p>sobre a letra inicial)</p> <p>AOCF1 – “j”</p> <p>(OP altera na folha e mostra novamente com “j”)</p>	<p>foi referido atrás, a insegurança e o nervosismo demonstrada pela AOCF2 impediu novamente que a mesma completasse a tarefa corretamente.</p>
<p>Influência da aprendizagem da LGP</p>	<p>AOCF1 – Eu. [LGP]</p> <p>AS2 – Agora estação do ano qual?[LGP]</p> <p>AOCF1 – Estação do ano primavera. [LGP]</p>	<p>A observadora participante verificou ao longo da interação destes dois grupos a influência da aprendizagem da LGP, decorrente do desenvolvimento do atelier.</p> <p>É notória a correta aquisição do vocabulário das diversas áreas temáticas, o que leva a depreender claramente que o facto da AOCF1 ter frequentado o atelier de LGP permitiu-lhe estabelecer uma comunicação em LGP.</p>

APÊNDICE 6 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS OUVINTES

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	QUESTÃO	OUTROS ELEMENTOS
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar acerca das finalidades da investigação - Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das declarações - Informar o entrevistado que a entrevista será gravada, tendo sido dada autorização pelo Encarregado de Educação 		
BLOCO 2 Identificação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar o entrevistado - Caraterizar a turma a que o entrevistado pertence 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como te chamas? 2. Que idade tens? 3. Frequentaste o atelier de LGP? 4. Em que ano de escolaridade te encontras? 5. Qual é a tua turma? 6. Quantos alunos tem a turma? 7. Tens alunos surdos na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos ouvintes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a resposta for positiva, questionar o número de alunos surdos/ouvintes da turma
BLOCO 3 Processo de comunicação entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a resposta for positiva, questionar: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Em que situações? (ex: dar e receber recados; falar de assuntos

	<p>- Conhecer o processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade</p> <p>- Conhecer a perspectiva dos alunos acerca do processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade</p>	<p>2. Como falaste com os teus colegas surdos durante a atividade?</p> <p>3. Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo? E tu, gostaste de falar com eles?</p> <p>4. Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas surdos?</p> <p>4.1. Porquê?</p> <p>5. Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas surdos?</p> <p>5.1. Porquê?</p> <p>6. Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?</p> <p>7. Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?</p>	<p>da escola; falar de interesses da vossa idade; fazer trabalhos de grupo; divertir-se no intervalo; etc.)</p> <p>1.2. Que tipo de estratégias usaram (ex: oralidade, gestos, mímica, escrita, etc.)</p> <p>1.3. Achas que se conseguiram entender/comunicar?</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes</p>	<p>- Conhecer a opinião dos alunos ouvintes quanto à sua aprendizagem da LGP enquanto fator potenciador de comunicação</p>	<p><u>Se participou no Atelier de LGP</u></p> <p>1. Achaste que foi importante teres participado no Atelier de LGP? Porquê?</p> <p>2. Achas que os teus colegas ouvintes que não participaram no atelier deviam aprender LGP? Porquê?</p>	

		<u>Se não participou no Atelier de LGP</u> 1. Gostavas de aprender LGP? Porquê? 2. Achas que todos os teus colegas deviam saber LGP?	
BLOCO 5 Estratégias	- Recolher sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação entre todos	1. Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos? 2. Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?	Sugestões: - Continuação do atelier de LGP; - Atividades de expressão dramática; - Jogos de grupo; - Outros.
BLOCO 6 Finalização		- Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?	- Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

APÊNDICE 7 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS SURDOS

BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVOS	QUESTÃO	OUTROS ELEMENTOS
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar acerca das finalidades da investigação - Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das declarações - Informar o entrevistado que a entrevista será gravada, tendo sido dada autorização pelo Encarregado de Educação 		
BLOCO 2 Identificação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar o entrevistado - Caraterizar a turma a que o entrevistado pertence 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como te chamas? 2. Que idade tens? 3. Em que ano de escolaridade te encontras? 4. Qual é a tua turma? 5. Quantos alunos tem a turma? 6. Tens alunos ouvintes na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a resposta for positiva, questionar o número de alunos surdos/ouvintes da turma
BLOCO 3 Processo de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas ouvintes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a resposta for positiva, questionar: 1.1. Em que situações? (ex: dar e

<p>entre os alunos</p>	<p>- Conhecer o processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade</p>	<p><u>Quero que penses na primeira atividade</u></p> <p>2. Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?</p> <p>3. Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo? E tu, gostaste de falar com eles?</p> <p>4. Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes?</p> <p>4.1. Porquê?</p> <p><u>Quero que penses na segunda atividade</u></p> <p>5. Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?</p> <p>6. Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo? E tu, gostaste de falar com eles?</p> <p>7. Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes?</p> <p>7.1. Porquê?</p>	<p>receber recados; falar de assuntos da escola; falar de interesses da vossa idade; fazer trabalhos de grupo; divertir-se no intervalo)</p> <p>1.2. Que tipo de estratégias usaram (ex: oralidade, gestos, mímica, escrita, etc.)</p> <p>1.3. Achas que se conseguiram entender/comunicar?</p> <p>1ª Atividade – atividade com os alunos ouvintes que não frequentaram o atelier de LGP</p> <p>2ª Atividade - atividade com os alunos ouvintes que frequentaram o atelier de LGP</p>
-------------------------------	---	--	---

	- Conhecer a perspectiva dos alunos acerca do processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	8. Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas ouvintes? 8.1. Porquê? 9. Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas ouvintes? 10. Achas que podias ter um colega ouvinte como teu melhor amigo? Porquê?	
BLOCO 4 Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	- Conhecer a opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes enquanto fator potenciador de comunicação	1. Gostavas que todos os teus colegas aprendessem LGP? Explica porquê.	
BLOCO 5 Estratégias	- Recolher sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação entre todos	1. Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos? 2. Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?	Sugestões: - Continuação do atelier de LGP; - Atividades de expressão dramática; - Jogos de grupo; - Outros.
BLOCO 6 Finalização		- Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?	- Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

APÊNDICE 8 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ASCOLAS D. DINIS

agrupamento de Escolas
D. Dinis
Data: 14/01/15
Aluno: [assinatura] Nº: [assinatura]
EA do: [assinatura]
ESPACHO
PARA INFORMAR [assinatura] 22/1/15
PARA RESPONDER [assinatura]
PROCEDER CONFORME
PARA ARQUIVAR [assinatura]
CÓPIA

IPL
Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, 14 de janeiro de 2015

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas D. Dinis,

Chamo-me Ana Margarida dos Santos Pires e sou formadora de Língua

Gestual Portuguesa neste agrupamento.

Neste momento encontro-me a frequentar o segundo ano do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, estando a desenvolver uma investigação sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas, da mesma instituição.

O estudo "A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: a influência da aprendizagem da LGP" tem como principal objetivo verificar se a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes influencia a comunicação com os alunos surdos, procurando conhecer o processo comunicativo entre estes alunos. Para analisar este processo tencionamos conceber e implementar um atelier de LGP para alunos ouvintes, desenvolvendo posteriormente atividades que promovam a interação estes e os alunos surdos.

Pretendemos, em dois momentos diferentes, comparar a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes com e sem conhecimento de LGP, para perceber e analisar a forma de comunicação dos alunos. Com o objetivo de compreender e refletir sobre a aprendizagem da LGP pelos ouvintes desejamos, numa fase final do estudo, conhecer a opinião dos alunos sobre a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes.

Para tal, adotar-se-á uma metodologia de investigação qualitativa, em que se pretende após a implementação do atelier de LGP a realização de duas atividades/jogos com os seguintes participantes: alunos ouvintes do 6ºD que frequentem o atelier, alunos ouvintes do 6ºD que não frequentem o atelier e que se voluntariem e alunos surdos do mesmo ano de escolaridade. Para conhecer o processo comunicativo durante a realização das duas atividades, necessitamos proceder à gravação em vídeo das mesmas, cuja autorização será solicitada aos encarregados de educação dos participantes. Para finalizar a nossa recolha de dados, planejamos conhecer a opinião dos alunos com a aplicação de uma entrevista. Com o intuito de correlacionar a influência da

formação dada aos alunos ouvintes com as reflexões/opiniões retiradas da gravação das atividades, gostaríamos de aplicar estes dois instrumentos apenas no final do terceiro período.

Acreditamos que este estudo possa ser uma mais valia, no sentido de desenvolver uma iniciativa que poderá promover e influenciar a comunicação entre todos, pelo que solicitamos a V.ª Ex.ª a autorização para a realização do mesmo no agrupamento que dirige.


Caso autorize a realização do estudo, garantimos que serão respeitados todos os princípios éticos e deontológicos da investigação científica. Neste sentido, será enviada aos encarregados de educação uma carta de apresentação do estudo e o respetivo Consentimento Informado que deverá ser assinado pelos mesmos com o intuito de autorizarem a participação do seu educando no estudo em causa. Ao longo do mesmo será respeitado o anonimato dos participantes, através da utilização de uma codificação que não permita a identificação dos alunos, sendo todas as informações mantidas em sigilo.

Os dados recolhidos com a investigação serão apenas utilizados no âmbito do estudo, podendo os resultados desta pesquisa ser publicados e/ou apresentados enquanto meio de divulgação científica. O direito à total liberdade de recusar participar nesta pesquisa em qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum, será respeitado.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade para a concretização desta investigação.

Encontramo-nos disponíveis para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,


.....
(Ana Margarida Pires, 919971217, anampires86@hotmail.com)

Com o conhecimento,
data: 11/05/2015



.....
(Catarina Mangas, docente orientadora)

Autorizado,
registo e utilização
a 11/05/2015
De Lídia Tavares
A Direção,
Lídia Tavares

APÊNDICE 9 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Leiria, 14 de janeiro de 2015

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

O meu nome é Ana Margarida Pires e sou formadora de Língua Gestual Portuguesa no Agrupamento de Escolas D. Dinis.

Neste momento encontro-me a frequentar o segundo ano do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, estando a desenvolver uma investigação sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas, da mesma instituição.

O estudo “A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: a influência da aprendizagem da LGP” tem como principal objetivo verificar se a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes influencia a comunicação com os alunos surdos, procurando conhecer o processo comunicativo entre estes alunos. Para analisar este processo tencionamos conceber e implementar um atelier de LGP para alunos ouvintes, como também desenvolver atividades que promovam a interação entre os alunos surdos e ouvintes.

Pretendemos, em dois momentos diferentes, comparar a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes com e sem conhecimento de LGP, para perceber e analisar a forma de comunicação dos alunos. Com o objetivo de compreender e refletir sobre a aprendizagem da LGP pelos ouvintes desejamos, numa fase final do estudo, conhecer a opinião dos alunos sobre a importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes.

Deste modo, solicito a sua autorização para proceder à realização de um jogo didático e de uma entrevista junto do seu educando, que pretendem apenas recolher dados sobre o processo de comunicação com os colegas surdos da turma, através da gravação em vídeo da interação dos mesmos. Para tal deverá preencher e assinar o Consentimento Informado que se encontra em baixo, devolvendo-o até ao dia 13 de fevereiro de 2015. Este jogo será realizado numa das aulas de formação cívica, previamente agendada com o diretor de turma.

A participação do seu educando é voluntária, todas as informações obtidas através do jogo e da própria gravação em vídeo são anónimas e confidenciais e serão apenas utilizadas para fins da investigação.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional não hesite em contactar.

Com os melhores cumprimentos,

.....

(Ana Margarida Pires, 919971217, anampires86@hotmail.com)

.....

(Catarina Mangas, docente orientadora)



CONSENTIMENTO INFORMADO

Formulário de Consentimento Informado de Participação no Estudo

Eu,, Encarregado de
Educação do aluno, nº.....,
da turma....., do ano, autorizo a participação do meu educando através da realização
do jogo, no âmbito do estudo “A comunicação entre alunos surdos e ouvintes: a influência da
aprendizagem da LGP” que me foi dado a conhecer. Para assegurar o rigor da análise dos
dados recolhidos é desejável proceder à gravação em vídeo do jogo.

A participação do seu educando será voluntária pelo que este poderá pedir para parar o jogo
ou a entrevista em qualquer momento.

Data:/...../2015

.....

(Assinatura do Encarregado de Educação

APÊNDICE 10 – PLANIFICAÇÃO DO ATELIER DE LGP

Área Temática	Descritores de desempenho	Competências	Metodologia
Alfabeto gestual (2 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a receção e produção do alfabeto gestual; - Soletrar corretamente o seu nome, o nome das pessoas familiares e pequenas palavras do seu conhecimento em dactilologia; - Perceber as regras de produção e receção de palavras em dactilologia; - Perceber quando se deve recorrer à dactilologia; 	Conhecimento explícito da língua (Dactilologia)	<ul style="list-style-type: none"> - Loto de leitura (jogo adaptado à LGP) - Visualização de palavras soltas e produção dactilológica; - Ficha de trabalho; - Jogo da adivinha (a formadora soletra palavras e os alunos indicam o respetivo nome).
Números gestuais (1 tempo)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os números; - Praticar a pergunta e resposta de situações ou objetos; - Indicar as horas; 	Produção e compreensão gestual	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade para indicar o número da porta ou do andar do prédio; indicar o seu número de telefone; - Indicar as horas;
Nome próprio e gestual, idade e morada (2 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os gestos respetivos, para conseguir produzir pequenos diálogos; - Praticar a frase “NOME TEU QUAL?; NOME MEU ...”; - Praticar a frase “IDADE TUA QUAL?; IDADE MINHA ...”; - Praticar a frase “CASA TUA ONDE?; CASA MINHA ...”; - Soletrar corretamente o seu nome; - Trabalhar as interrogações abertas e fechadas; - Rever e praticar o alfabeto e os números; - Aprender o gesto da cidade onde vivem; 	Cultura Surda; Produção, compreensão e expressão gestual Conhecimento explícito da língua (Plano morfológico)	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos colegas surdos para lhe atribuírem um nome gestual; - Responder a perguntas; - Aprender os nomes gestuais dos colegas e formadora;
Saudações (1 tempo)	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir de forma simples em situações habituais no âmbito da sala de aula, utilizando expressões faciais/corporais adequadas; - Utilizar adequadamente: cumprimentos, despedidas, apresentações, desculpas usando a expressão facial e o olhar; - Praticar as expressões de cortesia com os colegas surdos e formadora; 	Produção, compreensão e expressão gestual	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos simples professor/aluno; - Jogo de dramatização de uma situação que envolva diálogo inicial (cumprimentar-se ou fazer apresentações pessoais);
Dias da semana/Meses do ano (3 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear os dias da semana; - Explorar e rever os números; - Indicar datas; - Identificar um calendário com os gestos; - Praticar a sequência dos dias da semana; 	Produção e compreensão gestual	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar no calendário um mês e responder às perguntas da formadora; - Colar os gestos dos dias da semana e dos meses no local

	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar a pergunta e resposta em LGP; - Nomear os meses do ano; - Explorar e rever os números; - Indicar o mês do aniversário; - Identificar um calendário com os gestos; 		<p>correto do calendário;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar no calendário as principais datas festivas (carnaval, natal, páscoa, etc); - Realizar uma ficha de trabalho; - Jogo das palavras cruzadas adaptado à LGP; - Transformar o calendário da escola em formato bilingue (com os gestos)
Cores / Frutos (2 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os gestos das cores; - Associar algumas configurações de mão ao alfabeto gestual; - Indicar as cores da sua própria roupa; - Explorar uma imagem e executar corretamente as cores solicitadas pela formadora; - Praticar a frase: “COR TUA PREFERIR QUAL?” - Aprender os gestos dos frutos; - Apresentar os frutos realizando o seu gesto e cor correspondente; - Praticar a frase: “FRUTO TEU PREFERIR QUAL?” - Associar corretamente os gestos às imagens; - Praticar e produzir pequenas frases; 	Competências de produção /expressão gestual Conhecimento explícito da língua (Plano sintático)	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho (associação da imagem ao gesto; gesto da cor ao gesto do frutos) - Simular uma ida à Frutaria (introduzir verbos “querer”, “comprar”, “pagar”); - Descrever a própria roupa e a do colega; - Pintar um cesto de frutos e colocar os respetivos gestos;
Alimentos (2 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os gestos dos alimentos; - Nomear os gestos dos alimentos; - Formar frases simples juntando dois a três gestos acerca do tema; - Praticar e produzir pequenas frases; - Explorar os números e os frutos; - Trabalhar a receção gestual; 	Produção e compreensão gestual Conhecimento explícito da língua (Plano sintático)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a roda dos alimentos e ensinar os gestos; - Realizar fichas de trabalho; - Interpretar várias imagens com alimentos e indicar o que há em cada uma delas; - Mostrar a ementa semanal e pedir aos alunos que apresentem os gestos;
Disciplinas (2 tempos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os gestos das diferentes disciplinas; - Praticar o diálogo com os colegas surdos; - Transmitir pequenas e simples mensagens ou avisos; - Interpretar o seu horário; - Praticar os dias da semana e os números; 	Produção e compreensão gestual	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir um recado aos colegas surdos; - Apresentar o seu horário; - Ficha de trabalho que consiste na associação das palavras representativas das disciplinas aos gestos correspondentes;
Material Escolar (1 tempo)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os gestos do material que tem na mochila; - Praticar as cores e os números 	Produção e compreensão gestual	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o seu material; - Simular uma compra na papelaria da escola;

	(quantidade); - Desenvolver a comunicação; - Estimular a produção e receção gestual;		- Pedir um material emprestado aos colegas surdos; - Jogo da adivinha (dentro de um saco adivinhar apenas pelo tacto o material e executar o gesto);
--	--	--	---

APÊNDICE 11 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

Participantes: Aluno Ouvinte Sem Formação (AOSF1) – Grupo B

Aluno Ouvinte Sem Formação (AOSF2) – Grupo B

Aluno Surdo (AS1) – Grupo A

Aluno Surdo (AS2) – Grupo A

Investigador: Observador Participante (OP)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 11 minutos e 50 segundos

Tipo de comunicação: LGP, Escrita, Desenho, Mímica, Expressão facial e Oralidade

Instrumento de recolha de dados durante o jogo: grelha de pontuação e registo em vídeo (duas câmaras)

OP – Olhem para mim! [LGP]

OP – As regras do jogo: cada cor tem um tema diferente; cada cor tem seis cartões, ok? Esta (*aponta para o vermelho*) tem seis cartões, esta (*aponta para o laranja*) tem seis cartões, (*aponta para o verde*) seis cartões, etc, sempre igual. Para fazerem o jogo podem comunicar como vocês quiserem: LGP, a escrever, a desenhar, a falar; o jogo começa quando, por exemplo, este grupo (*aponta para o A*), roda e tira o cartão; os temporizadores (*aponta para os objetos*) quando viram o cartão começam a contar, é igual para a pergunta e é igual para a resposta, ok?; cada grupo só pode tirar dois cartões da mesma cor, por exemplo, roda e sai a cor verde, tira o cartão verde; da segunda vez roda e sai outra vez verde, tira o cartão verde; se na terceira vez que roda sai verde outra vez não pode, precisa jogar outra vez até cor diferente conseguir. Lembrar sempre sempre sempre pergunta ou resposta uma de cada vez; não pode responder ou perguntar sempre a mesma. Quem fizer dez pontos ganha o jogo. [LGP + oralidade]

OP – Vou explicar os pontos: se conseguir perguntar tudo bem, dois pontos; se conseguir responder o que perguntaram, dois pontos; se perguntar ou responder mais ou menos, um ponto; se não sabe perguntar ou responder, zero pontos, ok? Vamos começar? [LGP + oralidade]

OP – Quem começa? Quem quer? [LGP + oralidade]

AOSF2 – Elas (*aponta para o grupo A*)

AS1 – Eu começo? [LGP]

OP – Sim. [oralidade]

AS1 – Faço como? [LGP]

OP – Roda. (*exemplifica*) [LGP + oralidade]

AS1 – Ok. [LGP]

OP – Tira. [LGP]

AS1 – *(tira o cartão vermelho nº 6 e vira o temporizador)* – E agora como? [LGP]

OP – Ler pergunta já? [LGP]

AS1 – Sim. [LGP]

OP – Então? [LGP]

AS1 – Explicar gesto forma? [LGP]

AS2 – Sim. [LGP]

OP – Sim. [LGP]

AS1 – Comer iogurte. [LGP]

OP – Agora vocês *(aponta para grupo B)* têm de perceber e responder. [LGP + oralidade]

AS1 - Comer iogurte. [LGP]

OP – Conseguem perceber? Vocês têm que responder, ou que sim ou que não, não há problema. [oralidade]

AS1 - Comer iogurte. [LGP]

OP – Não? [oralidade]

AOSF1 – Não. [Expressão facial]

OP – (registra a pontuação) A seguir? Ela *(aponta para AS1)* perguntou, vocês não souberam, quantos pontos a vocês? Zero pontos e a ela? Dois pontos, porque ela conseguiu perguntar bem. Agora vocês! *(aponta para o grupo B)* Rodar! [LGP + oralidade]

AOSF2 *(roda e sai cor laranja)*

OP – Agora vai tirar a cor do cartão. [LGP + oralidade]

AOSF2 – *(tira o cartão laranja nº 1, lê e vira o temporizador)* – Em que mês é que estamos? [oralidade]

OP – Perceberam a pergunta? *(virada para o grupo A)* [LGP]

AS2 – Sim. Posso responder oral? [LGP]

OP – Resposta só. *(vira o temporizador)* [LGP]

AS2 – Maio. [LGP]

OP – Boa. [LGP]

OP – (registra a pontuação) Elas conseguiram responder corretamente *(virada para o grupo A)*, dois pontos, e vocês conseguiram perguntar *(virada para o grupo B)*, mas oral, dois pontos. [LGP + oralidade]

OP – A seguir. Agora ela *(aponta para AS2)*. Sempre alternado. [LGP]

AS2 – *(roda e sai a cor laranja, retira o cartão nº 3, vira a ampulheta e lê)* – Qual mês natal? [LGP]

OP – Perceberam? *(virada para o grupo B)* [oralidade]

AS2 – Qual mês natal? [LGP]

AS2 – Qual mês natal? [LGP]

OP – Não? [oralidade]

AOSF1 – Não. [Expressão facial]

OP – (registra a pontuação) Está? Agora vocês. (aponta para o grupo B) [oralidade]

AOSF1 (roda e sai a cor amarela, retira o cartão nº 6 e lê)

OP – Faz! O que é que diz aqui? (aponta para o cartão) Tens de transmitir o quê? [oralidade]

AOSF1 (muito constrangida, não consegue e começa rir nervosamente)

OP – Vá! (incentiva) [oralidade]

OP – Podes pedir ajuda ao colega. Mas tens de perguntar tu. [LGP + oralidade]

(AOSF2 e AOSF1 conversam entre si)

AS2 – Tempo acabou. [LGP]

OP – Já acabou o tempo. Então zero pontos porque não perguntou. [oralidade]

OP – (registra a pontuação) A seguir. [LGP]

AS1 – (roda e sai a cor laranja, retira o cartão nº 2, vira o temporizador e lê) – Festa dia 17 fevereiro festa qual? [LGP]

(OP dá o calendário à AS1 e abre no mês de fevereiro)

AS1 – Dia 17 (aponta no calendário) festa qual? [LGP]

(OP vira o calendário para AOSF2 e AS1 aponta novamente)

AOSF2 – Carnaval. [oralidade]

OP – Muito Bem. [LGP + oralidade]

OP – (registra a pontuação) A seguir. [LGP]

AOSF2 – (roda e sai a cor amarela, retira o cartão nº 5 e vira o temporizador) (Faz mímica)

OP – Podes escrever! Despacha-te, olha o tempo. [oralidade]

OP – Rápido! [oralidade]

AOSF2 – (desenha a informação na folha) [Desenho]

AS2 – Árvore. [oralidade]

OP – Já acabou. (virada para AOSF2) [oralidade]

OP – Resposta. (virada para AS2) [LGP]

AS2 – Árvore. [LGP]

OP - (registra a pontuação)

AS2 – (roda e sai a cor verde, retira o cartão nº 6 e vira o temporizador) – Tua escola onde? [LGP]

AOSF1 – Leiria. [oralidade]

OP – Boa. [LGP + oralidade]

OP – (registra a pontuação) Elas ganharam (aponta para o grupo A). Já acabou o jogo. [LGP + oralidade]

APÊNDICE 12 – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

Participantes: Aluno Ouvinte Com Formação (AOCF1) – Grupo B

Aluno Ouvinte Com Formação (AOCF2) – Grupo B

Aluno Surdo (AS1) – Grupo A

Aluno Surdo (AS2) – Grupo A

Investigador: Observador Participante (OP)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 11 minutos e 19 segundos

Tipo de comunicação: LGP, Escrita, Desenho, Mímica, Expressão facial e Oralidade

Instrumento de recolha de dados durante o jogo: grelha de pontuação e registo em vídeo (duas câmaras)

OP – Então as regras do jogo! [LGP + oralidade]

OP – (*aponta para o jogo*) são cinco cores, cada cor é um tema diferente que se trabalhou. Cada cor tem seis cartões, por exemplo, esta (*aponta para o verde*) tem seis cartões, esta cor (*aponta para o azul*) tem seis cartões, etc, sempre igual. Para começar o jogo temos de girar a roleta, assim, e dependendo da cor vamos tirar o cartão. Podem comunicar como vocês quiserem: LGP, a escrever, a desenhar, a falar, vocês é que sabem. Quando tira cartão, por exemplo, eu rodo e sai a cor azul, eu vou dar exemplo, para vocês perceberem o jogo. Saiu azul (*retira o cartão azul*), eu vou ler (*vira o temporizador*) e diz (*fez em LGP a palavra MãE*), o grupo do outro lado tem de perceber o que eu disse, ok? para depois receber os pontos. No fim do tempo fim pergunta fim resposta quando vira. [LGP + oralidade]

OP – (*aponta para AS1 e AS2*) grupo A e (*aponta para AOCF1 e AOCF2*) grupo B; cada grupo só pode tirar dois cartões da mesma cor, por exemplo, o grupo delas (*aponta para grupo A*) roda e sai esta cor, outra vez a jogar e sai outra vez a mesma cor, à terceira vez outra vez a mesma cor, precisa jogar novamente até sair uma cor diferente, ok?; só podem tirar dois cartões da mesma cor. Sempre sempre sempre o grupo A e o grupo B a jogar, uma de cada vez a perguntar e a responder; não pode ser sempre nome gestual AOCF2 e não pode ser sempre nome gestual AS1, a perguntar ou a responder, certo? e quem fizer primeiro dez pontos ganha o jogo. [LGP + oralidade]

OP – Vou explicar os pontos: se conseguir perguntar tudo bem, dois pontos; se conseguir responder o que perguntaram, dois pontos; se perguntar ou responder mais ou menos, um ponto; se não sabe perguntar ou responder, zero pontos, perceberam? Dúvidas? [LGP + oralidade]

AS1/AS2/AOCF1/AOCF2 – Não. [Expressão facial]

OP – Agora começa o grupo B. [LGP + oralidade]

OP – Começam! [LGP + oralidade]

AOCF2 – *(roda e sai a cor laranja, retira o cartão nº 1 e lê)*

OP – Tens de ter atenção. *(aponta para o temporizador)* [oralidade]

AOCF2 – *(vai buscar o papel e caneta)* [Escrita]

OP – Despacha-te! [oralidade]

OP – Acabou o tempo. [LGP + oralidade]

(OP mostra a folha ao grupo A e vira o temporizador)

AS1 – Mês qualquer coisa. [LGP]

AS1 – Só percebo mês. [LGP]

(todos confusos)

(OP aponta para a letra mal escrita no papel)

OP – Perceber não? *(virada para AS1)* [LGP]

AS1 – Sim mas mês o quê? [LGP]

OP – Resposta resposta. *(aponta para o temporizador)* [LGP]

AS1 – Q. U. E. S. “S”? o quê? Falta. [LGP]

AS2 – Maio. [oralidade]

OP – Está. [oralidade]

OP – *(regista a pontuação) A seguir. (aponta para o grupo A)* [LGP]

AS1 – Eu ou ela? [LGP]

OP – Uma das duas. [LGP]

OP – Calma! *(virada para AOCF2)* [LGP + oralidade]

AS2 - *(roda e sai a cor laranja, retira o cartão nº 4 e lê)* – Qual o teu dia fazer idade? [LGP]

(OP aponta para AOCF1 para responder)

AS2 – Qual o teu dia fazer idade? [LGP]

AS2 – Qual o teu dia fazer idade? [LGP]

OP – Calma. *(virada para AOCF1)* Conseguieste perceber? [LGP + oralidade]

AOCF1 – Não. [Expressão facial]

OP – Acabou o tempo. Não há problema. [oralidade]

OP – *(regista a pontuação) A seguir. (aponta para o grupo B)* Quem jogou? [LGP + oralidade]

AOCF2 – Eu. [LGP]

OP – Agora ela. *(aponta para AOCF1)* [LGP + oralidade]

AOCF1 – *(roda e sai a cor amarela, retira o cartão nº 3, lê e vira a ampulheta)* – Azul. [LGP]

OP – O que é? *(pergunta ao grupo A)* [LGP]

AS1 – Azul. [LGP]

OP – (registra a pontuação) Todas responderam e perguntaram bem. [oralidade]

OP – Tudo ok? Agora qual das duas? *(aponta para grupo A)* [LGP + oralidade]

AS1 – Eu. [LGP]

AS1 – *(roda e sai a cor amarela, retira o cartão nº 4, lê e vira a ampulheta)* – Vermelho. [LGP]

OP – Ela. *(aponta para AOCF2)* [LGP + oralidade]

AS1 – Vermelho. [LGP]

AS1 – Vermelho. [LGP]

AOCF2 – Vermelho. [oralidade]

OP – Boa. [LGP]

OP – (registra a pontuação) A seguir. *(aponta para o grupo B)* É a AOCF2. [LGP + oralidade]

AOCF2 *(roda e sai a cor vermelha, retira o cartão nº 3, vira a ampulheta e lê)*

AOCF2 – (escreve a informação e mostra a grupo A) [Escrita]

AS1 – F. A.? [LGP]

OP – Ela dá a resposta. *(virada para a AS2)* [LGP]

AS2 – Não conheço a palavra F.A.N.T.A.S.T.E ? [LGP]

OP – Isto o que é? *(pega na folha e questiona AOCF2 sobre a letra inicial)* [LGP]

AOCF1 – “J” [LGP]

(OP altera na folha e mostra novamente com “J”)

OP – Rápido tempo. [LGP + oralidade]

AS2 – Canja. [LGP]

OP – (registra a pontuação) A seguir *(virada para o grupo A)* [LGP + oralidade]

AS2 *(roda e sai a cor Laranja, retira o cartão nº 5, vira a ampulheta e lê)*

OP – Quem responde? *(virada para o grupo B)* [LGP + oralidade]

AOCF1 – Eu. [LGP]

AS2 – Agora estação do ano qual? [LGP]



AOCF1 – Estação do ano primavera. [LGP]

OP – (registra a pontuação e soma os pontos) Grupo B consegue responder dois pontos, grupo A consegue perguntar dois pontos; grupo B dá nove pontos e grupo A dá onze pontos. [LGP + oralidade]



OP –Acabou o jogo. Quem ganhou foi o grupo A. [LGP + oralidade]

APÊNDICE 13 – CARTÕES DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA




Eu e o outro

Pergunta ao teu colega o nome dele. <div>1</div>	Pergunta ao teu colega a idade dele. <div>2</div>	Transmite ao teu colega  o nome da pessoa da fotografia <div>3</div>
Transmite ao teu colega  o nome da pessoa da fotografia <div>4</div>	Pergunta ao teu colega onde é a casa dele. <div>5</div>	Pergunta ao teu colega onde é a escola dele. <div>6</div>



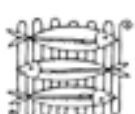

Alfabeto e Números

Soletra ao teu colega para que ele adivinhe a palavra L . E . I . T . E <div>1</div>	Soletra ao teu colega para que ele adivinhe a palavra M . A . Ç . Ã <div>2</div>	Transmite ao teu colega quantos dados estão no cartão.  <div>3</div>
Transmite ao teu colega quantas bolas estão no cartão.  <div>4</div>	Transmite ao teu colega o número 142. <div>5</div>	Soletra ao teu colega para que ele adivinhe a palavra M . Ã . E <div>6</div>

Cores

<p>Pergunta ao teu colega a cor da camisola dele.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Pergunta ao teu colega a cor preferida dele.</p> <p style="text-align: right;">2</p>	<p>Transmite ao teu colega a cor da imagem.</p>  <p style="text-align: right;">3</p>
<p>Transmite ao teu colega a cor da imagem.</p>  <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Transmite ao teu colega o que está na imagem e a sua cor.</p>  <p style="text-align: right;">5</p>	<p>Transmite ao teu colega as cores e partes da cara assinaladas.</p>  <p style="text-align: right;">6</p>

Alimentação

<p>Transmite ao teu colega o que está na imagem.</p>  <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Transmite ao teu colega a ação da imagem.</p>  <p style="text-align: right;">2</p>	<p>Pergunta ao teu colega o que jantou ontem.</p> <p style="text-align: right;">3</p>
<p>Pede ao teu colega pão com manteiga.</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Transmite ao teu colega o que está na imagem.</p>  <p style="text-align: right;">5</p>	<p>Transmite ao teu colega a ação da imagem.</p>  <p style="text-align: right;">6</p>

Calendário

<p>Pergunta ao teu colega o mês em que estamos.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Procura no calendário e transmite ao teu colega o que se festeja no dia 17 de fevereiro.</p> <p style="text-align: right;">2</p>	<p>Procura no calendário e transmite ao teu colega o mês do Natal.</p> <p style="text-align: right;">3</p>
<p>Pergunta ao teu colega o dia que faz anos.</p> <p style="text-align: right;">4</p>	<p>Pergunta ao teu colega qual a estação do ano.</p> <p style="text-align: right;">5</p>	<p>Pergunta ao teu colega qual o dia da semana.</p> <p style="text-align: right;">6</p>

APÊNDICE 14 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AS1

Entrevistado: Aluno Surdo (AS1)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 6 minutos e 18 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Língua Gestual Portuguesa (LGP)

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia, ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AS1 – Luana.

E – Que idade tens?

AS1 – Idade minha 13.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AS1 – 6º.

E – Qual é a tua turma??

AS1 – 6º D.

E – D só?

AS1 – D1

E – Quantos alunos tem a turma?

AS1 – Três.

E – Tens alunos ouvintes na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos surdos?

AS1 – Surdos.

E – Só surdos?

AS1 – Também ouvintes.

E – Quais disciplinas?

AS1 – Turma ouvinte junta aula música, e.v., e.t., educação física, acho só.

E – Tu sabes mais ou menos quantos ouvintes?

AS1 – 18.

E – Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas ouvintes?

AS1 – Mais ou menos.

E – Em que situações? Diz-me exemplo.

AS1 – Às vezes mímica, às vezes oral.

E – Onde? Como? Nas aulas?

AS1 – Lá fora.

E – Só no intervalo?

AS1 – Sim.

E – Aula não?

AS1 - Raro.

E – Tu achas que quando comunicas os ouvintes percebem-te?

AS1 – Mais ou menos.

E – Quero que penses na primeira atividade com os alunos ouvintes que não participaram no atelier.

E - Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?

AS1 – Às vezes mímica às vezes falar.

E – Tu falar?

AS1 – Gestos também.

E – Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?

AS1 – Mais ou menos.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AS1 – Sim.

E – Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS1 – Mais ou menos. Porque eles não sabem gestos também eles falam eu perceber não. Difícil.

E – Quero que penses na segunda atividade com os alunos ouvintes que participaram no atelier.

E - Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?

AS1 – Gestos.

E – Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?

AS1 – Sim.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AS1 – Sim também.

E – Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS1 – Mais ou menos. Às vezes eles não saber alguns gestos eu indecisa.

E – Mas tu achas que percebias bem ou mal?

AS1 – Mais ou menos, normal.

E - Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS1 – Sim. Culpa duas já saber gestos.

E - Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas ouvintes?

AS1 – Sim.

E - Achas que podias ter um colega ouvinte como teu melhor amigo? Porquê?

AS1 – Eu não sei. Mais ou menos.

E – Mas achas que sim ou que não? É possível teres um ouvinte como melhor amigo?

AS1 – Sim possível.

E – Porquê?

AS1 – Culpa duas querer aprender porque eu não sei. Culpa elas querer aprender algumas coisas ligadas surdos eu acho.

E – Gostavas que todos os teus colegas aprendessem LGP? Explica porquê.

AS1 – Sim. Porque comunicação mais fácil.

E – Só?

AS1 – Sim.

E - Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

E – Exemplo: este ano funcionou o atelier de LGP com duas colegas ouvintes. Tu achas possível continuar para o ano?

AS1 – Sim.

E – E mais o quê para ajudar? Outros jogos? Outras atividades?

AS1 – Exemplo: uma frase ver palavra mas gesto igual português depois trocar culpa ver ser diferente próprio surdo.

E – Criar grupos para aprender LGP?

AS1 – Sim.

E - Se a tua escola fizesse esses grupos de LGP, gostavas de participar?

AS1 – Sim.

E - Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AS1 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 15 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AS2

Entrevistado: Aluno Surdo (AS2)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 7 minutos e 16 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Língua Gestual Portuguesa (LGP) + oral

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia, ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AS2 – Érica Filipa Carreira Pereira.

E – Que idade tens?

AS2 – 11.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AS2 – 2015.

E – Não o ano civil, mas o ano de escola.

AS2 – 6º.

E – Qual é a tua turma?

AS2 – 6º D1.

E – Quantos alunos tem a turma?

AS2 – Três.

E – Tens alunos ouvintes na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos surdos?

AS2 – Ouvintes também.

E – Quais disciplinas?

AS2 – Educação Física, Música, E.V., E.T., ... Acho que é só.

E – Tu sabes mais ou menos quantos ouvintes?

AS2 – 15.

E – Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas ouvintes?

AS2 – Já.

E – Em que situações? Dá-me exemplo.

AS2 – Na rua, na sala de aula...

E – E como é que comunicas com os ouvintes?

AS2 – Oral.

E – Só?

AS2 – Só.

E – E tu achas que eles conseguem perceber-te?

AS2 – Sim.

E – E quando tu tentas comunicar com gestos?

AS2 – Com os ouvintes?

E – Sim.

AS2 – Não, não percebem.

E – Quero que penses na primeira atividade com os alunos ouvintes que não participaram no atelier.

E - Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?

AS2 – Por língua gestual.

E – Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?

AS2 – Mais ou menos.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AS2 – Sim.

E – Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS2 – Não. Só um bocado. Porque têm dificuldade em LGP.

E – Mas quem? Tu ou os ouvintes?

AS2 – Eu tenho um bocado e os ouvintes também.

E – Tu achas que os ouvintes têm porquê?

AS2 – Porque não aprendem.

E – Quero que penses na segunda atividade com os alunos ouvintes que participaram no atelier.

E - Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?

AS2 – Em língua gestual.

E – Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?

AS2 – Sim.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AS2 – Sim.

E – Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS2 – Não. Porque eles sabiam língua gestual.

E - Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas ouvintes? Porquê?

AS2 – Não. Não sei. Continuo a comunicar oral.

E – Com gestos não porquê?

AS2 – Porque eles também não fazem gestos.

E - Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas ouvintes?

AS2 – Não sei.

E - Achas que podias ter um colega ouvinte como teu melhor amigo? Porquê?

AS2 – Sim. Porque consigo comunicar com ela.

E – Gostavas que todos os teus colegas aprendessem LGP? Explica porquê.

AS2 – Sim. Porque era mais fácil para mim perceber.

E – Para perceberes o quê?

AS2 – O que falam.

E – Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

E – Pensa e dá-me um, dois ou três exemplos.

E – Ou jogos? Por exemplo, que continuasse o atelier de LGP?

AS2 – Sim. Que comunicasse com surdos.

E – Sim, mas tens de criar atividades ou jogos, senão como comunicam?

AS2 – Não sei.

E – Continuar só com o grupo de LGP dos ouvintes para aprender LGP?

AS2 – Não sei.

E – Se a tua escola continuar ou preparar algumas atividades, tu participavas?

AS2 – Depende.

E – De quê?

E – Se for uma atividade ou jogo para ajudar a melhorar a comunicação, tu participas?

AS2 – Sim.

E – Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AS2 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 16 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AOSF1

Entrevistado: Aluno Ouvinte Sem Formação (AOSF1)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 3 minutos e 56 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Oral

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia, ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AOSF1 – Mafalda.

E – Que idade tens?

AOSF1 – 11.

E – Frequentaste do atelier de língua gestual?

AOSF1 – Sim.

E – Este ano?

AOSF1 – Este ano não.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AOSF1 – 6º.

E – Qual é a tua turma?

AOSF1 – 6º D.

E – Quantos alunos tem a tua turma?

AOSF1 – 15.

E – Tens alunos surdos na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos ouvintes?

AOSF1 – Tenho alunos surdos.

E – Sempre?

AOSF1 – Não.

E – Então quando?

AOSF1 – Nas aulas de Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Música.

E – E quantos alunos surdos tens na tua turma?

AOSF1 – Três.

E – Antes da realização da atividade, do jogo que fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?

AOSF1 – Já.

E – Em que situações? Dá-me exemplos.

AOSF1 – Às vezes no recreio, nas aulas onde nós estamos.

E – E como é que comunicas com eles?

AOSF1 – Às vezes falo pelas letras que aprendi e outras vezes tento falar e comunicar pela boca.

E – Pela oralidade?

AOSF1 – Sim.

E – E tu achas que eles conseguem perceber? Ou tu consegues perceber quando eles comunicam contigo?

AOSF1 – Mais ou menos.

E – Como falaste com os teus colegas surdos durante a atividade?

AOSF1 – Oral.

E – Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?

E – Sim ou não?

E – Tu gostaste de falar com eles?

AOSF1 – Sim.

E – E achas que eles gostaram de falar contigo?

AOSF1 – Sim.

E – Pronto.

E – Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade? Porquê?

AOSF1 – Sim. Porque elas estavam a falar por gestos e eu não percebia.

E – Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?

AOSF1 – Sim. Porque acho que é bom estar a comunicar com pessoas que são surdas.

E – Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?

AOSF1 – Acho que sim.

E – Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?

AOSF1 – Sim. Porque não é por a pessoa ser surda que não vou ser amiga.

E – Ou melhor amiga?

AOSF1 – Sim.

E – Gostavas de aprender LGP? Porquê?

AOSF1 – Sim. Porque acho que é bom para depois comunicar.

E – Achas que todos os teus colegas deviam saber LGP?

AOSF1 – Sim.

E – Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

E – O que é que tu achas que a escola poderia fazer para ajudar?

E – Por exemplo, houve o atelier. Achas que é uma boa atividade?

AOSF1 – Sim acho.

E – Mais exemplo não tens?

AOSF1 – Não.

E - Se a tua escola continuasse essa atividade, tu participavas?

AOSF1 – Sim.

E - Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AOSF1 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 17 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AOSF2

Entrevistado: Aluno Ouvinte Sem Formação (AOSF2)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 3 minutos e 39 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Oral

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia, ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AOSF2 – Teresa.

E – Que idade tens?

AOSF2 – 12.

E – Frequentaste do atelier de língua gestual?

AOSF2 – Não.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AOSF2 – 6º.

E – Qual é a tua turma?

AOSF2 – 6º D.

E – Quantos alunos tem a tua turma?

AOSF2 – 20.

E – Tens alunos surdos na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos ouvintes?

AOSF2 – Alunos surdos.

E – Em todas as disciplinas?

AOSF2 – Não.

E – Quais são as disciplinas que tens?

AOSF2 – Educação Visual, Tecnológica, Música e Educação Física.

E – Quantos alunos surdos são?

AOSF2 – Três.

E – Antes da realização da atividade, do jogo que fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?

AOSF2 – Já.

E – Em que situações?

AOSF2 – Quando estamos no intervalo, às vezes elas passam e eu digo “OLÁ” ou quando estamos nos caficos, elas às vezes já me ajudaram lá com as coisas.

E – E nas aulas?

AOSF2 – Nas aulas, às vezes, elas passam por mim, eu como fico à frente da Luana, viro-me para trás para perguntar algumas coisas ou pedir-lhe a borracha.

E – E como é que comunicas com eles?

AOSF2 – Por voz.

E – E elas percebem-te?

AOSF2 – Sim.

E – Como falaste com os teus colegas surdos durante a atividade?

AOSF2 – Falei por voz e por desenhos.

E – Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?

AOSF2 – Acho que sim.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AOSF2 – Gostei.

E – Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade? Porquê?

AOSF2 – Um pouco. Porque não sabia bem se elas iam entender o que eu estava a dizer ou não, então estava um pouco receosa.

E – Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?

AOSF2 – Sim. Porque agora sei que eles me compreendem e posso falar mais com eles.

E – Mas achas que eles te compreendem na oralidade?

AOSF2 – Acho que sim.

E - Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?

AOSF2 – Não sei, talvez.

E - Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?

AOSF2 – Sim. Porque não importa se ele é surdo, se ele for boa pessoa pode ser meu melhor amigo.

E – Gostavas de aprender LGP? Porquê?

AOSF2 – Sim. Porque eu acho que é importante para podermos não só conversar com as pessoas ouvintes mas também com as pessoas surdas.

E - Achas que todos os teus colegas deviam saber LGP?

AOSF2 – Sim.

E - Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

AOSF2 – Não sei.

E – O que achas que a escola poderia fazer?

AOSF2 – Algumas atividades só para surdos em que também se pudesse integrar os ouvintes porque assim podiam.....

E – Tipo jogos?

AOSF2 – Sim.

E – Ou continuar com o atelier de LGP?

AOSF2 – Sim.

E - Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?

AOSF2 – Sim.

E - Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AOSF2 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 18 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AOCF1

Entrevistado: Aluno Ouvinte Com Formação (AOCF1)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 3 minutos e 52 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Oral

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia , ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AOCF1 – Bianca.

E – Que idade tens?

AOCF1 – 11.

E – Frequentaste do atelier de língua gestual?

AOCF1 – Sim.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AOCF1 – 6º.

E – Qual é a tua turma?

AOCF1 – 6º D.

E – Quantos alunos tem a tua turma?

AOCF1 – A contar com os surdos?

E – Sem os surdos.

AOCF1 – 15.

E – Tens alunos surdos na tua turma ou é apenas constituída por alunos ouvintes?

AOCF1 – Tem alunos surdos.

E – Sempre?

AOCF1 – Não.

E – Então?

AOCF1 – Só nalgumas aulas.

E – Quais sao as aulas?

AOCF1 – Tecnológica, Visual, Educação Física e Música.

E – O resto é sempre só os ouvintes?

AOCF1 – Sim.

E – Antes da realização da atividade, do jogo que estivemos a fazer, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?

AOCF1 – Já.

E – Como? Sabes me dizer com exemplos?

AOCF1 – Nas aulas.

E – Só nas aulas?

AOCF1 – Não, no recreio.

E – Muito bem e como é que tu falavas com os teus colegas?

AOCF1 – Falava com a Érica.

E – Mas como?

AOCF1 – Falava.

E – Falavas oralmente, com gestos...?

AOCF1 – Oral.

E – Na atividade que estivemos a fazer, como é que falaste com os teus colegas surdos?

AOCF1 – Em língua gestual.

E – Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?

AOCF1 – Sim.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AOCF1 – Sim.

E – Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?

AOCF1 – Não, numa pergunta.

E – Só numa pergunta? E sentiste porquê? Explica.

AOCF1 – Não sabia aquela palavra.

E – Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?

AOCF1 – Sim. Porque já sei mais coisas.

E – Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?

AOCF1 – Acho que sim.

E – Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?

AOCF1 – Sim. Porque não é por ele ser surdo que deixo de ser amigo dele.

E – Muito bem. Achaste que foi importante teres participado no Atelier de LGP? Porquê?

AOCF1 – Sim. Porque aprendi novos gestos que não sabia.

E – Achas que os teus colegas ouvintes que não participaram no atelier deviam aprender LGP? Porquê?

AOCF1 – Sim. Porque para eles conseguirem conversar com os colegas.

E – Com os colegas surdos da tua turma?

AOCF1 – Sim.

E – Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

E – O que é que tu achas que a escola podia fazer?

AOCF1 – Todas as turmas terem língua gestual.

E – Sim, mais alguma sugestão?

AOCF1 – Não.

E - Se a tua escola fizesse essa atividade, gostavas de participar?

AOCF1 – Sim.

E - Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AOCF1 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 19 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA AOCF2

Entrevistado: Aluno Ouvinte Com Formação (AOCF2)

Entrevistador: Investigador (E)

Local: Escola Básica 2, 3 D. Dinis, Leiria

Data da realização: 28 de maio de 2015

Duração: 5 minutos e 18 segundos

Meio de realização da entrevista: Presencial

Tipo de comunicação: Oral

E – A entrevista que te vou fazer é para um trabalho do mestrado, que tem haver com a comunicação entre alunos surdos e ouvintes e o que a Ana quer saber é se aprender ou não língua gestual influencia, ok? A mãe já autorizou, por isso está a ser filmado. Vamos começar!

E - Como te chamas?

AOCF2 – Marta.

E – Que idade tens?

AOCF2 – 13.

E – Frequentaste do atelier de língua gestual?

AOCF2 – Sim.

E – Em que ano de escolaridade te encontras?

AOCF2 – 6º.

E – Qual é a tua turma?

AOCF2 – 6º D.

E – Quantos alunos tem a tua turma?

AOCF2 – 15.

E – Tens alunos surdos na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos ouvintes?

AOCF2 – Tenho alunos surdos.

E – Sempre? Em todas as disciplinas?

AOCF2 – Não.

E – Então?

AOCF2 – Só Educação Tecnológica, Educação Visual e Ginástica.

E – Antes da realização da atividade, do jogo que fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?

AOCF2 – Sim.

E – E como?

AOCF2 – Dizendo bom dia, perguntando coisas, falando às vezes com eles...

E – Como é que falavas com eles?

AOCF2 – Às vezes em língua gestual e às vezes falava normalmente.

E – E achas que eles conseguiam entender o que comunicavas?

AOCF2 – Mais ou menos.

E – Durante a atividade como é que comunicaste com os teus colegas surdos?

AOCF2 – Escrevendo.

E – Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?

AOCF2 – Sim.

E – E tu, gostaste de falar com eles?

AOCF2 – Sim.

E – Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?

AOCF2 – Um bocadinho.

E – Porquê?

AOCF2 – Porque não me estava a lembrar muito das coisas.

E – Que coisas?

AOCF2 – Às vezes como ia perguntar e como ia responder.

E – Mas a perguntar e a responder oral?

AOCF2 – Não, em língua gestual.

E – Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?

AOCF2 – Sim. Porque já sei como comunicar com eles, já não vai ser tão difícil.

E – E vais tentar comunicar sempre com eles em que modalidade? Oralmente? Língua Gestual?

AOCF2 – Língua gestual principalmente.

E – Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?

AOCF2 – Acho que sim.

E – Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?

AOCF2 – Sim. Porque nunca se sabe. Também não vamos estar a dizer que não é nosso melhor amigo porque só sendo surdo. Não é só sendo surdo porque também é uma pessoa normal.

E – Não queres dizer mais nada?

AOCF2 – Não sei como dizer.

E – Então?

AOCF2 – Muita gente às vezes tem manias e isso ou maneiras como uma pessoa surda e nós não conseguimos comunicar que não possa ser nosso melhor amigo. Mas acho que isso não justifica.

E – Achaste que foi importante teres participado no Atelier de LGP? Porquê?

AOCF2 – Sim. Porque aprendi como comunicar com as minhas colegas de turma e aprendi uma nova forma de comunicar sem ser com as minhas colegas mas também com pessoas que sejam surdas e possa interagir no futuro.

E – Achas que os teus colegas ouvintes que não participaram no atelier deviam aprender LGP? Porquê?

AOCF2 – Sim. Porque também como nós aprendemos para falar eles também precisam de uma forma de falar na maneira deles de comunicar.

E - Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?

AOCF2 – Abrir o atelier de Língua Gestual Portuguesa para todos os anos, podiam fazer mais atividades em que podiam aceitar mais alunos surdos e possam haver algumas atividades para fazer junto com um colega surdo e muitas mais que não me estou a lembrar.

E - Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?

AOCF2 – Sim.

E - Para finalizar, há mais algum aspeto que gostarias de acrescentar sobre este tema?

AOCF2 – Não.

E – Obrigada!

APÊNDICE 20 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AS1

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AS1	E – “Como te chamas?” “AS1”
		Idade	13	E – “Que idade tens?” AS1 – “13”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AS1 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D1	E – “Qual é a tua turma?” AS1 – “6ºD1”
		Número de alunos	3 surdos 18 ouvintes	E – “Quantos alunos tem a turma?” AS1 – “Três.” E – “Tu sabes mais ou menos quantos ouvintes?” AS1 – “18.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos ouvintes na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos surdos?” AS1 – “Surdos.” E – “Só surdos?” AS1 – “Também ouvintes.” E – “Quais disciplinas?” AS1 – “Turma ouvinte junta aula música, e.v., e.t., educação física, acho só.”
		Situações de interação ou comunicação	Intervalo	E – “Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas ouvintes?”

Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade			AS1 – “Mais ou menos.” E – “Em que situações? Diz-me exemplo.” AS1 – “Lá fora.” E – “Só no intervalo?” AS1 – “Sim.” E – “Aula não?” AS1 – “Raro.”
		Tipo de comunicação	Mímica e Oral	E – “Como comunicas?” AS1 – “Às vezes mímica, às vezes oral.”
		Compreensão da comunicação	Mais ou menos	E – “Tu achas que quando comunicas os ouvintes percebem-te?” AS1 – “Mais ou menos.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da primeira atividade (alunos ouvintes que não frequentaram o Atelier de LGP)	Tipo de comunicação	Mímica e LGP	E – “Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?” AS1 – “Às vezes mímica às vezes falar.” E – “Tu falar?” AS1 – “Gestos também.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?” AS1 – “Mais ou menos.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AS1 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Ouvintes não sabem gestos	E – “Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS1 – “Mais ou menos. Porque eles não sabem gestos também eles falam eu perceber não. Difícil.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os	Tipo de comunicação	LGP	E – “Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?” AS1 – “Gestos.”

	alunos ouvintes durante a realização da segunda atividade (alunos ouvintes que frequentaram o Atelier de LGP)	Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?” AS1 – “Sim.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AS1 – “Sim, também.”
		Dificuldades na comunicação	Ouvintes não percebem alguns gestos	E – “Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS1 – “Mais ou menos. Às vezes eles não saber alguns gestos eu indecisa.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	Saber LGP	E – “Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS1 – “Sim. Culpa duas já saber gestos.”
		Vontade de comunicar	Sim	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas ouvintes?” AS1 – “Sim.”
		Interações pessoais	Conhecimento da LGP	E – “Achas que podias ter um colega ouvinte como teu melhor amigo? Porquê?” AS1 – “Eu não sei. Mais ou menos.” E – “Mas achas que sim ou que não? É possível teres um ouvinte como melhor amigo?” AS1 – “Sim possível.” E – “Porquê?” AS1 – “Culpa duas querer aprender porque eu não sei. Culpa elas querer aprender algumas coisas ligadas surdos eu acho.”
	Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Importância da aprendizagem da LGP	Comunicação mais fácil E – “Gostavas que todos os teus colegas aprendessem LGP? Explica porquê.” AS1 – “Sim. Porque comunicação mais fácil.”

Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	Continuação do Atelier de LGP - Grupos para aprender LGP	E – “Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?” E – “Exemplo: este ano funcionou o atelier de LGP com duas colegas ouvintes. Tu achas possível continuar para o ano?” AS1 – “Sim.” E – “E mais o quê para ajudar? Outros jogos? Outras atividades?” AS1 – “Exemplo: uma frase ver palavra mas gesto igual português depois trocar culpa ver ser diferente próprio surdo.” E – “Criar grupos para aprender LGP?” AS1 – “Sim.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola fizesse esses grupos de LGP, gostavas de participar?” AS1 – “Sim.”

APÊNDICE 21 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AS2

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AS2	E – “Como te chamas?” “AS2”
		Idade	11	E – “Que idade tens?” AS2 – “11”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AS2 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D1	E – “Qual é a tua turma?” AS2 – “6ºD1”
		Número de alunos	3 surdos 15 ouvintes	E – “Quantos alunos tem a turma?” AS2 – “Três.” E – “Tu sabes mais ou menos quantos ouvintes?” AS2 – “15.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos ouvintes na tua turma ou a turma é apenas constituída por alunos surdos?” AS2 – “Ouvintes também.” E – “Quais disciplinas?” AS2 – “Educação Física, Música, E.V., E.T., ... Acho que é só.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da	Situações de interação ou comunicação	Intervalo e aula	E – “Antes da realização da atividade, já tinhas interagido com os teus colegas ouvintes?” AS2 – “Já.” E – “Em que situações? Dá-me exemplo.” AS2 – “Na rua, na sala de aula...”

Processo de comunicação entre os alunos	realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação	Oral	E – “E como é que comunicas com os ouvintes?” AS2 – “Oral.”
		Compreensão da comunicação	Oral – Sim Gestos - Não	E – “E tu achas que eles conseguem perceber-te?” AS2 – “Sim.” E – “E quando tu tentas comunicar com gestos?” AS2 – “Não, não percebem.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da primeira atividade (alunos ouvintes que não frequentaram o Atelier de LGP)	Tipo de comunicação	LGP	E – “Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?” AS2 – “Por língua gestual.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?” AS2 – “Mais ou menos.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AS2 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Dificuldade em LGP	E – “Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS2 – “Não. Só um bocado. Porque têm dificuldade em LGP.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da segunda atividade (alunos ouvintes que frequentaram o Atelier de LGP)	Tipo de comunicação	LGP	E – “Como falaste com os teus colegas ouvintes durante a atividade?” AS2 – “Em língua gestual”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas ouvintes gostaram de falar contigo?” AS2 – “Sim.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AS2 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Sabem LGP	E – “Sentiste dificuldades em comunicar com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS2 – “Não. Porque eles sabiam língua gestual.”

	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	Continuar a oralizar porque os ouvintes não fazem gestos	E – “Achas que a partir de agora vais conversar mais com os teus colegas ouvintes? Porquê?” AS2 – “Não. Não sei. Continuo a comunicar oral.” E – “Com gestos não porquê?” AS2 – “Porque eles também não fazem gestos.”
		Vontade de comunicar	Não sabe	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas ouvintes?” AS2 – “Não sei.”
		Interações pessoais	Consegue comunicar	E – “Achas que podias ter um colega ouvinte como teu melhor amigo? Porquê?” AS2 – “Sim. Porque consigo comunicar com ela.”
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Importância da aprendizagem da LGP	Comunicação mais fácil	E – “Gostavas que todos os teus colegas aprendessem LGP? Explica porquê.” AS2 – “Sim. Porque era mais fácil para mim perceber.”
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	Continuação do Atelier de LGP	E – “Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?” E – “Pensa e dá-me um, dois ou três exemplos.” E – “Ou jogos? Por exemplo, que continuasse o atelier de LGP?” AS2 – “Sim. Que comunicasse com surdos.” E – “Continuar só com o grupo de LGP dos ouvintes para aprender LGP?” AS2 – “Não sei.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola continuar ou preparar algumas atividades, tu participavas?” AS2 – “Sim.”

APÊNDICE 22 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AOSF1

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AOSF1	E – “Como te chamas?” “AOSF1”
		Idade	11	E – “Que idade tens?” AOSF1 – “11”
		Participação no atelier de LGP	Não	E – “Frequentaste do atelier de língua gestual?” AOSF1 – “Este ano não.”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AOSF1 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D	E – “Qual é a tua turma?” AOSF1 – “6ºD”
		Número de alunos ouvintes e alunos surdos	15 ouvintes 3 surdos	E – “Quantos alunos tem a tua turma?” AOSF1 – “15.” E – “E quantos alunos surdos tens na tua turma?” AOSF1 – “Três.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos surdos na tua turma ou é apenas constituída por alunos ouvintes?” AOSF1 – “Tenho alunos surdos.” E – “Sempre?” AOSF1 – “Não.” E – “Então quando?” AOSF1 – “Nas aulas de Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Música.”
			Recreio e Aulas	E – “Antes da realização da atividade, do jogo que

Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade	Situações de interação ou comunicação		fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?” AOSF1 – “Sim.” E – “Em que situações? Dá-me exemplos.” AOSF1 – “Às vezes no recreio, nas aulas onde nós estamos.”
		Tipo de comunicação	Oral	E – “Como é que comunicas com eles?” AOSF1 – “Às vezes falo pelas letras que aprendi e outras vezes tento falar e comunicar pela boca.” E – “Pela oralidade?” AOSF1 – “Sim.”
		Compreensão da comunicação	Mais ou menos	E – “E tu achas que eles conseguem perceber? Ou tu consegues perceber quando eles comunicam contigo?” AOSF1 – “Mais ou menos.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação	Oral	E – “Como falaste com os teus colegas surdos durante a atividade?” AOSF1 – “Oral.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Tu gostaste de falar com eles?” AOSF1 – “Sim.” E – “E achas que eles gostaram de falar contigo?” AOSF1 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Não perceber os gestos	E – “Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?” AOSF1 – “Sim. Porque elas estavam a falar por gestos e eu não percebia.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e	Comunicação futura	É bom comunicar com surdos	E – “Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?” AOSF1 – “Sim. Porque acho que é bom estar a comunicar com pessoas que são surdas.”

	os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Vontade de comunicar	Sim	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?” AOSF1 – “Acho que sim.”
		Interações pessoais	Ser surdo não impede a amizade	E – “Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?” AOSF1 – “Sim. Porque não é por a pessoa ser surda que não vou ser amiga.”
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP	Importância da aprendizagem da LGP	É bom para comunicar	E – “Gostavas de aprender LGP? Porquê?” AOSF1 – “Sim. Porque acho que é bom para depois comunicar.”
		Importância da aprendizagem da LGP por todos	Sim	E – “Achas que todos os teus colegas deviam saber LGP?” AOSF1 – “Sim.”
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	- Continuação do Atelier de LGP	E – “Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?” E – “Por exemplo, houve o atelier. Achas que é uma boa atividade?” AOSF1 – “Sim acho.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola fizesse essa atividade, gostavas de participar?” AOSF1 – “Sim.”

APÊNDICE 23 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AOSF2

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AOSF2	E – “Como te chamas?” “AOSF2”
		Idade	12	E – “Que idade tens?” AOSF2 – “12”
		Participação no atelier de LGP	Não	E – “Frequentaste do atelier de língua gestual?” AOSF2 – “Não.”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AOSF2 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D	E – “Qual é a tua turma?” AOSF2 – “6ºD”
		Número de alunos ouvintes e alunos surdos	20 ouvintes 3 surdos	E – “Quantos alunos tem a tua turma?” AOSF2 – “20” E – “E quantos alunos surdos tens na tua turma?” AOSF2 – “Três.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos surdos na tua turma ou é apenas constituída por alunos ouvintes?” AOSF2 – “Alunos surdos.” E – “Em todas as disciplinas?” AOSF2 – “Não.” E – “Quais são as disciplinas que tens?” AOSF2 – “Educação Visual, Tecnológica, Música e Educação Física.”

Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade	Situações de interação ou comunicação	Intervalo e Aulas	E – “Antes da realização da atividade, do jogo que fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?” AOSF2 – “Já.” E – “Em que situações?” AOSF2 – “Quando estamos no intervalo, às vezes elas passam e eu digo “OLÁ” ou quando estamos nos cacifos, elas às vezes já me ajudaram lá com as coisas.” E – “E nas aulas?” AOSF2 – “Nas aulas, às vezes, elas passam por mim, eu como fico à frente da Luana, viro-me para trás para perguntar algumas coisas ou pedir-lhe a borracha.”
		Tipo de comunicação	Oral	E – “Como é que comunicas com eles?” AOSF2 – “Por voz.”
		Compreensão da comunicação	Sim	E – “E elas percebem-te?” AOSF2 – “Sim.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação	Oral e desenho	E – “Como falaste com os teus colegas surdos durante a atividade?” AOSF2 – “Falei por voz e por desenhos.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?” AOSF2 – “Acho que sim.” E – “E tu, gostavas de falar com eles?” AOSF2 – “Gostei.”
		Dificuldades na comunicação	Entender o que digo	E – “Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?” AOSF2 – “Um pouco. Porque não sabia bem se elas iam entender o que eu estava a dizer ou não, então estava um pouco receosa.”

	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	Maior compreensão e maior comunicação	E – “Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?” AOSF2 – “Sim. Porque agora sei que eles me compreendem e posso falar mais com eles.”
		Vontade de comunicar	Talvez	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?” AOSF2 – “Não sei, talvez.”
		Interações pessoais	Ser surdo não impede a amizade	E – “Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?” AOSF2 – “Sim. Porque não importa se ele é surdo, se ele for boa pessoa pode ser meu melhor amigo.”
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP	Importância da aprendizagem da LGP	Melhora a comunicação com ouvintes e surdos	E – “Gostavas de aprender LGP? Porquê?” AOSF2 – “Sim. Porque eu acho que é importante para podermos não só conversar com as pessoas ouvintes mas também com as pessoas surdas.”
		Importância da aprendizagem da LGP por todos	Sim	E – “Achas que todos os teus colegas deviam saber LGP?” AOSF2 – “Sim.”
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	Continuação do Atelier de LGP; Jogos; Atividades de interação entre surdos e ouvintes	AOSF2 – “Não sei.” E – “O que achas que a escola poderia fazer?” AOSF2 – “Algumas atividades só para surdos em que também se pudesse integrar os ouvintes porque assim podiam...” E – “Tipo jogos?” AOSF2 – “Sim.” E – “Ou continuar com o atelier de LGP?” AOSF2 – “Sim.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?” AOSF2 – “Sim.”

APÊNDICE 24 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AOCF1

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AOCF1	E – “Como te chamas?” “AOCF1”
		Idade	11	E – “Que idade tens?” AOCF1 – “11”
		Participação no atelier de LGP	Sim	E – “Frequentaste do atelier de língua gestual?” AOCF1 – “Sim.”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AOCF1 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D	E – “Qual é a tua turma?” AOCF1 – “6ºD”
		Número de alunos	15	E – “Quantos alunos tem a tua turma?” AOCF1 – “A contar com os surdos?” E – “Sem os surdos.” AOCF1 – “15.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos surdos na tua turma ou é apenas constituída por alunos ouvintes?” AOCF1 – “Tem alunos surdos.” E – “Sempre?” AOCF1 – “Não.” E – “Então?” AOCF1 – “Só nalgumas aulas.” E – “Quais são as aulas?” AOCF1 – “Tecnológica, Visual, Educação Física e

				Música.”
Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade	Situações de interação ou comunicação	Aulas e recreio	E – “Antes da realização da atividade, do jogo que estivemos a fazer, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?” AOCF1 – “Já.” E – “Como? Sabes me dizer com exemplos?” AOCF1 – “Nas aulas.” E – “Só nas aulas?” AOCF1 – “Não, no recreio também.”
		Tipo de comunicação	Oral	E – “Muito bem e como é que tu falavas com os teus colegas?” AOCF1 – “Falava com a Érica.” E – “Mas como?” AOCF1 – “Falava.” E – “Falavas oralmente, com gestos...?” AOCF1 – “Oral.”
		Compreensão da comunicação	-----	-----
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação	LGP	E – “Na atividade que estivemos a fazer, como é que falaste com os teus colegas surdos?” AOCF1 – “Em língua gestual.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?” AOCF1 – “Sim.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AOCF1 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Sim por não saber uma palavra	E – “Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?” AOCF1 – “Não, numa pergunta.”

				E – “Só numa pergunta? E sentiste porquê? Explica.” AOCF1 – “Não sabia aquela palavra.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	Saber mais coisas	E – “Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?” AOCF1 – “Sim. Porque já sei mais coisas.”
		Vontade de comunicar	Sim	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?” AOCF1 – “Acho que sim.”
		Interações pessoais	Ser surdo não impede a amizade	E – “Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?” AOCF1 – “Sim. Porque não é por ele ser surdo que deixo de ser amigo dele.”
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP	Participação e sua importância	Sim; Aprender novos gestos	E – “Muito bem. Achaste que foi importante teres participado no Atelier de LGP? Porquê?” AOCF1 – “Sim. Porque aprendi novos gestos que não sabia.”
		Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que não participaram	Maior diálogo com os alunos surdos	E – “Achas que os teus colegas ouvintes que não participaram no atelier deviam aprender LGP? Porquê?” AOCF1 – “Sim. Porque para eles conseguirem conversar com os colegas.” E – “Com os colegas surdos da tua turma?” AOCF1 – “Sim.”
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	Todas as turmas terem LGP	E – “O que é que tu achas que a escola podia fazer?” AOCF1 – “Todas as turmas terem língua gestual.” E – “Sim, mais alguma sugestão?” AOCF1 – “Não.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola fizesse essa atividade, gostavas de participar?” AOCF1 – “Sim.”

APÊNDICE 25 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À AOCF2

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de contexto
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AOCF2	E – “Como te chamas?” “AOCF2”
		Idade	13	E – “Que idade tens?” AOCF2 – “13”
		Participação no atelier de LGP	Sim	E – “Frequentaste do atelier de língua gestual?” AOCF2 – “Sim.”
		Ano de escolaridade	6º ano	E – “Em que ano de escolaridade te encontras?” AOCF2 – “6º”
	Caraterização da turma	Turma	D	E – “Qual é a tua turma?” AOCF2 – “6ºD”
		Número de alunos	15	E – “Quantos alunos tem a tua turma?” AOCF2 – “15.”
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	Alunos surdos e ouvintes	E – “Tens alunos surdos na tua turma ou é apenas constituída por alunos ouvintes?” AOCF2 – “Tenho alunos surdos.” E – “Sempre? Em todas as disciplinas?” AOCF2 – “Não.” E – “Então?” AOCF2 – “Só Educação Tecnológica, Educação Visual e Ginástica.”
		Situações de interação ou	Recreio	E – “Antes da realização da atividade, do jogo que fizemos, já tinhas interagido com os teus colegas surdos?”

Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade	comunicação		AOCF2 – “Sim.” E – “E como?” AOCF2 – “Dizendo bom dia, perguntando coisas, falando às vezes com eles...”
		Tipo de comunicação	Oral e LGP	E – “Como é que falavas com eles?” AOCF2 – “Às vezes em língua gestual e às vezes falava normalmente.”
		Compreensão da comunicação	Mais ou menos	E – “E achas que eles conseguiam entender o que comunicavas?” AOCF2 – “Mais ou menos.”
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização do atelier/atividade	Tipo de comunicação	Escrita	E – “Durante a atividade como é que comunicaste com os teus colegas surdos?” AOCF2 – “Escrevendo.”
		Interação comunicacional	Sim	E – “Achas que os teus colegas surdos gostaram de falar contigo?” AOCF2 – “Sim.” E – “E tu, gostaste de falar com eles?” AOCF2 – “Sim.”
		Dificuldades na comunicação	Não lembrar das coisas; Como perguntar ou responder em LGP	E – “Sentiste dificuldade em comunicar com os teus colegas surdos na atividade?” AOCF2 – “Um bocadinho.” E – “Porquê?” AOCF2 – “Porque não me estava a lembrar muito das coisas.” E – “Que coisas?” AOCF2 – “Às vezes como ia perguntar e como ia responder.” E – “Mas a perguntar e a responder oral?” AOCF2 – “Não, em língua gestual.”

	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	Sabe como comunicar em LGP	E – “Achas que a partir de agora vais comunicar mais com os teus colegas surdos? Porquê?” AOCF2 – “Sim. Porque já sei como comunicar com eles, já não vai ser tão difícil.” E – “E vais tentar comunicar sempre com eles em que modalidade? Oralmente? Língua Gestual?” AOCF2 – “Língua Gestual principalmente.”
		Vontade de comunicar	Sim	E – “Será que no futuro vais conversar tudo o que gostarias com os teus colegas surdos?” AOCF2 – “Acho que sim.”
		Interações pessoais	Ser surdo não impede a amizade	E – “Achas que podias ter um colega surdo como teu melhor amigo? Porquê?” AOCF2 – “Sim. Porque nunca se sabe. Também não vamos estar a dizer que não é nosso melhor amigo porque só sendo surdo. Não é só sendo surdo porque também é uma pessoa normal.” E – “Não queres dizer mais nada?” AOCF2 – “Não sei como dizer.” E – “Então?” AOCF2 – “Muita gente às vezes tem manias e isso ou maneiras como uma pessoa surda e nós não conseguimos comunicar que não possa ser nosso melhor amigo. Mas acho que isso não justifica.”
Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP	Participação e sua importância	Sim; Aprender uma nova forma de comunicação com surdos	E – “Muito bem. Achaste que foi importante teres participado no Atelier de LGP? Porquê?” AOCF2 – “Sim. Porque aprendi como comunicar com as minhas colegas de turma e aprendi uma nova forma de comunicar sem ser com as minhas colegas mas também com pessoas que sejam surdas e possa interagir no futuro.”

		Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que não participaram	Comunicação em LGP	E – “Achas que os teus colegas ouvintes que não participaram no atelier deviam aprender LGP? Porquê?” AOCF2 – “Sim. Porque também como nós aprendemos para falar eles também precisam de uma forma de falar na maneira deles de comunicar.”
Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação	Identificação de atividades	Atelier de LGP para todos os anos; Atividades conjuntas com alunos surdos	E – “Quais as atividades que a tua escola poderia ter para melhorar a comunicação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos?” AOCF2 – “Abrir o atelier de Língua Gestual Portuguesa para todos os anos, podiam fazer mais atividades em que podiam aceitar mais alunos surdos e possam haver algumas atividades para fazer junto com um colega surdo e muitas mais que não me estou a lembrar.”
		Participação nas atividades	Sim	E – “Se a tua escola fizesse essas atividades, gostavas de participar?” AOCF2 – “Sim.”

APÊNDICE 26 – DESENHO CRIADO NA PRIMEIRA ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA



APÊNDICE 27 – FRASE ESCRITA NA SEGUNDA ETAPA DA ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA

mês que
o que fantasei ontem.

APÊNDICE 28 – GRELHA-SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS SEIS ENTREVISTAS

Tema	Categoria	Sub-categoria	Indicadores/Unidades de registo
Identificação do entrevistado	Caraterização do entrevistado	Nome	AOSF1
			AOSF2
			AOCF1
			AOCF2
		Idade	AS1
			AS2
			AOSF1 – 11
			AOSF2 – 12
			AOCF1 - 11
			AOCF2 - 13
			AS1 – 13
			AS2 – 11
		Participação no atelier de LGP	AOSF1 / AOSF2 – Não
			AOCF1 / AOCF2 – Sim
			AS1 / AS2 – ---
	Caraterização da turma	Ano de escolaridade	AOSF1 / AOSF2 – 6º ano
			AOCF1 / AOCF2 – 6º ano
			AS1 / AS2 – 6º ano
		Turma	AOSF1 / AOSF2 – D
			AOCF1 / AOCF2 - D
			AS1 / AS2 – D1

		Número de alunos ouvintes e alunos surdos	AOSF1 – 15 ouvintes AOSF2 – 20 ouvintes AOSF1 / AOSF2 – 3 surdos
			AOCF1 / AOCF2 – 15 ouvintes
			AS1 / AS2 – 3 surdos AS1 – 18 ouvintes AS2 – 15 ouvintes
		Constituição da turma (só alunos surdos, só alunos ouvintes ou ambos)	AOSF1 / AOSF2 – Alunos surdos e ouvintes
			AOCF1 / AOCF2 - Alunos surdos e ouvintes
			AS1 / AS2 – Alunos surdos e ouvintes
		Situações de interação ou comunicação	AOSF1 – Recreio e Aulas AOSF2 – Intervalo e Aulas
			AOCF1 - Aulas e recreio AOCF2 - Recreio
			AS1 – Intervalo AS2 – Intervalo e aula
		Tipo de comunicação	AOSF1 / AOSF2 – Oral
			AOCF1 - Oral AOCF2 - Oral e LGP
			AS1 – Mímica e Oral AS2 – Oral
		Compreensão da comunicação	AOSF1 – Mais ou menos AOSF2 – Sim
			AOCF1 - --- AOCF2 - Mais ou menos
			AS1 – Mais ou menos AS2 – Oral percebem e gestos não
Processo de comunicação entre os alunos	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes antes da realização do atelier/atividade		
		Tipos de comunicação	AOSF1 – Oral

	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da primeira atividade (alunos ouvintes que não frequentaram o Atelier de LGP)		AOSF2 – Oral e desenho
			AS1 – Mímica e LGP AS2 – LGP
		Interação comunicacional	AOSF1 / AOSF2 – Sim AS1 / AS2 – Sim
		Dificuldades na comunicação	AOSF1 – Não perceber os gestos AOSF2 – Entender o que digo
			AS1 – Ouvintes não sabem gestos AS2 – Dificuldade em LGP
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes durante a realização da segunda atividade (alunos ouvintes que frequentaram o Atelier de LGP)	Tipos de comunicação	AOCF1 - LGP AOCF2 - Escrita AS1 / AS2 – LGP
		Interação comunicacional	AOCF1 / AOCF2 - Sim AS1 / AS2 – Sim
		Dificuldades na comunicação	AOCF1 - Sim por não saber uma palavra AOCF2 - Não lembrar das coisas; Como perguntar ou responder em LGP
			AS1 – Ouvintes não percebem alguns gestos AS2 – Sabem LGP
	Processo de comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes após a realização do atelier/atividade	Comunicação futura	AOSF1 – É bom comunicar com surdos AOSF2 – Maior compreensão e maior comunicação
			AOCF1 - Saber mais coisas AOCF2 - Sabe como comunicar em LGP
			AS1 – Saber LGP AS2 – Continuar a oralizar porque os ouvintes não fazem gestos
		Vontade de comunicar	AOSF1 – Sim AOSF2 – Talvez AOCF1 / AOCF2 - Sim

Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Opinião quanto à sua aprendizagem da LGP		AS1 – Sim AS2 – Não sabe
		Interações pessoais	AOSF1 / AOSF2 – Ser surdo não impede a amizade
			AOCF1 / AOCF2 - Ser surdo não impede a amizade
			AS1 – Conhecimento da LGP AS2 – Consegue comunicar
		Importância da aprendizagem da LGP	AOSF1 – É bom para comunicar AOSF2 – Melhora a comunicação com ouvintes e surdos
			AOCF1 / AOCF2 – ---
			AS1 / AS2 – ---
		Participação e sua importância	AOSF1 / AOSF2 – ---
			AOCF1 - Sim; Aprender novos gestos AOCF2 - Sim; Aprender uma nova forma de comunicação com surdos
			AS1 / AS2 – ---
	Opinião dos alunos surdos quanto à aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes	Importância da aprendizagem da LGP por todos	AOSF1 / AOSF2 - Sim
			AOCF1 / AOCF2 – ---
			AS1 / AS2 – ---
		Importância da aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes que não participaram	AOSF1 / AOSF2 – ---
			AOCF1 - Maior diálogo com os alunos surdos AOCF2 - Comunicação em LGP
			AS1 / AS2 – ---
		Importância da aprendizagem da LGP	AS1 / AS2 – Comunicação mais fácil
		Identificação de atividades	AOSF1 – Continuação do Atelier de LGP
			AOSF2 – Continuação do Atelier de LGP; Jogos; Atividades de

Estratégias	Sugestões de medidas a adotar em contexto educativo para melhorar a comunicação		interação entre surdos e ouvintes
			AOCF1 - Todas as turmas terem LGP
			AOCF2 - Atelier de LGP para todos os anos; Atividades conjuntas com alunos surdos
			AS1 – Continuação do Atelier de LGP; Grupos para aprender LGP AS2 – Continuação do Atelier de LGP
		Participação nas atividades	AOSF1 / AOSF2 – Sim
			AOCF1 / AOCF2 - Sim
			AS1 / AS2 – Sim