

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

**Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e  
Língua de Sinais Portuguesa**

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

Orientador(es) | Isabel Sofia Calvário Correia  
Maria João Marçalo

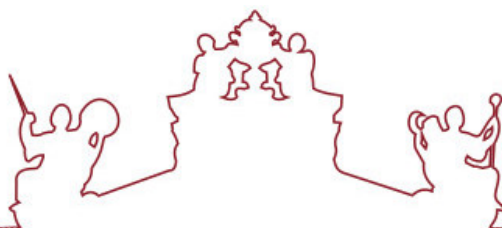
Évora 2022

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

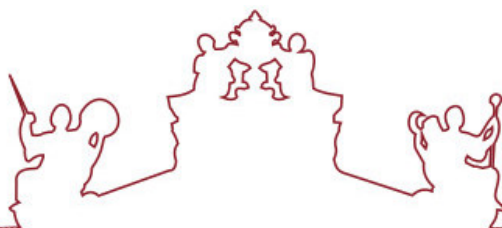
**Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e  
Língua de Sinais Portuguesa**

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

Orientador(es) | Isabel Sofia Calvário Correia  
Maria João Marçalo

Évora 2022

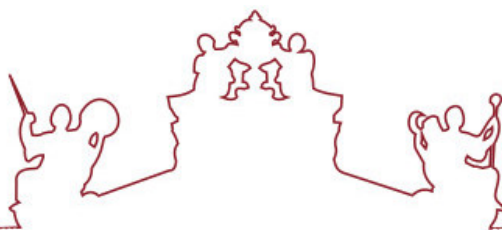




A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | António José Candeias (Universidade de Évora)

Vogais | Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará)  
Isabel Sofia Calvário Correia (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra) (Orientador)  
Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo )  
Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora)  
Pedro Balas Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra)  
Ronaldo Manassés (Universidade Federal do AMAPÁ)



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

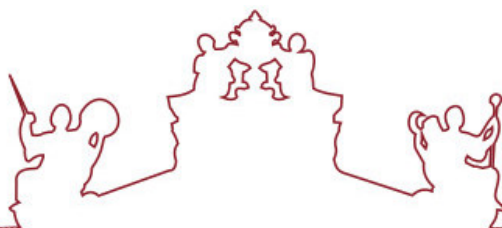
**Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e  
Língua de Sinais Portuguesa**

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

Orientador(es) | Isabel Sofia Calvário Correia  
Maria João Marçalo

Évora 2022





**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

**Análise Linguística de Materiais Bilíngues: Português e  
Língua de Sinais Portuguesa**

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

Orientador(es) | Isabel Sofia Calvário Correia  
Maria João Marçalo

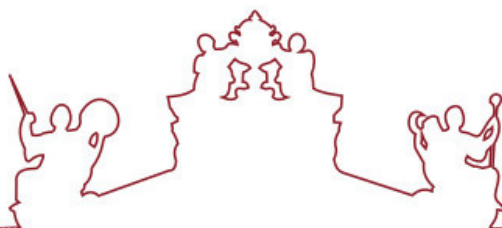
Évora 2022

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | António José Candeias (Universidade de Évora)

Vogais | Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará)  
Isabel Sofia Calvário Correia (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra) (Orientador)  
Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo )  
Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora)  
Pedro Balas Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra)  
Ronaldo Manassés (Universidade Federal do AMAPÁ)

## **Dedicatória**

A toda a comunidade surda e em especial aos primeiros alunos surdos da Escola Secundária Alves Martins, David Lourenço, João Vasconcelos, Leandra Rocha e Henrique Sousa.

## **AGRADECIMENTOS**

Compete-me, agora, ser AGRADECIDA, porque nenhuma tese é um trabalho solitário, mas um puzzle em que todos participam e contribuem para o seu todo.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia e Professora Doutora Maria João Marçalo um agradecimento muito especial pelas suas qualidades humanas, científicas e pedagógicas, entre as quais saliento a generosidade, a amabilidade e a disponibilidade que sempre me manifestaram, assim como o empenho, o rigor, a sabedoria e a exigência com que orientaram ao longo deste trabalho.

A toda a comunidade surda e amigos surdos que estiveram sempre comigo e me deram força, apoio e palavras de apreço nos momentos menos bons.

Aos meus colegas de licenciatura Ana Cristina Pereira, Brígida Ferreira, André Maia, Lurdes Gonçalves, Bruno Remédios, Susana Amaral, Sílvia Rodrigues, Helga Madeira, Susana Tomás, Marisa Martinho por tudo o que me ensinaram e incutiram enquanto profissional de interpretação. Porque a minha entrega, aprendizagem e dedicação, iniciou-se no ano letivo 2006/2009 ao vosso lado, sempre guiada e orientada por vocês.

Ao meu eterno amigo, confidente e figura incontornável na comunidade surda, Helder Duarte, pelos seus estímulos inquietantes que me provocaram novas reflexões, pelos seus questionamentos que me obrigaram a sair da minha zona de conforto e das crenças que em mim tinha mais enraizadas sobre esta maravilhosa língua, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

A todos os participantes da Escola Secundária Alves Martins por terem aceitado participar e abrir o mundo deles para esta investigação. Os meus agradecimentos são, ainda, extensivos à direção por me permitir sonhar enquanto profissional e a toda a comunidade da Escola Secundária Alves Martins pelo incentivo e motivação.



Ao professor, amigo e confidente Cláudio Fonseca por me permitir crescer e ser uma lufada de ar fresco em dia primaveril. Sem ti esta tese seria mais pobre. Obrigada por estares, por me acompanhares, pela tua LSP!

À professora e amiga Arminda Santos por arregaçar mangas desde o primeiro momento e, lado a lado, partir pedra em prol de uma educação efetivamente bilingue na aprendizagem/ensino do português a alunos surdos. Grata por sonhares comigo e aguçares a minha motivação a cada conversa e partilha.

À minha alma gêmea profissional, Vânia Campanhã, pela amizade sincera, companheirismo e conselhos nos momentos de incerteza e cansaço, acreditando sempre em mim. Sou grata pela sua paciência e apoio incondicional ao longo da elaboração desta tese, porque sem o teu brio, dedicação na formatação desta investigação e edição de audiovisuais este projeto não espelharia o desejado e ambicionado por mim. Grata, de coração!

Aos meus companheiros profissionais que tanto contribuíram com o seu afeto, ânimo e colaboração. À Emília Vasconcelos pela amizade, pelo companheirismo e pelas longas horas de conversa e trabalho, tão presentes em si. Obrigada pelo primeiro passo e dedicação em prol de uma escola bilingue acessível a todos e porque sem si, esta investigação seria totalmente diferente. À Isabel Ribeiro por ter dedicado o seu tempo para melhorar cada momento de imagem deste trabalho e, principalmente, por ter aceitado o desafio de lecionar alunos surdos e por continuar tão presente, a meu lado. Ao Rui Fonseca pelos seus sábios conselhos e apoio na edição do primeiro audiovisual desta investigação. Obrigado por, ainda que discretamente, estares sempre presente e atento e disponível para colaborar com toda a (minha) equipa. À Cláudia Serrano pela colaboração e disponibilidade na realização de tradução deste trabalho. É tão bom ter boas pessoas na nossa vida!

Às colegas de doutoramento, pelo companheirismo e pelas experiências partilhadas, em especial à Neuza Santana, pela amiga fantástica e disponível que é. Grata por todos os momentos e desabafos partilhados, por seres a minha inspiração no mundo da interpretação e por me teres ajudado a construir a minha identidade enquanto intérprete de língua de sinais portuguesa.

À minha família, por toda a ajuda, por todo o carinho e pela alegria da sua presença. Quero destacar os meus pais porque a eles devo tudo. Deram-me sempre todas as oportunidades para que eu pudesse crescer e evoluir e deram-me, sobretudo, aquilo que eu mais preciso para ser feliz: o seu AMOR e a sua CONFIANÇA em mim. À minha mãe (em memória) pela resiliência, determinação e paixão por estudar, porque independentemente da ausência, está sempre presente, partilhando todos os meus passos. Ao meu pai que me mostra todos os dias que é o meu pilar e que, sem o apoio, força e serenidade, jamais teria realizado este sonho. Obrigada por me apoiares nas minhas opções, por seres o meu colo nos dias mais difíceis, por seres a luz que me guia e acompanha para todo o lado e, principalmente, obrigada por estares sempre lá!

Ao meu marido, Emanuel Martins, e filhos que estiveram sempre ao meu lado. Grata pela paciência e compreensão com que aceitaram a minha indisponibilidade e o meu cansaço, mas que também compreendem toda a paixão por esta língua e a aceitam. Obrigada pelas conversas mais acesas, pelo ombro que tantas vezes precisei, pelo apoio incondicional e por me inspirarem todos os dias a fazer mais e melhor. Ao Gonçalo e à Benedita, os meus filhos, um especial agradecimento por serem o melhor da minha vida e, sempre, a minha prioridade!

Sem lugar e sem nome quero agradecer a todos às minhas amigas do coração, pelos incentivos frequentes, pelas ajudas preciosas, pela fiel e genuína amizade. E,

também, a todos aqueles que, provavelmente, sem saberem, me ajudaram a ter ideias que tornaram esta tese um puzzle... completo.

A todos, mais uma vez, **MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A Língua de Sinais Portuguesa (LSP), estatutariamente designada Língua Gestual Portuguesa (LGP), é o idioma da comunidade surda portuguesa, sendo o veículo de comunicação e expressão cultural dessa minoria linguística. Esta língua, reconhecida na constituição da República Portuguesa, artigo 74.º, alínea h), como língua de ensino da comunidade surda, ainda não tem reconhecimento oficial, sendo os estudos linguísticos em seu torno escassos. A LSP assume um papel fundamental para que os surdos acedam à aprendizagem de conceitos terminológicos, na medida em que é através desta que será feito este processo, elevando-se o seu estatuto de língua. A exigência do programa de Português (PL2) para educandos surdos exige estratégias e metodologias específicas dos docentes de português.

Apresentamos uma investigação útil para os estudos da LSP e do Português, duas formas de comunicação coexistentes no mesmo território, mas que, vistas como dois idiomas plenos e autónomos, carecem de análises linguísticas que procurem sistematizar o seu valor e a sua representatividade. Urge refletir e analisar não só a existência dos *School Signs* que nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) acontece, frequentemente, criando-se materiais bilíngues, como também todo o processo inerente que pressupõe um trabalho interdisciplinar. É imperioso estudar a legitimidade e a viabilidade de construir códigos linguísticos, designadamente *School Signs*, na disciplina de português, através da LSP tendo como base uma língua oral, o português.

Palavras-Chave: Língua de Sinais Portuguesa, PortuguêsL2, Linguística Descritiva, School Signs, EREBAS.

## ABSTRACT

### **Linguistic Analysis of Bilingual Materials: Portuguese and Portuguese Sign Language**

The Portuguese Sign Language, *Língua de Sinais Portuguesa (LSP)*, statutorily designated as *Língua Gestual Portuguesa (LGP)*, is the language of the Portuguese Deaf Community. It is the means of communication and cultural expression of that linguistic minority. The Portuguese Sign Language (LSP) is acknowledged in the Constitution of the Portuguese Republic, article 74, paragraph h), as the language of education of the Deaf Community. Nonetheless, it has not yet been officially recognized, and linguistic studies focusing on it are scarce. The Portuguese Sign Language (LSP) assumes a fundamental role for deaf students to be able to learn specific concepts and terminologies, as it is through this language that the process will ultimately be achieved, thus elevating, and confirming its status as a language. The demands of the syllabus of the subject Portuguese as a Second Language (*Português Língua 2 - PL2*) for deaf students require specific teaching strategies and methodologies. We present a useful investigation for the studies of Portuguese Sign Language (LSP) and Portuguese, two forms of communication which coexist in the same territory. However, as those languages are considered complete and autonomous, they lack linguistic analysis that seek to systematize their value and representation. It is of the utmost importance to reflect on and analyze the *School Signs* that are used in the Reference Schools for Bilingual Education for Deaf Students, along with the regular conception of bilingual materials, as well as the whole inherent process that presupposes an interdisciplinary work. It is imperative to study the legitimacy and feasibility of creating linguistic codes, namely *School Signs*, in the Portuguese school subject, through Portuguese Sign Language (LSP), based on an oral language, Portuguese.

Key-Words: Portuguese Sign Language, Portuguese Second Language, Linguistic Analysis, School Signs, EREBAS.

## **Abreviaturas**

ASL – American Sign Language (língua de sinais americana)

APS- Associação Portuguesa de Surdos

ASP – Associação Portuguesa de Surdos do Porto

BSL – British Sign Language (língua de sinais britânica)

ENM – Expressão Não Manual

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

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IC – Implante Coclear

ILSP- Intérprete de Língua de Sinais Portuguesa

LGP- Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira

L1- Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LP- Língua Portuguesa

LSE – Língua de Sinais Espanhola

LSF- Língua de Sinais Francesa

LSP- Língua de Sinais Portuguesa

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PL2 – Português Língua Segunda

TAM – Tempo, Aspeto, Modo

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

WFD- World Federation of the Deaf ( Federação Mundial de Surdos)

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Aparelho Fonador

Figura 2 – Aparelho Visuo Motor

Figura 3 – Sinal de LEITE

Figura 4 – Sinal de BOLACHA e PRIVADO

Figura 5 – Sinal de NARIZ

Figura 6 – Alfabeto Manual da LSP

Figura 7 – Alfabeto Manual de LIBRAS

Figura 8 – Sinal de RINOCERONTE

Figura 9 – Sinal de INDEPENDENTE

Figura 10 – Sinal de INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Figura 11 – Sinal de PARABÉNS

Figura 12 – Sinal de INTELIGENTE

Figura 13 – Sinal de CONSEGUIR

Figura 14 – Sinal de LENTO

Figura 15 – Sinal de CASA

Figura 16 – Sinal de SÁBADO

Figura 17- Sinal de GALO

Figura 18 – Sinal de GALINHA

Figura 19 – Sinal de CINCO

Figura 20 – Sinal de SAPATO

Figura 21 – Sinal de ESCOLA

Figura 22 – Sinal de PROVAR

Figura 23 – Sinal de BOLO

Figura 24 – Sinal de DOCE

Figura 25 – Sinal de HOMEM

Figura 26 – Sinal de MULHER

Figura 27 – Sinal de PRIMO

Figura 28 – Sinal de PRIMA

Figura 29 – Sinal de ENFERMEIRO

Figura 30 – Sinal de ENFERMEIRA

Figura 31 – Sinal de BODE

Figura 32 – Sinal de CABRA

Figura 33 – Sinal de PAI

Figura 34 – Sinal de MÃE

Figura 35 – Sinal de CRIANÇA

Figura 36 – Sinal de CRIANÇAS

Figura 37 – Sinal de PESSOA

Figura 38 – Sinal de PESSOAS

Figura 39 – Sinal de GATOS

Figura 40 – Sinal de CARROS

Figura 41 – Sinal de CASA

Figura 42 – Sinal de CASAS

Figura 43 – Sinal de PASSEAR

Figura 44 – Sinal de DIZER

Figura 45 – Sinal de DIZER ME

Figura 46 – Sinal de FAZER BOLO

Figura 47 – Sinal de LAVAR DENTES

Figura 48 – Sinal de IR

Figura 49 – Sinal de CHEGAR



Figura 50 – Sinal de CIDADES EXPANDIR SE

Figura 51 – Sinal de BARCO NAVEGAR

Figura 52 – Sinal de IGREJA

Figura de 53 – Sinal de TELEFONE/TELEFONAR

Figura de 54 – Sinal de SURDEZ

Figura de 55 – Sinal de PINTAR CARA

Figura de 56 – Sinal de PINTAR CASA

Figura de 57 – Sinal DE WHAT

Figura de 58 – Sinal de ATÉ

Figura de 59 – Sinal de EM CONCONÂNCIA

Figura de 60 – Sinal de AMIGO (Norte/Sul)

Figura de 61 – Sinal de FOLHAGEM

Figura de 62 – Sinal de PAISAGEM

Figura de 63 – Sinal de BRISA

Figura de 64 – Sinal de ARVOREDO

Figura de 65 – ÁRVORE/BRISA

Figura de 66 – Classificador de PESSOA

Figura de 67 – Classificador de INDICAR com sinal de referência DOIS

Figura de 68 – Sinal de DOR

Figura de 69 – Sinal de INQUIETA

Figura de 70 – Desconstrução de Metáforas

Figura de 71 – Sinal de CINZENTO

Figura de 72 – Classificador de CRIANÇA AO COLO

Figura de 73 – Classificador CARROS PASSAVAM DEPRESSA

Figura de 74 – Classificador de ANDAR A PÉ

Figura de 75 – Classificador de PESSOA CAMINHAR PARA A FRENTE

Figura de 76 – Classificador de PESSOA CAMINHAR DIREITA

Figura de 77 – Sinal de CAMINHAR DEVAGAR

Figura de 78 – Sinal de CAMINHAR RÁPIDO

Figura de 79 – Sinal de NOVEMBRO

Figura de 80 – Sinal de FIM

Figura de 81 – Sinal de ESCONDER A CARA

Figura de 82 – Sinal de ESPREITAR

Figura de 83 – Sinal de APONTAR

Figura de 84 – Sinal de DIZER

Figura de 85 – Sinal de ASSINALA

Figura de 86 – Sinal de ASSINALA

Figura de 87 – Sinal de CRITICAR

Figura de 88 – Sinal de OPINIÃO QUAL

Figura de 89 – Sinal de OPINIÃO DIZER

Figura de 90 – Sinal de LER VER ESCREVER

Figura de 91 – Sinal de ANALISAR

Figura de 92 – Sinal de DELIMITA

Figura de 93 – Sinal de ENUMERA

Figura de 94 – Sinal de ENUMERA

Figura de 95 – Sinal de conjunção “E”

Figura de 96 – Sinal de FRASE SIMPLES

Figura de 97 – Sinal de FRASE COMPLEXA

Figura de 98 – Sinal de ORAÇÃO

Figura de 99 – Sinal de ORAÇÃO COORDENADA

Figura de 100 – Sinal de ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA

Figura 101 – Sinal de ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA SINDÉTICA

Figura 102 – Sinal de ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA ASSINDÉTICA

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Idade de Aquisição da Língua de Sinais, Língua Materna e Zona de Residência dos participantes.

Tabela 2 – Ano de Escolaridade, Nota de LSP, Grau de Surdez e Início de Aprendizagem da Língua dos Informantes.

Tabela 3 – Técnicas Literárias

Tabela 4 – Aspectos Gramaticais

Tabela 5 – Aspectos Gramaticais

Tabela 6 – Técnicas de Interpretação

## Índice

Dedicatória .....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vii
Abstract .....	viii
Abreviaturas .....	ix
Índice de figuras .....	x
<b>Índice de tabelas .....</b>	<b>xv</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>4</b>
<b>Parte I – Fundamentação Teórica .....</b>	<b>6</b>
Nota Prévia: Língua de Sinais Portuguesa .....	7
<b>1 - Línguas Gestuais/ de Sinais como Línguas Naturais .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 - Língua e Linguagem .....</b>	<b>8</b>
1.1.1. Arbitrariedade e Iconicidade .....	15
1.1.2- Criatividade e Recursividade .....	17
1.1.3 -Datilologia.....	18
<b>1.2 -A Língua de Sinais Portuguesa e os seus Aspetos Linguísticos .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.1 - Fonologia / Querologia: Unidade Mínimas.....</b>	<b>20</b>
1.2.1.1- <i>Configuração da Mão</i> .....	22
1.2.1.2- <i>Localização</i> .....	23
1.2.1.3- <i>Movimento</i> .....	24
1.2.1.4- <i>Orientação</i> .....	25
1.2.1.5- <i>Expressão Não Manual</i> .....	26
<b>1.2.2- Morfologia .....</b>	<b>32</b>
1.2.2.1- <i>Morfologia “Flexional”: Género, Número, Tempo e Aspeto</i> .....	32
1.2.2.2- <i>Morfologia Derivacional: Processos de Formação</i> .....	47
1.2.2.3. – <i>Classificadores: Nominais e Verbais</i> .....	50
1.2.2.4 – <i>Empréstimos</i> .....	52
1.2.2.5 - <i>Palavras Funcionais: preposições e artigos</i> .....	53
<b>1.3 – Sintaxe.....</b>	<b>54</b>
1.3.1 - <i>Topicalização</i> .....	60
1.3.2 - <i>Estruturas de Subordinação e Coordenação</i> .....	61
<b>1.4- Variação Linguística .....</b>	<b>62</b>
1.4.1 - <i>Dialetos</i> .....	62

1.4.2- História da Língua .....	63
<b>Parte II - Investigação .....</b>	<b>65</b>
<b>1 - A Educação dos Surdos .....</b>	<b>66</b>
1.1. - Língua Natural, Língua Materna, Língua Segunda .....	66
1.2 - Percurso Histórico.....	70
1.2.1 - Do Gestualismo ao Oralismo .....	75
1.3 - As Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos – EREBAS .....	78
1.3.1 – Bilinguismo.....	83
1.3.2 - O Ensino em Portugal e a disciplina de PL2 .....	87
1.3.3 - Programa Curricular: Português / PL2.....	89
1.3.4 - O Intérprete de Língua de Sinais Portuguesa .....	93
1.3.5- Técnicas de Tradução no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos e trabalho de equipa .....	98
1.4 - Os School Signs.....	104
1.4.1- Materiais Bilingues.....	108
<b>2 - Metodologia da Investigação no Ensino Secundário: exemplos e análise.....</b>	<b>111</b>
2.1-Estratégias de Ensino no PL2.....	113
2.2- Aspetos da Poesia em Língua de Sinais Portuguesa .....	118
2.2.1-Texto Poético .....	121
2.2.2 – Material Bilingue : “Deixa-me ouvir o que eu não ouço” de Fernando Pessoa .....	121
2.2.3 - Algumas Considerações .....	123
2.2.4 – Análise Linguística: “Deixa-me ouvir o que eu não ouço” de Fernando Pessoa .....	125
2.2.5 - Recursos Gramaticais .....	134
2.3 – Texto Narrativo .....	139
2.3.1- Material Bilingue: “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andersen .....	139
2.3.2 -Análise Linguística: “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andersen.....	144
2.3.3 - Algumas Considerações .....	155
2.4 – Gramática: Verbos .....	156
2.4.1 – Material Bilingue: “O Significado dos Verbos” .....	156
2.4.2- Análise Linguística:.....	157
2.4.3- Algumas Considerações:.....	171
2.5- Material Bilingue: “Orações Coordenadas” .....	173
2.5.1 – Análise Linguística .....	173
2.5.2- Algumas Considerações .....	181
<b>PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>183</b>
<b>3 - Conclusões .....</b>	<b>184</b>

<b>4. Referências Bibliográficas</b> .....	189
<b>Anexos</b> .....	203

## **Introdução**

Este projeto de investigação será desenvolvido em três partes, a saber: enquadramento teórico, investigação e considerações finais.

Numa primeira parte, far-se-á uma fundamentação teórica sustentada em bibliografia pesquisada. Será explanada a Língua de Sinais Portuguesa seguindo a perspetiva da Linguística Descritiva, tendo em conta a distinção de Língua e Linguagem, definindo Língua Natural, Língua Materna e Língua Segunda e a necessidade de analisar e investigar duas línguas em contato permanente, a Língua de Sinais Portuguesa como primeira língua da pessoa surda e o Português, escrito, como segunda língua dos alunos surdos, ao longo do seu percurso escolar. Para tal, serão referidas as Escolas de Referência de Educação Bilingue a Alunos Surdos, designadas por EREBAS, a sua legislação, percurso histórico até à sua implementação, práticas desenvolvidas e contempladas no âmbito da educação bilingue para educandos surdos, caracterização e distinção das funções dos profissionais das EREBAS, da equipa multidisciplinar, essenciais à aprendizagem e sucesso educativo. O papel e cooperação do intérprete de língua de sinais, a implicação e colaboração ativado docente de língua de sinais portuguesa, e docentes titulares na criação de códigos e/ou materiais bilingues são, igualmente, pontos fundamentais. Será, ainda, mencionada a importância do desenvolvimento de materiais bilingues para que os jovens surdos possam aceder ao currículo escolar através da sua língua natural, a língua de sinais portuguesa, a sua primeira língua tal como está previsto na lei. Assim sendo, a investigadora irá apresentar o programa curricular de Português para alunos surdos (PL2) e de Língua Gestual Portuguesa (LGP), analisar e refletir sobre o mesmo no que diz respeito à sua aplicação/cumprimento por parte dos docentes de PL2. Neste ponto, a caracterização dos profissionais e respetiva proficiência em LSP será objeto de análise neste estudo.



Numa segunda parte, ir-se-á analisar as metodologias utilizadas no ensino secundário por parte dos agentes educativos envolvidos no processo da educação de surdos, isto é, a docente de PL2 em articulação com o docente de LSP, alunos e intérpretes de LSP, em contexto de sala de aula. Será objeto de análise todo o processo para a criação de materiais bilíngues a fim de averiguar eventuais dificuldades e dúvidas sentidas ao longo da sua produção bem como analisar interferências linguísticas entre duas línguas de modalidades distintas. A recolha destes materiais bilíngues de obras narrativas, poesia, gramática, entre outros, será em formato de vídeo e produzida quer por docentes de LSP, alunos surdos ou intérpretes de LSP. Posteriormente, haverá uma reflexão linguística/terminológica para que se compreendam e justifiquem as interferências linguísticas verificadas na produção e criação destes materiais bilíngues. Será destacada a importância dos *School Signs* para as aprendizagens reais e efetivas dos discentes surdos e a transversalidade que a PL2 assume nas várias disciplinas. A língua de sinais é rica como qualquer outra língua, tendo como propósito ser uma ferramenta para compreender e expressar o pensamento e o mundo. Por outro lado, descrever-se-ão as metodologias de ensino por parte dos docentes de LSP e docentes de PL2 e, ainda, o conhecimento por parte dos intérpretes de LSP, uma vez que são ou deveriam ser os elementos ativos no processo de criação dos *School Signs*. No entanto, são diversos os constrangimentos quando se pretende transmitir conceitos de natureza mais técnica, relacionados com um saber específico ou, até, conceitos de domínio geral. Neste ponto, aludiremos ao papel dos intérpretes de LSP em contexto educativo, as suas especificidades, desafios e complexidades e, ainda, estratégias de interpretação. A inexistência de um sinal que represente um conceito implica que os intérpretes necessitem de utilizar recursos para a criação de léxico, sendo este ponto objeto de investigação neste trabalho. Por fim, na terceira parte desta investigação, a autora fará as suas considerações finais e apresentará as suas conclusões.

# **Parte I – Fundamentação Teórica**

### **Nota Prévia: Língua de Sinais Portuguesa**

Importa referir que ao longo deste trabalho será adotada a terminologia de Língua de Sinais Portuguesa, doravante LSP, em substituição da atual designação de Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Em Portugal, designa-se comumente Língua Gestual Portuguesa (designada por LGP) contudo o termo “gesto”, se considerarmos o Dicionário Houssais de Português (2002) e Academia das Ciências de Lisboa (2001), “está relacionado semanticamente à mímica e à expressão corporal” (cf. Custódio e Correia, 2019, p.60), isto é, semanticamente não traduz qualquer significado. Consideramos esta denominação, LGP, secundando Custódio e Correia como “incompleta e redutora”. O termo *Gestual* atribui uma conotação de cariz inferior, no que concerne ao seu estatuto de língua e, ainda, “se afasta da terminologia internacional utilizada em línguas que usam a mesma matriz visuo-espacial” (*idem, ibidem*).

No sentido de clarificar e fundamentar esta terminologia proposta, Língua de Sinais Portuguesa, baseada não só em fatos históricos que se relacionam com a educação de surdos em Portugal<sup>1</sup>(a vinda do primeiro professor de surdos a Portugal, Per Aaron Borg), como também comparando com outras línguas românicas, aplicada à variedade do Português do Brasil, defendemos que as línguas de sinais estão relacionadas com o conceito de signo<sup>2</sup>, ou seja, “signo é entendido por sinal comprovando -se que o termo “sinais” é empregue “para designar a língua da comunidade surda” (Custódio & Correia, 2019, no prelo). Neste sentido, facilmente se entende que o termo *sinal* representa um significado e significante, ou seja, como explanam os autores Correia & Custódio (2019) “um conceito mental, motivado não só pela cultura da comunidade, e uma imagem visuo – espacial”, ou seja, “um código que representa o conceito semântico” (Correia & Custódio, 2019). Neste sentido, adotamos esta terminologia

---

<sup>1</sup> “A primeira escola para crianças surdas foi criada em 1823, em Lisboa, pelo rei D. João VI, a pedido de sua filha, a princesa Isabel. Para alfabetizar estas crianças o rei requereu ao professor sueco Per Aron Borg que viesse para Portugal ensinar” (Correia & Custódio, 2019).

<sup>2</sup> “tem-se um signo quando por convenção preliminar qualquer sinal é instituído por um Código como significado” (Eco, 1978, p.162, in Correia & Custódio, 2019 sublinhado pelos autores).

pois nos parece mais precisa como designação de uma língua estruturada. Em situações ambíguas poderemos usar LSP/LGP.

## **1 - Línguas Gestuais / de Sinais como Línguas Naturais**

### **1.1 - Língua e Linguagem**

Complementando o estudo iniciado por Martins (2011), este trabalho pretende demonstrar que é necessário analisar de forma contrastiva a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Portuguesa, ou seja, “duas formas de comunicação coexistentes no mesmo território, mas que, vistas como dois idiomas plenos e autónomos, carecem de análises que procurem sistematizar o seu valor e a sua representatividade.” É, portanto, necessário reforçar que o português é uma língua falada/oral enquanto a língua de sinais é uma língua, eminentemente, visual e não deriva das línguas orais. Torna-se fundamental entender as diferenças entre o conceito de língua e linguagem, termos que não podem ser dissociados, mas também não devem ser confundidos quando nos referimos a uma língua de produção manual.

Se considerarmos, na senda “Chomskyana” que “a linguagem se desenvolve graças às capacidades inatas da criança” (Martins, 2011), ou seja, a criança nasce predisposta à aprendizagem, com competências linguísticas, necessitando apenas de tempo e condições favoráveis para o seu desenvolvimento uma vez que “todo o ser humano nasce equipado com um dispositivo (LAD / Language Acquisition Device) que lhe permite em condições normais adquirir as estruturas da linguagem e fazer a aprendizagem sem que ninguém lhe ensine – para isso basta que a criança disponha de condições normais e de tempo, rejeitando assim os fatores ambientais. A criança é descrita como um ser que pensa, modifica e desenvolve conceitos por si própria sem que ninguém lhos ensine ou seja, de uma forma espontânea e natural. Esta posição de Chomsky tem merecido algumas críticas quer dos que a acham reducionista, quer

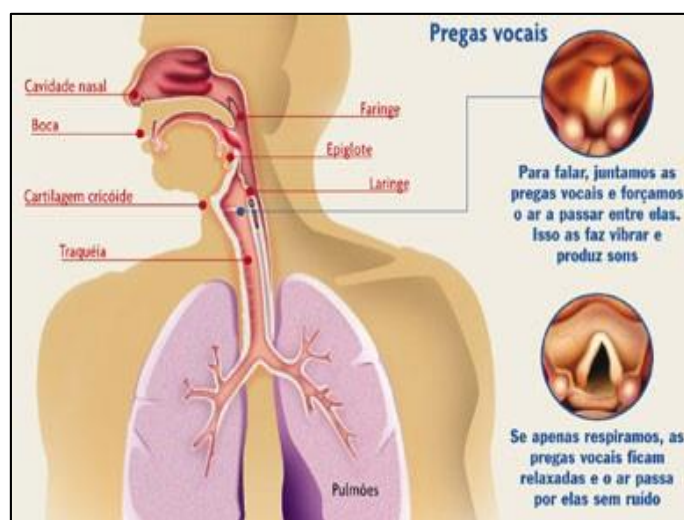
dos que discordam da existência de qualquer dispositivo inato. Para os behavioristas, como Skinner, a capacidade da linguagem é entendida não como capacidade inata, mas como resultado de um processo aprendizagem, em que intervêm estímulos/respostas” (Skinner, 1945, ap. Martins, 2011).

Neste estudo tendemos a privilegiar a perspectiva de Noam Chomsky, uma vez que esta tem vindo a ser seguida em diversos estudos sobre linguagem e surdez (Santana, 2007, in Martins, 2011).

Por capacidade da linguagem, entenderemos, então, a capacidade inata, localizada no hemisfério esquerdo, que o ser humano tem para utilizar e compreender uma língua, sistema organizado de signos arbitrários e convencionas partilhados por uma comunidade” (Fromkin & Rodman, 1993).

Nas línguas fonéticas, o aparelho fonador assume um papel fundamental para a fala ser produzida, figura 1.

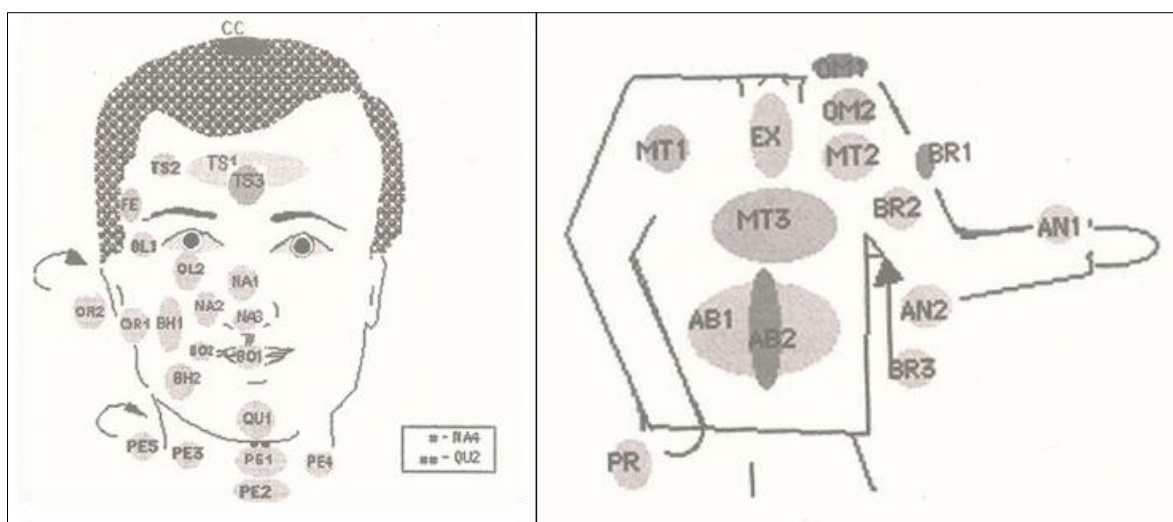
**Figura 1: Aparelho Fonador**



Fonte: <https://ericasitta.files.wordpress.com/2016/01/voz.jpg>

No caso das pessoas surdas é através das mãos e dos olhos e de outras partes do corpo que os conceitos são codificados. O que permite quer para os ouvintes quer para os surdos compreender/descodificar as mensagens é o nosso cérebro, mais especificamente o hemisfério esquerdo onde se situa, como já dissemos, a zona da linguagem. Esta capacidade inata da linguagem humana permite que nos expressemos infinitamente através de uma língua, comunicando pensamentos e frases (Quadros & Karnopp, 2004; Sousa, 2010). Esse é o caso da Língua de Sinais Portuguesa (LSP) que permite, a todos que a usam, “poderem expressar o pensamento e a sua forma de ver o mundo” (Sousa, 2010). Sendo a LSP de modalidade visuomanual “é produzida com as mãos, que ocupam um espaço sintático específico, normalmente em frente ao gestuante, complementada por articuladores faciais, por exemplo, a boca, as bochechas, e percecionada pelos olhos ao contrário de uma língua oroauditiva, de modalidade oral e receção auditiva, como todos facilmente reconhecemos” (Freitas, 2017).

Figura 2: Aparelho Visuo Motor



Fonte: Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa

As línguas de sinais “utilizam uma modalidade de perceção e de produção diferente das línguas orais. Enquanto nas línguas orais o *input* é auditivo, nas línguas de sinais ele é visual.

Relativamente ao *output*, nas línguas de sinais este é manual e não oral. Estas modalidades conferem um estatuto diferente às línguas de sinais e dificultam a perceção da sua compreensão enquanto sistema linguístico pelos ouvintes” (Freitas, 2017).

Desde o trabalho de Stokoe (1960) que as línguas de sinais começaram a ser observadas como línguas naturais com propriedades universais comuns às línguas orais (Sandler & Lillo-Martin, 2006). Reconhece-se, assim, que as línguas de sinais são sistemas linguísticos com modalidade de produção motora (mãos, face e tronco) e de perceção visual e, por isso, com um sistema “**fonológico**” / **querológico** distinto do das línguas orais. A articulação das unidades de sinal/palavra é realizada através de dois articuladores anatomicamente idênticos – as mãos; enquanto nas línguas orais existem vários órgãos articuladores, todos eles integrando o aparelho fonador.

Nas línguas de sinais, os articuladores são distintos, por exemplo, o sinal LEITE<sup>3</sup> que consiste na localização da mão aberta, com o polegar, junto à têmpora direita, com um movimento progressivo de fechamento dos quatro dedos da mão é arbitrário porque não existe relação direta entre o signo e o objeto.

**Figura 3: Sinal de LEITE**



*Fonte: Arquivo da Autora*

---

<sup>3</sup> Agradecemos a colaboração de Cláudio Fonseca.

Saussure considera que a Linguagem é formada pela Língua e pela Fala. Para ele, “língua é o aspeto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística” (Saussure, ([1916] 2005, p.31) enquanto a fala releva os aspetos/características individuais que cada um aplica na utilização da sua linguagem.

A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e este, por si só, não pode criá-la nem a modificar; ela só existe em virtude de uma espécie de contrato assinado entre os membros da comunidade. Deste modo, a língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente, contudo há uma relação de interdependência entre elas, pois “não há língua sem o exercício da fala” (Saussure, *id.*, 37). Os elementos prosódicos da fala, entoação, ritmo e intensidade comportam informação/sentido a que os surdos espontaneamente e, auditivamente não podem aceder. O único meio dito natural para os surdos apreenderem e expressarem todas as mudanças de significados, é a Língua de Sinais. Só deste modo é que podem perceber que as palavras podem assumir sentidos diferentes significados nos distintos contextos, incorporando então um novo sentido para uma palavra.

Freitas num seu trabalho de 2017 refere: “em 1979, Klima e Bellugi, na obra *The Signs of Language* afirmam que as línguas de sinais não são meras coleções de gestos pantomímicos, mas são sistemas linguísticos altamente estruturados, com a complexidade das línguas orais.” (Freitas, 2017, p.67). Neste domínio observa -se um crescente interesse em investigar a aquisição da Língua Gestual, em autores como Hoffmeister (1978), Meier (1980), Lillo-Martin (1986), Petitto (1987), Slobin (1986) que desenvolveram várias investigações sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, descendentes de pessoas surdas. No Brasil, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e a sua aquisição começaram a ser estudadas nos anos 90, especialmente por Ferreira-Brito (1995).

Karnopp (1994, 1999), e Quadros (1995, 1997) e esta última investigadora afirmam que “a partir da década de 90 se iniciaram investigações com o intuito de identificar não apenas o



que era comum, mas também o que era distinto pretendendo, assim, enriquecer as teorias linguísticas atuais”. Prevalece a ideia de que em todas as línguas existe um sistema abstrato básico. “Nesse contexto, pode-se dizer que princípios da linguística das línguas orais transferem-se à Língua de Sinais. Portanto, há uma interface entre ambas; deste modo, a linguística pode se aplicar à Língua de Sinais” (Junior & Brenner, 2013).

Pensando na importância do ensino ou transmissão de uma língua com vista ao desenvolvimento linguístico e estruturação do pensamento surdo, importa referir que:

“a aquisição de itens lexicais e das regras gramaticais não determina o término da aquisição da linguagem pela criança, ao contrário, este é o ponto de partida, a partir do qual ocorrem diversas modificações na utilização que o indivíduo faz destas palavras. Para os surdos que são educados unicamente pela língua oral, os mesmos têm grande dificuldade em perceber que a língua não é formada por signos que representam diretamente a relação entre o significado e o significante.” (cit. por Martins, 2011, Goldfield, 2002, p.65).

Durante muito tempo, as línguas de sinais foram consideradas como uma linguagem mímica e com estatuto inferior enquanto língua. No dizer de Correia (2015),

“a Língua Gestual Portuguesa é uma língua natural convencional, com signos arbitrários e pseudo-icónicos, que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade. Desta forma, temos de perceber este idioma como um sistema de signos bifaces, ou seja, compostos por significante e significado, que não são uma representação mimética da realidade extralinguística. Este facto é facilmente comprovado se observarmos uma conversa em LGP entre duas pessoas: “quem não

conheça o idioma não compreenderá a mensagem. Estamos, assim, longe da mímica.”  
(Correia, 2015, pp.102-103).

A Língua de Sinais Portuguesa apenas foi reconhecida como a Língua da comunidade surda no dia 15 de novembro de 1997, no artigo 74º, alínea h, da Constituição da República Portuguesa (Diário da República, 1º Série A- nº218- 20/09/1997) - “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Tendo em conta que as Línguas de Sinais, onde se inclui a LSP, partilham várias características com as línguas orais, assiste-se a uma crescente consciencialização do estatuto linguístico da LSP.

Centremo-nos, ainda, porque esta mudança é pertinente e porque as Línguas de Sinais, nomeadamente a Língua de Sinais Portuguesa, deve ser considerada/respeitada enquanto Língua de pleno direito.

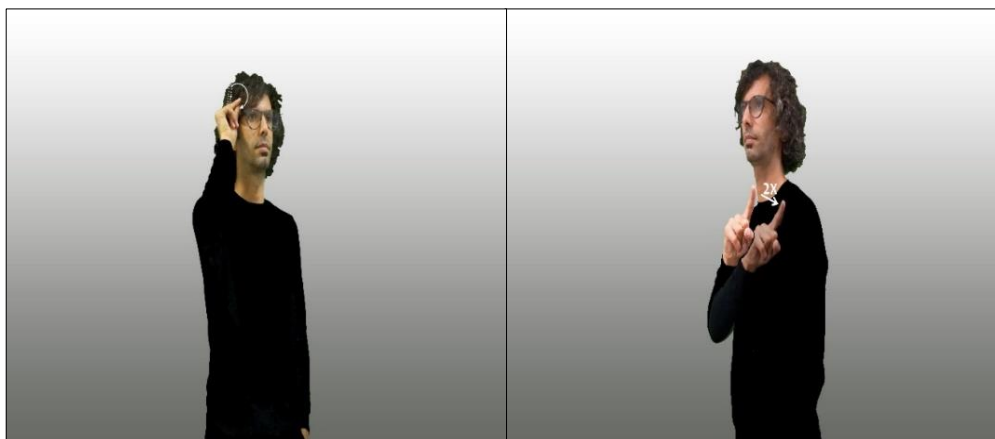
Martins (2011) alerta e reitera no seu estudo que “os trabalhos desenvolvidos por Stokoe, a partir dos anos 60, foram os primeiros a sustentar o que hoje é uma evidência inegável: os surdos possuem uma Língua que adquirem de forma natural, sempre que expostos a um ambiente linguístico favorável, ou seja, um ambiente que lhes permita a aquisição e o desenvolvimento da sua própria língua”.

De acordo com Correia (2009), “as Línguas Gestuais devem ser encaradas como línguas humanas, na medida em que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade que abaixo se irão descrevendo. Importa ainda mencionar que “não há uma língua gestual universal, mas sim diversas línguas gestuais de acordo com as comunidades que as utilizam” (Correia, 2009, p. 58).

### 1.1.1. Arbitrariedade e Iconicidade

Segundo Valadares (2021), "a arbitrariedade numa língua pressupõe que entre o vocábulo e o seu significado não exista uma relação direta. Vejamos os seguintes exemplos:

**Figura 4: Sinal de BOLACHA e PRIVADO**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Como se pode verificar, não conseguimos inferir qualquer relação dos gestos com os seus sinais. O que acontece na realidade é que, um leigo em LSP não consegue entender o assunto de uma conversa banal entre surdos e, muito menos apreender o significado de todos os seus sinais.

Para Correia (2015) a LSP “é construída por signos arbitrários e pseudo-icónicos<sup>4</sup>”. Geralmente quando uma pessoa ouvinte entra, pela primeira vez, em contato com a LSP e com a comunidade surda, tende a associar todos os seus sinais à mímica.

Os gestos icónicos (Amaral M.A.; Coutinho, A.; Delgado Martins, M.R, 1994) “são aqueles que apresentam semelhanças, na maior parte das vezes respeitantes à relação com a configuração geométrica do representado, com o objeto que codificam, isto é, apresentam

---

<sup>4</sup> “o seu significante reproduz a forma do objeto” veja-se (Correia, 2015, p.102).

semelhança visual aproximada, motivada pela forma como o gestuante compreende o mundo”.

Porém,

“Não podemos esquecer que estamos perante uma língua espácio-visual onde a representação do mundo se faz através do gesto descodificado pela visão. Desta forma, é possível que, por vezes, sobretudo devido a motivações histórico-sociais que estiveram na base da criação do gesto, haja um grau de iconicidade entre a palavra e aquilo que esta representa”. (Correia, 2009. p.58).

Veja -se o exemplo da autora: o sinal BOLA<sup>5</sup> “não é descodificado por quem não conhece a língua e pode ter diversas interpretações por parte do gestuante”, pois depende muito da forma como cada um compreende o mundo. Este sinal pode ainda assumir “diversas representações em línguas de sinais, nem todas elas icónica, isto é, um gesto pseudo-icónico pode sê-lo numa língua gestual e não o ser noutra<sup>6</sup>.” (Correia, 2015, p.103).

Constata-se que se é verdade que na LSP há alguns elementos pseudo - icónicos, aparecem também outros que se afastam da iconicidade, obedecendo a regras ou propriedades formativas específicas. Na verdade, na LSP, podemos encontrar sinais arbitrários, pseudo – icónicos e, ainda, referenciais.

Entenda-se que “os sinais referenciais são todos aqueles que apontam diretamente para o referente ou para o espaço que o representa” (Rodrigues,2018, p. 35). É importante mencionar que estes “caraterizam-se essencialmente por apontarem para o referente” (Amaral et al, 1994, p.47). Segundo Rodrigues (2018) “podem ser de dois tipos, os gestos que apontam diretamente para a realidade, por exemplo EU<sup>7</sup>, ou os gestos que apontam para o espaço que representa a realidade, por exemplo ELE<sup>8</sup>, na ausência” (Rodrigues, 2018, p. 35).

---

<sup>5</sup> Veja-se a execução do sinal BOLA em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

<sup>6</sup> Sinal BOLA em várias línguas de sinais em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

<sup>7</sup> Para ver a reprodução deste vocábulo consulte-se [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

<sup>8</sup> Para ver a reprodução deste vocábulo consulte-se [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

**Figura 5: Sinal de NARIZ**



*Fonte: Arquivo da Autora*

### **1.1.2- Criatividade e Recursividade**

A Língua de Sinais Portuguesa recorre também à criatividade, à recursividade e convencionalidade. A LSP permite aos gestuantes a produção constante de novos enunciados formados de acordo com as regras gramaticais, enunciados esses, que apesar de serem inéditos, são percebidos por todos os que são proficientes em LSP. “Entenda-se criatividade como a capacidade de produzir vários enunciados nunca antes realizados, condizentes com as regras da própria língua, obtendo a percepção dos nativos da língua (Amaral et al, 1994 in Valadares, 2012, p.16)”. A esta característica associa-se também a recursividade, ou seja, através de “um número limitado de componentes linguísticos, os gestuantes têm a capacidade de formar, através da combinação desses mesmos componentes, enunciados ilimitados (Amaral et al, 1994, pp.39-40).”

“A convencionalidade, do ponto de vista de R. Silva, (2012), encontra-se numa língua na medida em que os símbolos utilizados “foram propostos e determinados a nível linguístico, ou seja, existe uma decisão acerca da formação e atribuição das palavras que é aceite pela comunidade utilizadora da língua (Silva, 2012, p.21 in Valadares, 2012, p.16)”.

A LSP não é uma língua sequencial seguindo uma organização espacial. “Segundo Klima (1979), o uso do meio espacial pode influenciar de modo decisivo a organização de todas as Línguas Gestuais conhecidas; de facto, a organização dos signos é principalmente simultânea em vez de sequencial (Klima, 1979, p. 39 in Correia, 2018).” Pelo contrário, nas línguas orais a organização é distinta, ou seja, é linear. Assim, em português, consideramos que a palavra “casa” é composta por quatro fonemas /k/ /a/ /z/ /a/ que se combinam, como já referido, sequencialmente formando o vocábulo. Pensemos agora no sinal de CORES, mão aberta, com o polegar no queixo e com movimento dos dedos em simultâneo. Porém, nas línguas visuais, também é possível observar sequencialidade, sobretudo, nos sinais que apresentam movimento externo, como DESCULPA mão com a configuração “indicador”, movimento de toque ao lado da boca, três vezes. Estes exemplos ilustram a simultaneidade no sinal CORES, isto é, tudo acontece ao mesmo tempo; e, a sequencialidade, no sinal DESCULPA uma vez que ao gestuar, o movimento repetitivo, ao lado da boca, dá-nos uma informação sequencial como o toque três vezes, isto é, apenas combinando as diversas unidades discretas é que se determina o significado global do sinal, são elas, de acordo com Stokoe, as designadas unidades mínimas conforme iremos explicar no ponto seguinte. Conclui-se que apesar de a simultaneidade ser mais recorrente nas LS, a sequencialidade é observável, conforme defendido por Lidell & Johnson (1986).

### **1.1.3 -Datilologia**

A datilologia representa através de sinais o abecedário da língua oral, mas não deverá ser utilizada como base de comunicação.

Ela é um suporte da língua de sinais, permitindo a identificação de conceitos aos quais ainda não se atribuiu um sinal. É usada para soletrar nomes próprios, topónimos e conceitos cujo sinal ainda não tenha sido criado pela comunidade surda, se se tratar de léxico comum, ou pela comunidade científica, em conjunto com os surdos, se se tratar de léxico da especialidade.

A datilologia ou como se designa, Alfabeto Manual da LSP, apresenta-se com 26 formas representativas das letras do Português Europeu e não é universal.

Figura 6 – Alfabeto Manual da LSP



Fonte: Associação Portuguesa de Surdos in <http://erebas.blogspot.com/2014/11/>

Figura 7: Alfabeto Manual de Libras



Fonte: Strobell (2009) in [https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52\\_lingua\\_brasileira\\_de\\_sinais\\_libras/unidade2.html?topico=2](https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52_lingua_brasileira_de_sinais_libras/unidade2.html?topico=2)

Algumas das formas são usadas em configuração, como por exemplo: RINOCERONTE<sup>9</sup> e INDEPENDENTE<sup>10</sup>. Enquanto no sinal INDEPENDENTE, figura 9, se verifica influência do português, isto é, a configuração da mão em “i”, correspondente à vogal inicial do vocábulo, no sinal RINOCERONTE, figura 8, associa-se a percepção visual da pessoa surda do animal, isto é, a característica que se destaca visualmente, o chifre.

Figura 8: Sinal de RINOCERONTE



Figura 9: Sinal de INDEPENDENTE



Fonte: Arquivo da Autora

<sup>9</sup> Veja-se a execução do sinal RINOCERONTE em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

<sup>10</sup> Veja-se a execução do sinal INDEPENDENTE em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

## 1.2 -A Língua de Sinais Portuguesa e os seus Aspetos Linguísticos

### 1.2.1 - Fonologia / Querologia: Unidade Mínimas

A descoberta de Stokoe (1960) de que os signos gestuais podem ser divididos em partes – queremas<sup>11</sup>, a mais pequena unidade significativa da análise das línguas de sinais, correspondente ao fonema das línguas orais, foi um ponto de viragem na validação das línguas de sinais.

Como referido anteriormente, as línguas de sinais apresentam dois articuladores idênticos que podem ocorrer em simultâneo na articulação dos sinais, sendo necessário definir qual o carácter de cada um deles. Stokoe (1960) define a existência de um articulador dominante (mão dominante (M1)) e um articulador não dominante (mão não dominante (M2)) que poderão ser articulados em simultâneo ou não. Posteriormente, Battison (1978) define duas condições possíveis para a articulação da M2: (1) condição simétrica, em que ambos os articuladores desempenham simétrica e simultaneamente as mesmas categorias fonológicas (configuração, movimento e orientação); (2) condição dominante, em que a M2 tem um carácter passivo, uma vez que assume o papel de localização da articulação e apresenta muitas vezes uma configuração distinta da M1, como se pode observar na figura 10.

---

<sup>11</sup> Usamos o termo queremas proposto por William Stokoe, um dos primeiros linguistas que estudou uma língua gestual, a *American Sign Language* (ASL), e que, baseando-se na etimologia das palavras e considerando que as línguas de sinais são produzidas com as mãos, propôs o termo querema, cuja raiz grega *khios*, significa mão, tal como a mesma raiz *phonos*, da palavra fonema, significa voz.



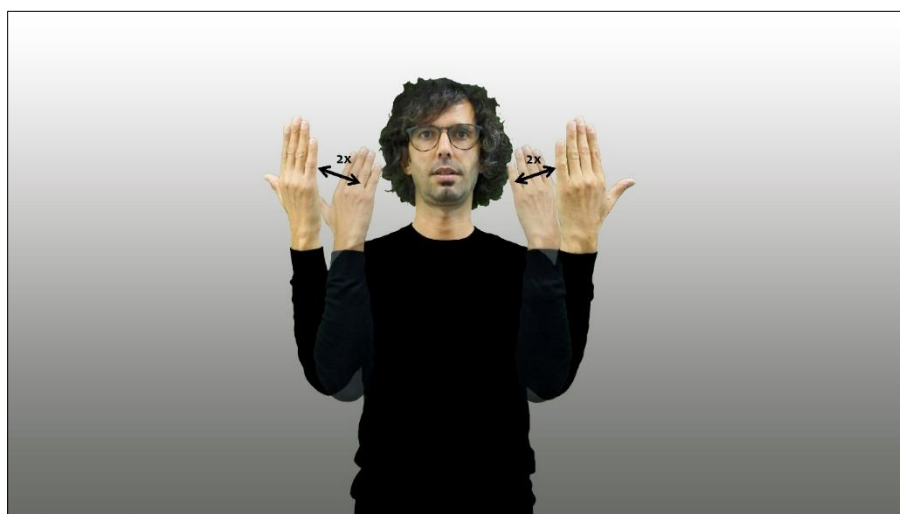
**Figura 10: Sinal de INTÉRPRETE DE SINAIS**



*Fonte: Arquivo da Autora*

O articulador M2 é ainda considerado como tendo um papel fraco na articulação do gesto (Brentari, 1990; Brentari e Goldsmith, 1993), uma vez que este articulador não apresenta qualquer autonomia aquando da sua realização simétrica com a M1, como se poder ver na figura 11.

**Figura 11: Sinal de PARABÉNS**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Distinguiu, assim, três categorias de queremas: o lugar de articulação, a configuração da mão e o movimento. A articulação do gesto é assim constituída por três categorias querológicas: configuração da mão (CM), localização da mão (LM) e o movimento da mão (MM).

Battison (1974, 1978), referido por Quadros & Karnopp (2004), e Liddell & Johnson (1986), mencionado por Amaral et al. (1994), introduziram dois novos parâmetros aos existentes: “a orientação da palma da mão (OM) e os aspetos não-manuais como a expressão facial (ENM): movimento do rosto, da cabeça dos olhos ou do tronco.” “Porém, o reconhecimento destas cinco unidades como parâmetros autónomos divide os especialistas (Correia, 2020, p 44).” Assim, no ponto de vista de alguns estudiosos, como Sandler & Lillo Martin (2006), entre outros, “existem apenas quatro parâmetros no lugar de cinco”. Segundo Correia (2020), “Battison (1978) considerou a OM um parâmetro autónomo pois este traço tinha propriedades contrastivas, ou seja, a mudança de OM originava pares mínimos.” Contudo, “Sandler & Lillo Martin (2006) defendem que o cariz contrastivo deste parâmetro não é suficiente para que se considere OM como uma categoria não dependente de CM. As autoras acrescentam ainda que os dedos, as juntas dos dedos e a palma da mão são articuladores que pertencem a um articulador maior, a mão, logo, OM será um parâmetro dependente” (Correia, 2020, p. 45). Descreveremos, seguidamente, os queremas, as unidades mínimas com caráter distintivo na LSP:

### ***1.2.1.1- Configuração da Mão***

A configuração de mão<sup>12</sup> é a forma que a mão dominante, designada por M1, (a direita no caso dos destros) assume. “As configurações manuais que representam o alfabeto datilológico são também usadas na criação de gestos em que uma ou mais letras da palavra de

---

<sup>12</sup> A Configuração da LSP é feita pela inventariação das configurações do Alfabeto Manual Português, (datilologia) e da numeração, pelas configurações apresentadas no *Gestúrio, Dicionário de LGP, Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa* e um estudo de Carmo. P. (2010) “Aquisição na Língua Gestual Portuguesa: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda dos 10 aos 24 meses”. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. (ANEXO 1)

origem são combinadas com outros queremas, formando um gesto. Assim, considere-se o gesto que representa “Lisboa” em que a letra L é transliterada e associada a um movimento, orientação, expressão e localização específicos para significar o conceito “Lisboa” (Correia, 2012, pp. 59-60).

A configuração pode permanecer a mesma ao longo da execução de um sinal, como é o caso do sinal de AMIGO, configuração das mãos em palma fechada (sinal bi-manual), orientação das mãos para o gestuante, os braços cruzam sobre o peito, executam um movimento de frente para trás, batendo no peito duas vezes; ou pode alterar como se pode verificar no sinal de BAR<sup>13</sup>, inicia com a configuração “R fechado” e termina em “R aberto”, toca no queixo no seu movimento inicial e abre após o movimento repentino, para a frente, uma vez.

### ***1.2.1.2- Localização***

A localização é o local do espaço ou corpo onde o sinal se situa quando executado. Na LSP existem três grandes espaços articulatórios: “espaço que abrange várias partes do corpo; espaço mais ou menos próximo do corpo; espaço de articulação na mão dominante” (Amaral et.al., 1994, pp. 77, 78).

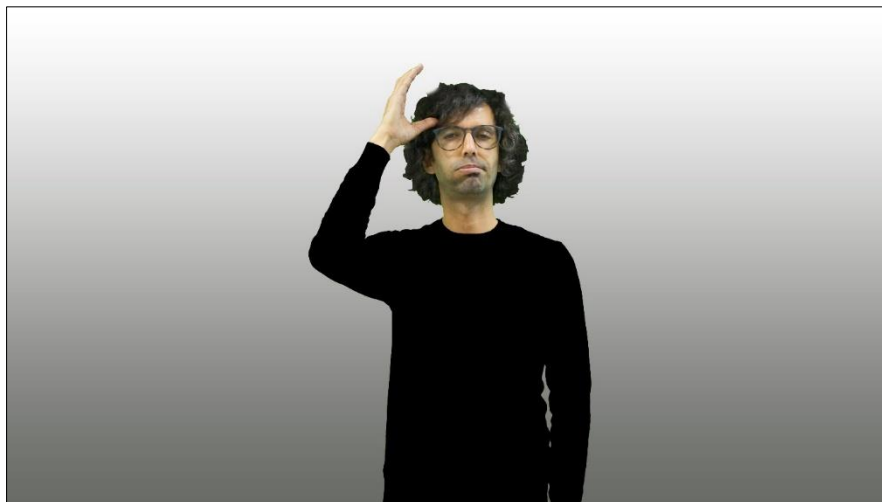
A categoria localização apresenta-se em dois pontos distintos. O articulador desloca-se de um ponto para o outro na realização dos gestos (Liddell & Johnson, 1989). Na LSP é possível identificar aqueles que são considerados como os locais mais frequentes, nomeadamente, em frente à cabeça, pescoço, tronco e membros superiores, onde poderão ocorrer ou não, pontos de contato (Amaral et al., 1994, p. 76). De uma forma geral, o ponto de localização do sinal relaciona-se com o significado deste, verificando-se uma predominância de gestos associados a sentimentos localizados na área do coração, por exemplo, AMOR, configuração de mão em punaise aberta, localizada no peito, do lado esquerdo, movimento

---

<sup>13</sup> Veja-se a execução do sinal BAR em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

rotativo contínuo no peito do gestuante; e de sinais associados a conceitos cognitivos localizados na área da cabeça, como é o caso de INTELIGENTE, figura 12.

**Figura 12: Sinal de INTELIGENTE**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Para a LSP, também já foram discriminadas as áreas de pontos de contacto (ao nível da cabeça, tronco e membros superiores) e de pontos de articulação próximos do corpo (Amaral et al., 1994). Os pontos de articulação referidos têm sido descritos como semelhantes às das outras línguas de sinais (Sandler & Lillo-Martin, 2006).

### ***1.2.1.3- Movimento***

O movimento pode ser direcional ou o movimento da mão/dedos. De acordo com Correia (2020):

“o querema movimento é a parte constituinte do sinal, todavia esta unidade assume contornos complexos uma vez que pode ser entendida enquanto parte hierarquicamente dependente do querema configuração de mãos; núcleo silábico; morfema gramatical; morfema derivacional e marcadores de argumentos verbais. Segundo a autora podemos referir que este querema possui valores quero-morfológicos” (Correia, 2020, p.44).

O movimento da mão (MM) pode ser, então querema dependente quando se trata de movimento interno, não possuindo qualquer valor gramatical ou lexical, como no sinal CORES. Enquanto parâmetro independente, MM apresenta valor gramatical, como, por exemplo, no sinal DAR em que distingue os argumentos do verbo DAR ME/DAR TE, entre outros.

Conforme foi explanado e fundamentado, podemos afirmar que os sinais podem ou não ter movimento. Este pode ser analisado tendo em conta o tipo, variações de movimento das mãos, pulsos e antebraços e movimento interno dos pulsos ou das mãos e movimento dos dedos; a direção, podendo ser unidirecionais, bidirecionais e multidirecionais; o modo, descreve a qualidade, a tensão e a velocidade; a frequência do gesto, indica se os movimentos são simples ou repetidos.

De acordo com Correia<sup>14</sup> (2020) “consideramos este parâmetro como morfema em nomes e como morfema derivacional na formação de nomes e verbos. Também o perspectivamos como morfema com traços semânticos peculiares no sistema pronominal - pronomes pessoais - na Língua de Sinais portuguesa e nos argumentos do verbo. O parâmetro MM na Língua de Sinais Portuguesa constitui se como uma unidade mínima discreta com propriedades querológicas e morfológicas”.

#### ***1.2.1.4- Orientação***

A orientação é para onde a nossa palma da mão está virada quando executamos o sinal (direita ou esquerda, cima ou baixo). A inversão deste sentido que os gestos podem ter, pode significar a ideia de oposição, contrário ou concordância de número.

“Battison (1978) considerou a OM um parâmetro autónomo pois este traço tinha propriedades contrastivas, ou seja, a mudança de OM originava pares mínimos. Contudo, Sandler & Lillo

---

<sup>14</sup> Veja -se Correia, I. S. C. (2020). “O parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa”. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, N.º 17, março, 2020, 41-56.

Martin (2006) defendem que o cariz contrastivo deste parâmetro não é o suficiente para que se considere OM como uma categoria não dependente de CM” (Correia, 2020, pp. 44 e seguintes). Considera-se o querema configuração hierarquicamente superior ao querema orientação pois este será dependente do primeiro<sup>15</sup>. Para a caracterização do parâmetro, orientação, é necessário definir que existem dois tipos de movimento possíveis de realizar ao longo da articulação do gesto: (i) movimento trajetório, que se define pelo trajeto da mão de uma determinada localização para outra e (ii) o movimento interno, que compreende as alterações na configuração ou alterações na orientação (Liddell & Johnson, 1989; van der Hulst, 1993). À semelhança com o que acontece com o parâmetro de posição dos dedos, foi observado que a orientação do articulador pode também ser alterada na formação de compostos, sem que tenha ocorrido uma modificação na seleção dos dedos (Sandler & Lillo-Martin, 2006). Consideramos, pois, que o querema configuração concretiza-se estabelecendo relações de dependência categorial.

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

#### ***1.2.1.5- Expressão Não Manual***

Outra categoria querológica a ter em conta é a expressão não manual, que além de se poder considerar como um elemento prosódico, também se define como um elemento não manual da estrutura linguística da língua de sinais (Sandler & Lillo-Martin, 2006).

“Sandler & Lillo-Martin (2006) afirmam “facial expression corresponds to intonation”(in Correia, 2009, p.57). “No português, a entoação depende exclusivamente das cordas vocais, na medida em que estas são responsáveis pela variação do tom de voz, ou seja, na variação em

---

<sup>15</sup> Para uma análise aprofundada desta temática veja-se Sandler & Lillo-Martin, 2006.

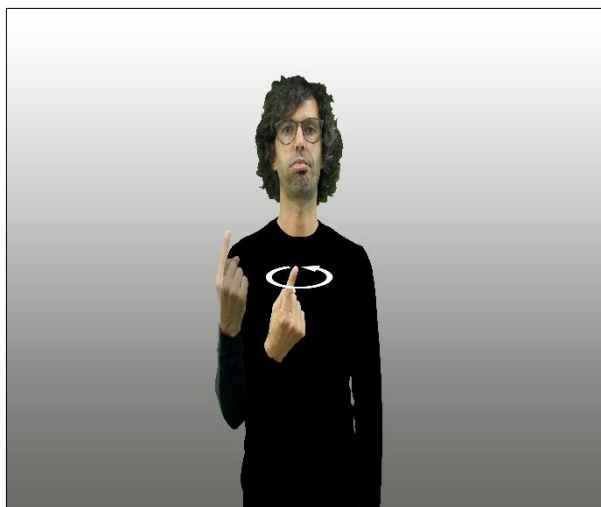
torno da Frequência Fundamental (F0)” (Correia, 2009, pp.58-59). Na LSP, ao contrário do que acontece nas línguas orais, “as variações suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobrancelhas, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrerem simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções quando se relaciona com a entoação ou com a emoção que o utilizador pretende atribuir ao seu discurso” (Correia, 2009, p. 63).

No nosso ponto de vista, esta representa padrões específicos a nível da cara e do corpo. As expressões gramaticais estão relacionadas com certas estruturas específicas, ao nível da morfologia, sendo obrigatórias nas línguas de sinais em contextos determinados. Por exemplo, nos sinais CONSEGUIR/LENTO a expressão está intrínseca aquando da sua produção, ou seja, esta faz parte dos traços distintivos (parâmetros querológicos da LSP) do sinal e é parte integrante, não podendo ser separada do sinal, como se pode observar na figura 13 e 14, respetivamente.

**Figura 13: Sinal de CONSEGUIR**



**Figura 14: Sinal de LENTO**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Como se pode ver a ENM, na figura 13, marca o valor aspetual do verbo “achievement” e na figura 14 confere um valor de duração adverbial “lentamente/ muito lento”.

Na LSP a ENM<sup>16</sup> também adquire funções semelhantes neste caso, ao falar de entoação. “A entoação é uma flutuação da curva da frequência fundamental ao nível da frase que é responsável em português pela distinção de intenções comunicativas e expressivas” (Delgado-Martins, 1992). Assim, “a nossa curva entoacional varia consoante queiramos exprimir interrogações, exclamações ou até manifestar dúvidas, certezas e outras reações inerentes ao discurso. Esta unidade suprasegmental, assim designada porque condiciona os segmentos e está acima deles, é fundamental na modelação de significados em português” (Correia, 2009). Na LSP, ao contrário do que acontece nas línguas orais, as variações suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobranceiras, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrer em simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções. “O recurso ao *mouthing*<sup>17</sup> é também relevante neste campo e consiste na labialização de uma palavra ou de parte de uma palavra da língua oral que é constituinte do sinal como por exemplo, ÓLEO<sup>18</sup>”. A expressão é um elemento passível de criar sentidos distintos dependendo do contexto em que se insere. Não se trata apenas de mera reflexão das emoções do indivíduo ou de auxiliar de comunicação, mas contribui efetivamente para a compreensão da globalidade do texto produzido. “Há diversas maneiras, mais ou menos enfáticas, de expressar tristeza, zanga, descontentamento, entre outras emoções ou estados, mas isso deve ser tratado enquanto elemento paralinguístico.” (Correia, 2009, p.63). Acrescentamos, por fim, que “a LSP marca frases interrogativas, declarativas ou exclamativas, servindo-se de elementos não manuais como o arquear das sobranceiras e dos ombros<sup>19</sup>”.

---

<sup>16</sup> À semelhança de outros autores como Amaral, (1994), Sandler e Lillo Martin (2006) quando referimos a Expressão não consideramos as configurações da boca que acompanham obrigatoriamente certos gestos. A articulação da boca será pertinente no âmbito da morfologia, uma vez que são constituintes do gesto podendo até, em alguns casos, adquirir significado gramatical.

<sup>17</sup> Este recurso está presente em muitas línguas de sinais europeias (Sandler & Lillo Martin, 2006, p. 104).

<sup>18</sup> Veja-se a execução deste sinal em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o parâmetro expressão como unidade suprasegmental veja-se Correia, I., “O Parâmetro Expressão na Língua gestual Portuguesa: unidade suprasegmental”, *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, nº1, jun.2009, pp. 57-68.



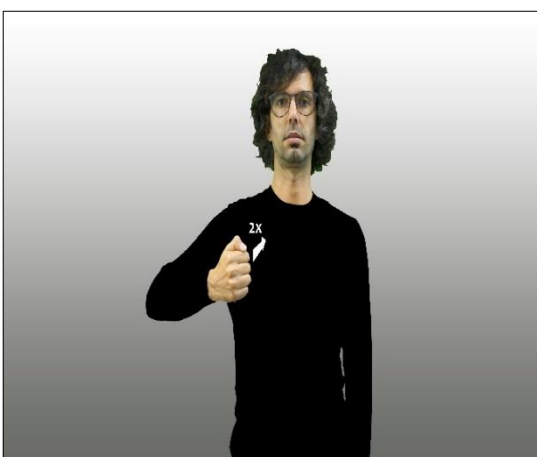
Todas as unidades anteriormente mencionadas tem um valor contrastivo e ocorrem em pares mínimos. Encontramos, assim, pares mínimos de sinais, ou seja, sinais em que a substituição de uma unidade fonológica por outra altera o sentido do sinal.

Na LSP é possível também encontrar pares mínimos. Por exemplo, o par mínimo CASA e SÁBADO, a configuração, expressão, orientação e movimento são iguais, apenas é alterada a localização, como podemos verificar na figura 15 e 16.

**Figura 15: Sinal de CASA**



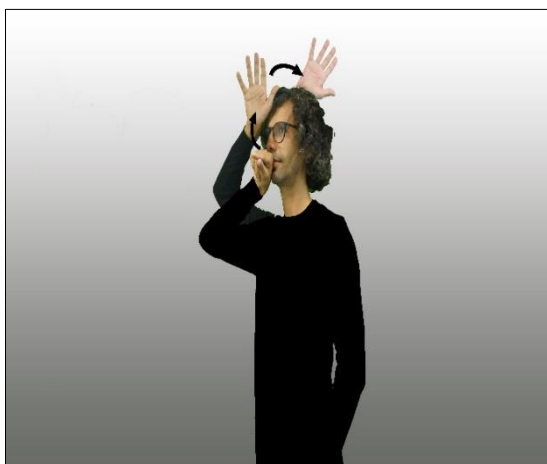
**Figura 16: Sinal de SÁBADO**



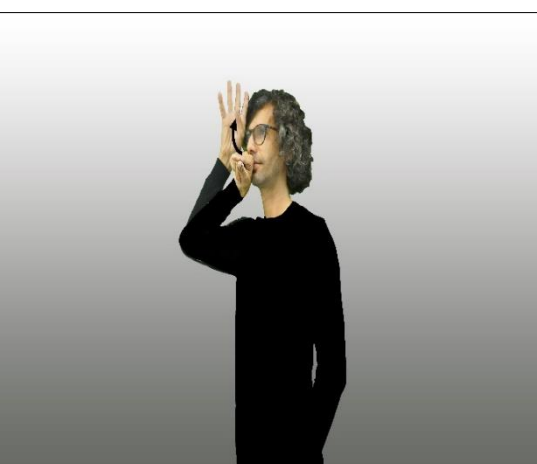
*Fonte: Arquivo da Autora*

Os pares mínimos GALO e GALINHA têm a mesma orientação de mão, o mesmo movimento, o mesmo local de início e as mesmas configurações, apenas diferem no local de articulação final, figura 17 e 18.

**Figura 17: Sinal de GALO**



**Figura 18: Sinal de GALINHA**



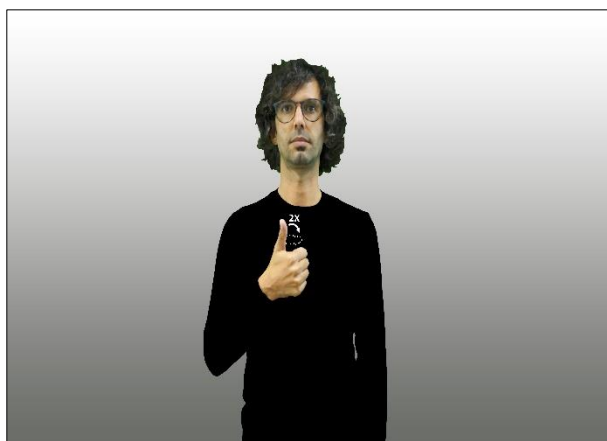
*Fonte: Arquivo da Autora*

De facto, com a mudança de qualquer uma delas obtém-se uma palavra diferente como por exemplo “nos pares CINCO e SAPATO representados pela mesma configuração de mão, partilhando a localização espácio-corporal, mas alterando o parâmetro movimento, ausente no gesto CINCO, presente no gesto SAPATO” (Correia, 2009, p. 62), figura 19 e 20.

**Figura 19: Sinal de CINCO**



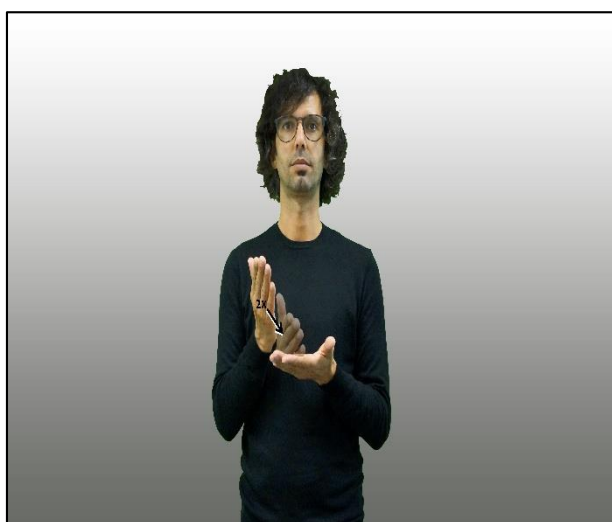
**Figura 20: Sinal de SAPATO**



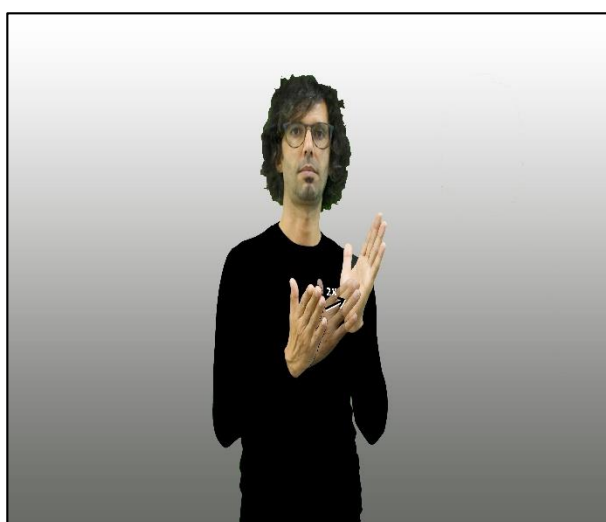
*Fonte: Arquivo da Autora*

Os pares mínimos ESCOLA e PROVAR, ambos têm a mesma configuração de mão “1”, o mesmo movimento de fora para dentro, tocando-se duas vezes na palma da mão, a mesma expressão não manual, a mesma localização, apenas difere a orientação. Veja-se a figura 21 e 22.

**Figura 21: Sinal de ESCOLA**



**Figura 22: Sinal de PROVAR**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Os pares mínimos BOLO e DOCE, ambos têm a mesma configuração de mão “indicar” na horizontal na zona do queixo (abaixo do lábio inferior) acompanhados de um movimento de deslize do dedo da esquerda para a direita sobre o seu queixo, no entanto o parâmetro ENM altera como verificamos na figura 23 e 24.

**Figura 23: Sinal de BOLO**



**Figura 24: Sinal de DOCE**



*Fonte: Arquivo da Autora*

A orientação e a expressão não manual apresentam, tal como anteriormente mencionado, a sua natureza contrastiva em pares mínimos. O reconhecimento e identificação de pares mínimos de uma língua permite não só que sejam identificadas as unidades mínimas para essa língua promovendo o ensino e consciência querológica desta, mas também que se realizem estudos em várias áreas da aquisição da linguagem.

Verifica-se assim que as línguas visuais são línguas naturais que partilham os mesmos parâmetros linguísticos das línguas orais, inclusivamente a fonologia, ou , a querologia<sup>20</sup> conforme a descrição anteriormente apresentada.

---

<sup>20</sup> Termo usado por nós, partindo da terminologia criada pelo primeiro linguista do séc. XX que estudou uma língua gestual, William Stokoe (1960). Tal como preferimos o termo “querema” ao de “fonema”, utilizamos a expressão “querologia” e não “fonologia”.

## 1.2.2- Morfologia

### 1.2.2.1- Morfologia “Flexional”: Género, Número, Tempo e Aspeto

No plano morfológico, as línguas de sinais tal como as línguas orais apresentam um sistema da estrutura e formação de palavras e uma divisão das palavras em classes.

Os morfemas podem classificar-se, quanto à natureza da sua significação, em morfemas lexicais e morfemas gramaticais; estes últimos têm como função assinalar as relações gramaticais, como os morfemas de número, género ou de tempo ao passo que os primeiros têm conteúdo semântico como, por exemplo, os morfemas derivacionais.

A Língua de Sinais Portuguesa, enquanto língua que se realiza no espaço, pode ser analisada segundo os mesmos parâmetros e com a mesma terminologia das línguas orais, no entanto, não é uma língua eminentemente flexional.

### **Género**

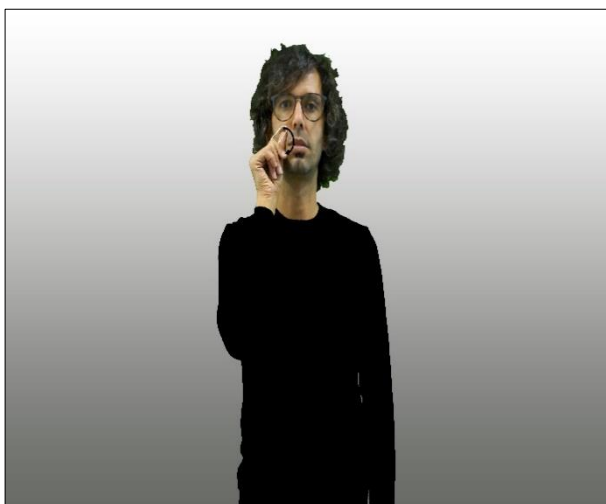
A LSP tem várias formas de expressar o masculino e o feminino. Amaral e Coutinho (1994) referem que “os substantivos /nomes que designam seres animados e inanimados não têm marca de masculino, nem de feminino. Só quando há necessidade de marcar o sexo dos seres animados é que se marca o género.” Assim, e de acordo com Correia (2016) “sugerimos que, para a LSP, se considere uma tripartição de género: masculino, feminino e, para os seres inanimados, neutro. Consideramos interessante adotar a terminologia proposta por Corbett (1991) para a formação de género em línguas que se servem de traços semânticos dos seres animados para os distinguir, isto é, a LSP poderá ter um sistema natural de marcação de género “Natural Gender Systems” (Correia, 2016, p. 182). “Também se observa que o masculino, na maioria dos casos, é não-marcado e, quando é, serve apenas para clarificar a mensagem<sup>21</sup>”. No

---

<sup>21</sup> Veja-se sobre este assunto *Revista Leitura* V.1 nº 57 – jan/jun 2016 – “Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. Descrever a LGP em contexto bilingue: o género” – Autor/a: Isabel Sofia Calvário Correia - p. 172 - 197.

caso dos seres humanos existe um sinal próprio para o masculino e outro para o feminino, ou seja, um sinal que diz respeito ao **HOMEM** e um sinal que diz respeito à **MULHER**, como podemos observar na figura 25 e 26.

**Figura 25: Sinal de HOMEM**



**Figura 26: Sinal de MULHER**



*Fonte: Arquivo da Autora*

A marcação de género faz-se antepondo o sinal **HOMEM**, em casos raros, como dissemos, ou **MULHER** como por exemplo o sinal **PRIMA** que é composto pelos sinais (**MULHER+PRIMO**), figura 28.

**Figura 27: Sinal de PRIMO**



**Figura 28: Sinal de PRIMA**

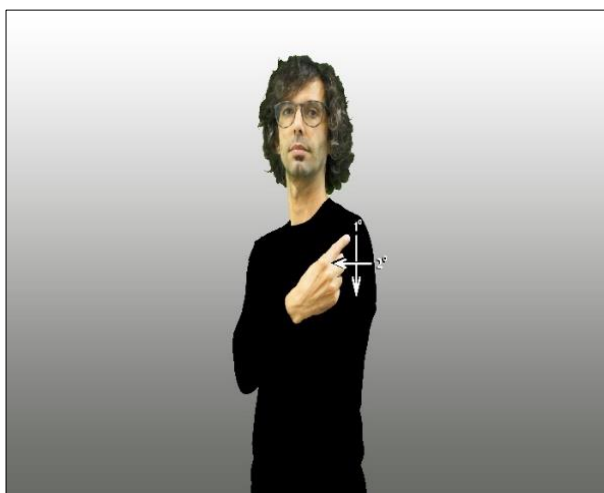


*Fonte: Arquivo da Autora*

Estes sinais HOMEM/MULHER que se constituem em marcas de feminino e masculino passam também a marcar o género de alguns animais como por exemplo o sinal de PATA (MULHER+PATO). Verifica-se que os sinalizantes distinguem semanticamente os dois “conceitos”, isto é, ao marcar o género de uma palavra, o sinalizante não lhe associa os traços semânticos de MULHER, sobretudo o traço [+humano], mas sim de feminino. Esta é apenas uma das formas de se distinguir o masculino do feminino. Outra é a existência de um sinal diferente para cada género.

Estudos recentes de Correia (2016) referem que é notório o “uso de gestos diferentes” (Correia, 2016, p.180) “para distinguir o masculino e o feminino, mas não só como parece indiciar o trabalho de Amaral e Coutinho (1994) no campo semântico restrito aos animais: a variação lexical pode igualmente ocorrer no campo semântico dos seres humanos, das profissões e da família. Dessa forma, podemos afirmar que, à semelhança do que se passa em outras línguas gestuais, e também nas línguas orais, a variação lexical é um dos processos de marcação de género na LGP” (Correia, 2016, p. 181). É o caso de ENFERMEIRO/ENFERMEIRA, figura 29 e 30.

**Figura 29: Sinal de ENFERMEIRO**



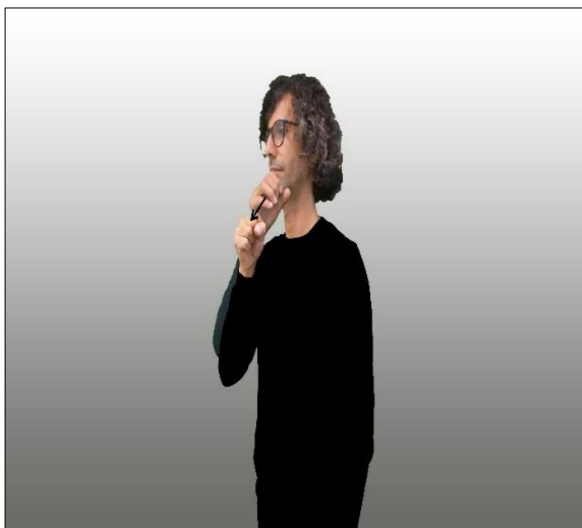
**Figura 39: Sinal de ENFERMEIRA**



*Fonte: Arquivo da Autora*

De acordo com Correia (2016), no que à variação lexical diz respeito, “este é um processo de marcação de género com recurso à metonímia<sup>22</sup> e à metáfora<sup>23</sup>. Esse par tem origem no histórico e característico chapéu das enfermeiras – que tinha uma cruz vermelha –, artefacto que não era usado pelos enfermeiros, pois seria no braço que tinham a cruz. Apesar de a variação ser mínima nesse par, cremos estar perante uma variedade lexical, pela raiz cultural que a motivou, mas, também e sobretudo, porque não há qualquer gesto anteposto ou sucessivo que marque o feminino”. O género aplica-se ainda pelo recurso a sinais diferentes respetivamente para o masculino e para o feminino como por exemplo os sinais que existem para BODE e CABRA, figura 31 e 32.

**Figura 31: Sinal de BODE**



**Figura 32: Sinal de CABRA**



*Fonte: Arquivo da Autora*

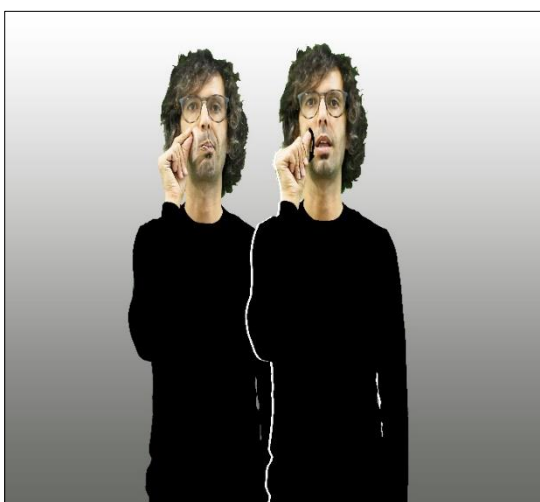
---

<sup>22</sup>“Entenda-se por metonímia um mecanismo semântico que consiste em denominar uma entidade A por meio da denominação de uma entidade B, sendo que A e B, mas ambas as entidades mantêm entre si uma relação de contiguidade (de conteúdo a continente, de parte a todo, de matéria a produto etc.)” (Correia, I., 2000, p. 12).

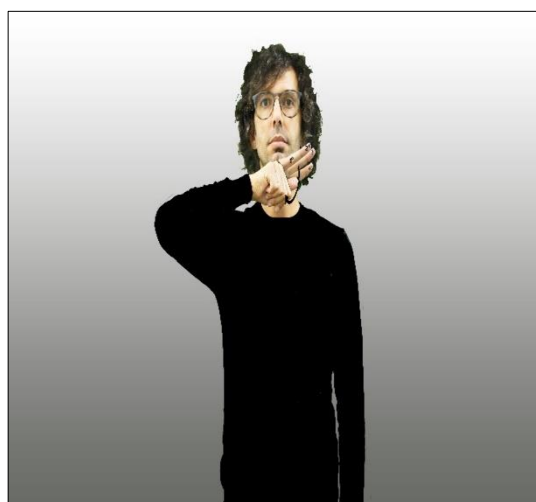
<sup>23</sup> “Retenha-se o que é dito sobre nomeação metafórica: na nomeação metafórica, por sua vez, o objeto é denominado não por características objetivas, mas por conta de propriedades transferidas em termos associativos. Em louva-a-deus, por exemplo, a postura do inseto lembra alguém em oração”. (Silva, 2011).

“Essa variação lexical consiste, na esmagadora maioria dos casos, no uso da metonímia para formar a palavra. Para além do uso da metonímia, destaca-se igualmente a utilização da metáfora, e os gestos refletem uma interpretação cultural. Assim, em PAI, o gesto é executado na zona do bigode, característica associada a masculino, e MÃE realiza-se abaixo do queixo demonstrando a evolução de um comportamento cultural antigo que era o de beijar a mão da mãe pedindo a bênção” (Correia, 2006, p.18), figura 33 e 34.

**Figura 32: Sinal de PAI**



**Figura 33: Sinal de MÃE**



*Fonte: Arquivo da Autora*

## **Número**

Vejam agora outro morfema importante na LSP – o que marca o número. Este morfema, nas línguas orais, designado por morfema zero quando nos referimos ao singular representa ausência de morfema para indicar flexão e, ainda, morfema de plural que designa mais do que uma unidade. Em português, para evidenciar esta oposição gramatical de singular/plural, opõe-se a ausência de marca no singular à presença de uma marca formal no plural. Contudo, segundo Amaral et al (1994), “há substantivos que não variam em número usando-se apenas no singular ou no plural. Outros há que apresentam uma forma de plural e designam um único objeto.” (Amaral et al. p.88). Também na LSP, o número é uma categoria



gramatical que se encontra marcada por vários processos que não são coincidentes com os do português. Seguiremos a proposta apresentada por Correia (2016).

Assim, debruçar-nos-emos sobre os seguintes processos para a formação do plural:

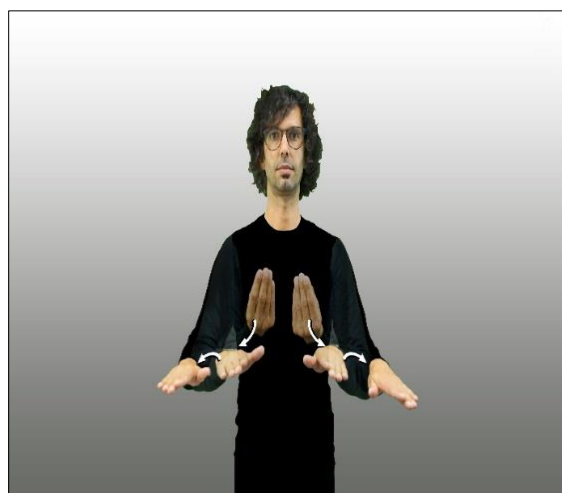
### **Movimento**

O movimento funciona como um operador morfológico que agregado ao gesto no singular codifica o plural. Quando o gesto está no singular o parâmetro movimento pode ser nulo ou executado em menor número de vezes, agregando-se ao gesto aquando da formação do plural (Correia, 2016, p.21). Um movimento regular e contínuo em que não se verificam alterações na configuração, localização e orientação da mão, normalmente acompanhados de expressão facial ('bochecha cheia' ou 'soprar') como por exemplo no sinal CRIANÇAS, figura 36. Neste caso o informante produziu uma combinação entre redobro e repetição do movimento.

**Figura 35: Sinal de CRIANÇA**



**Figura 36: Sinal de CRIANÇAS**



*Fonte: Arquivo da Autora*

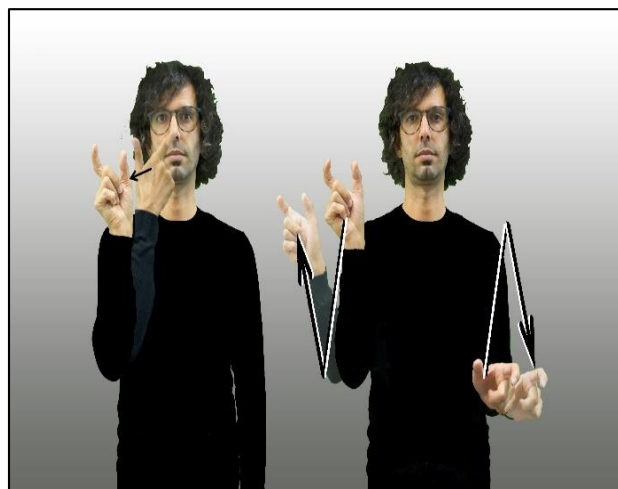
### Redobro

O designado redobro (Amaral & Coutinho, 1994) é outro operador morfológico de codificação do plural. Neste caso o gesto no singular é unimanual passando a ser bimanual quando se pretende codificar o plural. Nem todos os gestos permitem esta materialização de plural, sendo ela restrita pela fisionomia dos articuladores e, sobretudo, pela localização do gesto. Assim, o redobro verifica-se quando os articuladores executam simultaneamente o gesto, em simetria e equilíbrio (Correia, 2016, p. 21), figura 38.

Figura 37: Sinal de PESSOA



Figura 38: Sinal de PESSOAS



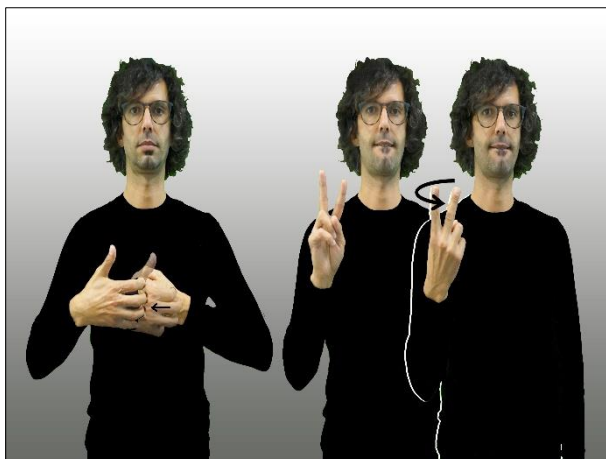
*Fonte: Arquivo da Autora*

Seguidamente descreveremos a materialização de pluralidade com recurso a numeral que se executa, segundo a proposta de Correia (2020) através de manifestações semânticas, isto é, a seguir ao gesto, nos nomes contáveis, incorporando ENM<sup>24</sup> específica par este contexto; através do uso de quantificador, nos nomes não-contáveis ou de quantidade imprecisa, que também se reproduz a seguir ao nome singular, veja -se a figura 39 e 40.

---

<sup>24</sup> Expressão Não Manual

**Figura 39: Sinal de GATOS**



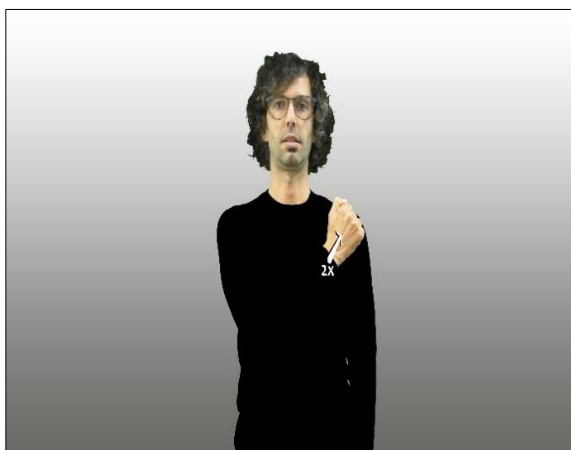
**Figura 40: Sinal de CARROS**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Por fim, pelos classificadores nominais que sucedem aos nomes singulares sendo a pluralização materializada através do operador morfológico reduplicação do movimento (Correia, 2016, p.22), como de pode observar na figura 41 e 42.

**Figura 41: Sinal de CASA**



**Figura 42: Sinal de CASAS**



*Fonte: Arquivo da Autora*

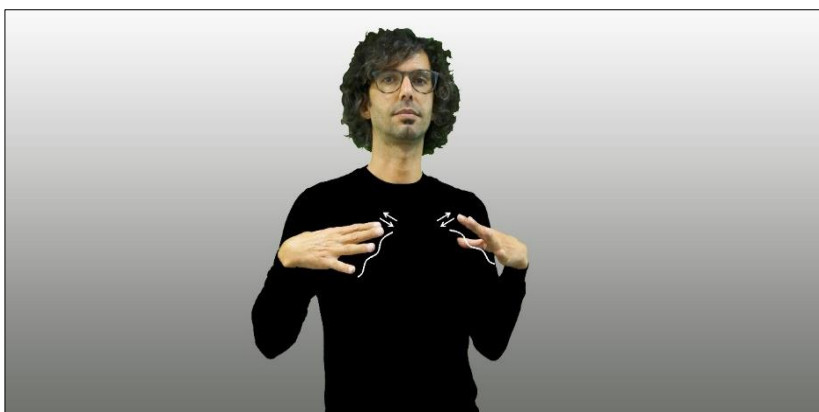
### **Verbos: marcação de TAM<sup>25</sup>**

O verbo é uma palavra de forma variável que exprime um estado ou uma ação.

De uma forma geral, as línguas de sinais possuem três tipos de verbos: simples, isto é, sem concordância, com concordância e espaciais.

Os verbos simples não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos, contudo podem flexionar-se em aspeto. Segundo Faria et al (2001, p.94), “verbos ou predicados simples são de estrutura invariável e estática. [...] Estes predicados não se modificam, porém, para dar qualquer informação gramatical, por estarem geralmente ancorados no corpo”, ou seja, todos os verbos ancorados no corpo são verbos simples como por exemplo: PASSEAR, fig. 43.

**Figura 43: Sinal de PASSEAR**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Os verbos com concordância flexionam em pessoa, número e aspeto, como são o caso dos verbos: DIZER, figura 44 e 45, DAR, PERGUNTAR e RESPONDER

---

<sup>25</sup> Tempo, Aspeto, Modo.

**Figura 44: Sinal de DIZER**



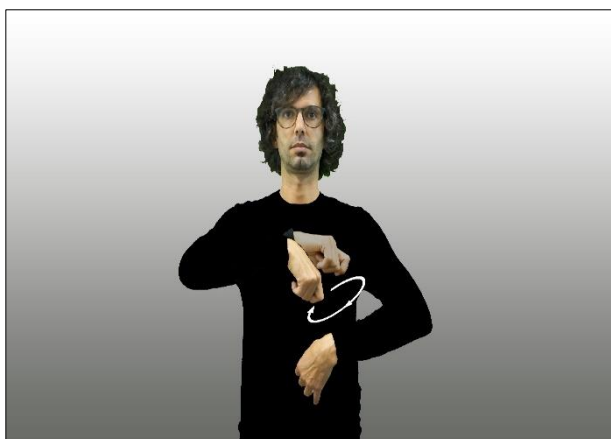
**Figura 45: Sinal de DIZER ME**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Denote-se ainda que os verbos com concordância apresentam direcionalidade, associada às relações semânticas, e orientação da mão, associada à sintaxe. De acordo com Faria et al (2001, p.94), os verbos ou “predicados de concordância contêm informações sobre pessoa, número e classe do objeto. [...] Para representar pessoa e número, o verbo altera, geralmente, o seu movimento dentro do plano horizontal do espaço sintático, referenciando diretamente sujeito (s) e objeto (s)”. Temos também na LSP verbos classificadores, ou seja, concordam com o sujeito ou com o objeto e, ainda, incorporam a ação. Exemplos dessa classe de verbos são FAZER-BOLO, LAVAR – DENTES, figura 46 e 47.

**Figura 46: Sinal de FAZER BOLO**



**Figura 47: Sinal de LAVAR DENTES**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Os verbos espaciais são os únicos que têm afixos locativos, ou seja, informam além da ação o local onde esta decorre. Exemplos dessa classe são IR, figura 48, MUDAR, CHEGAR, figura 49.

**Figura 48: Sinal de IR**



**Figura 49: Sinal de CHEGAR**



*Fonte: Arquivo da Autora*

## **Tempo**

Em relação ao tempo, sabemos que este está marcado morfologicamente através dos tempos verbais, exprimindo-se também através de expressões adverbiais temporais e de conectores frásicos de valor temporal.

Nas línguas orais os verbos apresentam variações de número, de pessoa, de tempo e de modo, na LSP a marcação é feita através de um nome ou de um pronome e a indicação do número não se realiza podendo apenas ser reconhecida pelo sujeito. A linha temporal (passado, presente e futuro) é marcada em LSP não pela flexão, mas maioritariamente pelos advérbios ou expressões temporais (ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã) e ainda pela forma neutra do verbo associada ao sinal de PASSADO, FUTURO.

Neste ponto iremos seguir a investigação de Correia (2016) que após a consulta de *Para Uma Gramática da LGP* (1994) e um artigo de Neuza Santana (2012) apresenta uma sistematização em termos de codificação dos tempos verbais em LSP através de operador

morfológico: Movimento e Expressão Não Manual. Assim, Correia (2006), partindo do estado de arte e observações em ASL<sup>26</sup>, da língua de sinais em uso, descreve as codificações de cada tempo verbal, designadamente, Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito e Futuro, de acordo com os valores semânticos que adquirem e, ainda, coloca algumas hipóteses em relação à expressão de tempo em LSP. Os operadores Movimento e Expressão Não Manual contribuem para a informação gramatical e semântica de verbos e nomes. Assim, o primeiro é responsável por marcar a temporalidade, mais ou menos afastada do momento de enunciação, em verbos. A maior ou menor amplitude do operador movimento determina o maior ou menor afastamento em relação ao momento da enunciação. A subclasse da expressão não manual intensidade do sopro expirado com as bochechas infladas determina, em simultâneo com a amplitude do movimento, o maior ou menor afastamento do evento em relação ao momento de enunciação (Correia, 2016, p.29). Verifica -se que ambos os operadores estabelecem relações para a marcação verbal e possuem uma importância fundamental para a sistematização mais concreta e rigorosa dos tempos verbais<sup>27</sup> na LSP. Vejamos, seguidamente, como se codifica os tempos verbais segundo Correia (2016):

### **1 - Pretérito Perfeito do Indicativo**

- A maior ou menor amplitude de MOVIMENTO determina o passado e se é [+/- remoto], ou seja, quanto maior a amplitude, mais remota é a ação em relação ao momento de enunciação;
- A componente obrigatória de ENM, marca o distanciamento temporal face ao momento de enunciação (ocorre na maior parte das vezes antes da forma verbal, mas também pode ocorrer antes);

---

<sup>26</sup> American Sign Language

<sup>27</sup> Cf. Quadros – Síntese da Expressão de Tempo em Língua Gestual Portuguesa Correia (2016)

- A ENM é obrigatória no compósito gestual indicando que a ação foi concluída recentemente (pode ser executada antes ou depois do verbo, não tendo um lugar restrito na frase);

- A marcação através de Expressões Temporais, caso se trate de um evento concluído que não é remoto nem recente; com o verbo DIZER, incorpora-se e recorre-se à vocalização de advérbios de tempo: JÁ (a seguir ao verbo); se se tratar de um evento concluído num determinado momento (ontem ou há dois anos) o verbo é antecedido de advérbio de tempo ou da expressão temporal;

## **2 - Pretérito Imperfeito do Indicativo**

- Uso de gesto ERA UMA VEZ antes da preposição associando a ENM pouco intensa (apenas com uma bochecha inflada e um sopro suave) caso se trate de um evento perspectivado no seu decurso sem limites definidos;

- Recurso a advérbio de tempo (ANTIGAMENTE) antes do verbo conjugado com a ENM (bochecha direita inflada e sopro suave) para expressar um evento que ocorreu no passado sem tempo determinado;

- Uso de advérbio com sentido de “frequentemente” ou de expressão temporal com sentido de “todos os dias” antes ou depois do verbo se se tratar de um evento com valor de habitualidade no passado;

## **3 - Futuro do Indicativo**

- Maior amplitude do MOVIMENTO em arco executado para a frente do gestuante determinando a maior distância face ao momento de enunciação e ENM (bochechas infladas e sopro prolongado), antes do verbo, para marcar um futuro longínquo;



- ENM, vocalização de expressões do português codificadas em LGP como «VA VA», obrigatória a seguir à forma verbal para marcação de um futuro próximo;
- Uso de advérbio ou expressão temporal (NO PRÓXIMO ANO, AMANHÃ, PRÓXIMO ANO), antes ou depois da forma verbal, para futuro a realizar num determinado intervalo de tempo;
- Uso do alfabeto manual para datas específicas. (Correia, I., 2016, p.34)

Constatamos que “os processos para a formação destes tempos verbais Passado, Presente e Futuro implicam uma localização em três linhas temporais imaginárias que se situam perpendicularmente ao corpo do gestuante, à frente do tronco. [...] A área perto do corpo tem um significado de presente; a área mais afastada para a frente significa futuro e a mais afastada para trás assinala o passado. Assim, no que se refere ao passado aparecem posições cada vez mais afastadas do corpo do gestuante conforme se trate de um passado recente, próximo ou longínquo. Também no futuro é possível distinguir duas localizações na linha do tempo: futuro próximo, longínquo” (Amaral et al, 1994, p. 105). “Os processos não-manuais, como a expressão do rosto, dos olhos e o movimento da cabeça, têm uma importância fundamental” (cf. Amaral et al, 1994 p. 91 e 104).

Segundo Amaral et al (1994, p. 106) “a linha temporal localizada em frente ao corpo do gestuante serve na LGP para representar a sucessão e duração da ação” conferindo, assim, aos verbos os diferentes aspetos que serão apresentados na secção seguinte.

### **Aspeto**

A LSP é uma língua marcadamente aspectual uma vez que “tem em conta se o verbo indica, além do tempo, a forma como decorre a ação (a completar-se, a continuar durante um

período, a acabar de acontecer ou a ocorrer gradual e repetidamente). De uma maneira geral, a categoria gramatical do aspeto marca-se em frente do corpo do sinalizante representando a sucessão e a duração da ação conferindo, assim, aos verbos os aspetos: pontual (aspeto conclusivo, permansivo ou durativo, cursivo ou continuativo), iterativo, repetitivo ou frequentativo e o aspeto incoativo ou inceptivo”. Estes aspetos podem ser marcados através dos seguintes processos propostos por Amaral et al (1994, p.107 e 109):

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

“Morales (2000) definiu nove aspetos verbais na LSE<sup>28</sup>, os quais também existem na LSP/LGP<sup>29</sup>: incoativo, ingressivo, continuativo, perfectivo, gradual, iterativo, pontual, frequentativo e distributivo” (in Santana, 2012, p.376). “Em todas estas realizações são obrigatórios os processos não manuais como o movimento do corpo, expressões da face, movimento da cabeça, posição da boca, das bochechas, dos olhos e das sobrancelhas e a orientação do olhar. Estes processos, que são considerados morfemas, são imprescindíveis, uma vez que modificam o sentido do verbo”.

Segundo Santana (2012), “o aspeto verbal pode variar segundo diferentes parâmetros: o agente da ação, ou seja, quem faz ação”; o manuseamento do objeto, isto é, o objeto do verbo pode ser manuseado segundo a sua forma, havendo, por isso, diferenças na execução dos verbos

---

<sup>28</sup> Lengua de Signos Española (Língua de Sinais Espanhola).

<sup>29</sup> Para informação detalhada veja-se Santana, Neuza, “Aspeto Verbal em LGP”. *Exedra*, nº temático, Português: Investigação e Ensino, 2012, pp. 374-377.

na LSP; e, por fim, a execução da ação uma vez que os verbos podem variar segundo a execução da ação.

Todas estas componentes da LSP tiram partido do espaço tridimensional onde os sinais são produzidos e percebidos através da visão, porque esta se trata essencialmente de uma Língua Visual, onde o som não desempenha qualquer papel produtivo, figura 50.

**Figura 50: Sinal de CIDADES A EXPANDIR-SE**



*Fonte: Arquivo da Autora*

### **Modo Conjuntivo/Indicativo**

O conjuntivo exprime-se na sintaxe, usando marcadores COMO SE ou verbos auxiliares como QUERER, MANDAR, SER, OBRIGATÓRIO

#### ***1.2.2.2- Morfologia Derivacional: Processos de Formação***

Segundo os estudos de Ted Supalla e Elissa Newport (1978) sobre a ASL verificou-se a existência de pares de verbos e nomes que apenas diferem no movimento e que podem por isso ser considerados como gestos derivados. Segundo Amaral (1994) “esta derivação é feita através de diferentes recursos e são: a duplicação da estrutura do verbo; mudança do movimento do gesto ou da configuração da mão; mudança da localização, da orientação, e do movimento da mão mantendo-se somente a configuração desta; mudança da localização da mão mantendo-se o movimento, a orientação e a configuração” (in Silva, 2011, p.24). Neste sentido podemos

“considerar o movimento um afixo. Verifica-se que não tem qualquer significado semântico isolado e que forma novas palavras “(Correia, 2014). À semelhança das línguas orais, também a LSP tem sinais compostos a partir de dois ou mais sinais. A formação de sinais na LSP é feita por derivação, composição e. Nos sinais derivados tem por exemplo “navegar de barco/BARCO-NAVEGAR” e nos compostos “igreja/CASA-REZAR”, figura 51 e 52.

**Figura 51: Sinal de BARCO NAVEGAR**



*Fonte: Arquivo da Autora*

**Figura 52: Sinal de IGREJA**



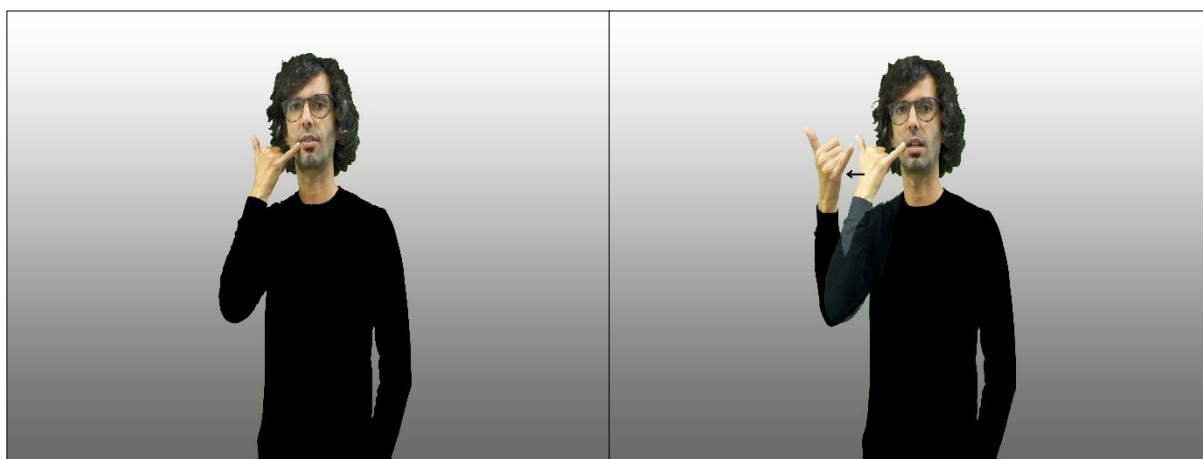
*Fonte: Arquivo da Autora*

O primeiro exemplo, demonstra-nos que o movimento é considerado como afixo produzindo, assim, novos vocábulos. Conforme já mencionado Amaral et al (1994): “Há pares

de gestos de verbos que só diferem entre si no que respeita ao movimento, podendo, assim, ser considerados como derivados” (Amaral et al, 1994, p.10).

Deste modo, se atentarmos nos exemplos da LSP, verificamos que no primeiro par, TELEFONE/TELEFONAR, figura 53, o nome não apresenta movimento, nos outros casos, há de facto, repetição de movimento como em PERFUME/PERFUMAR ou PIANO/TOCAR PIANO ou uma maior amplitude de movimento como no par BARCO/ANDAR DE BARCO (segundo exemplo do conceito).

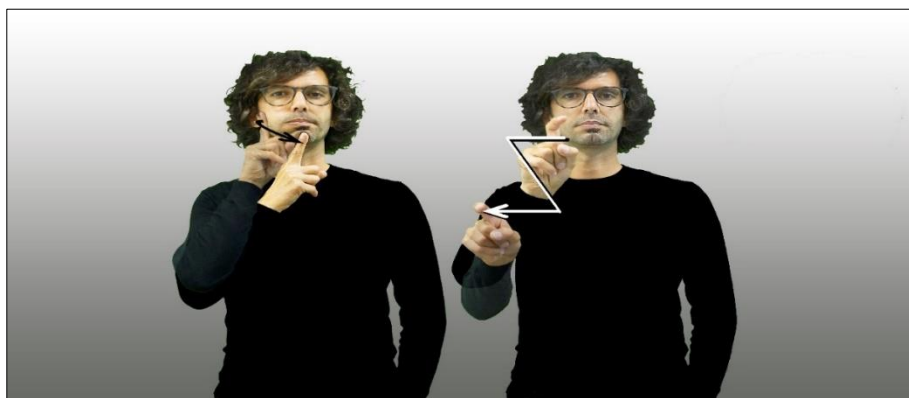
**Figura 53: Sinal de TELEFONE / TELEFONAR**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Assim, “cremos que será legítimo sugerir que o que se passa na LGP é a existência de um morfema, o movimento, que é adicionado à base. Este constituinte é responsável pela alteração da categoria morfológica da base, formando-se verbos a partir de nomes” (Correia, 2014, p.167). Para além disso há também gestos derivados que recorrem aos sufixos já existentes no português, como é o caso do sinal de SURDEZ, figura 54.

**Figura 54: Sinal de SURDEZ**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Verifica-se neste domínio que “as línguas visuais são línguas naturais que partilham os mesmos parâmetros linguísticos das línguas orais, inclusivamente a morfologia” (Martins, 2011).

### ***1.2.2.3. – Classificadores: Nominais e Verbais***

Outro dos aspetos a salientar nas línguas de sinais são os classificadores ou categorizadores (Amaral, 1994, p.125). “Existem dois grandes grupos de classificadores nas línguas de sinais: os nominais e os verbais. Os classificadores “são estruturas morfémicas que se comportam como gestos. Eles substituem, descrevem, especificam e qualificam pessoas, animais e coisas e incorporam ações a esses referentes.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 107). “Por sua vez, estes grupos subdividem-se, os nominais em descritivos – que descrevem entidades como indivíduos, animais, aves, etc; superfícies; paisagens; sentimentos e lugares – atributivos – caracterizados pela sua forma, tamanho, textura, consistência, espessura, tonalidade, odor, paladar, estado e emoção - e especificadores – especificam a localização, o arranjo e a trajetória ou direção - e os verbais “podem associar ação a sujeito, instrumento, objeto, lugar, modo, aspeto.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 115). De acordo com a mesma autora Nascimento & Correia (2011) esta tipologia pode ser reagrupada em:

“Grupo dos verbos manuais locativos – incorporam afixos de localização, nomeadamente os que indicam:”

- “a localização no corpo, como em PÔR/TIRAR (anel, brincos, luvas), CALÇAR/DESCALÇAR (sapatos)”;

- “a localização e o tipo de movimento, por exemplo nos gestos CHEGAR, ENTRAR, DESCER e SUBIR”.

“Grupo dos verbos classificadores de entidades – onde é possível verificar através da configuração da mão o deslocamento de entidades, como por exemplo os que se referem”:

- à localização e ao tipo de sujeito que podem ser pessoas, animais, um veículo, tal como é possível verificar em gestos como ANDAR, SALTAR.

“Grupo dos verbos classificadores de instrumento. – cuja configuração da mão representa a forma como se segura determinado objeto ou o próprio objeto que irá produzir a ação, como nos indica”:

- a localização e o tipo de objeto que é possível aferir em gestos como: TAPAR/DESTAPAR uma panela; CORTAR (com tesoura, faca); PINTAR (com rolo, pincel)”.

Quadros e Karnopp (2004, p. 93), mencionam que os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a figuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Estes definem de modo diferente a relação entre as unidades lexicais e o significado atendendo ao facto de serem línguas de perceção visual, por exemplo «velejar» (andar de barco à vela) e «patinar» (andar de patins). “Como se constata, nas línguas de sinais as construções com classificadores são usadas para retratar relações espaciais entre pessoas, animais ou objetos, a duração ou a forma do movimento de uma determinada entidade como está aí supramencionado. As construções com

classificadores fornecem às línguas gestuais mecanismos de convergência de informação muito específica relativamente às propriedades espaciais das cenas e dos eventos” (Carmo, 2016, p.10), figura 55 e 56.

Em suma, os classificadores nas línguas visuais exprimem formas, exprimem a maneira de representar o mundo através de uma língua que se socorre do aparelho manuovisual como anteriormente mencionamos, por exemplo, na formação de sinais derivados e no número.

**Figura 55: Sinal de PINTAR A CARA**



**Figura 56: Sinal de PINTAR A CASA**



*Fonte: Arquivo da Autora*

#### ***1.2.2.4 – Empréstimos***

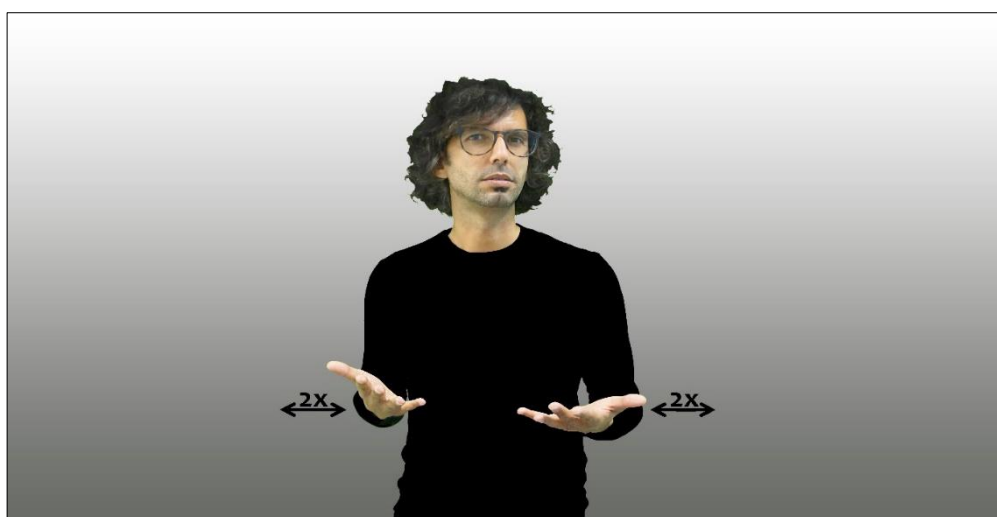
Conforme dissemos na secção 1.1.3 uma das principais fontes de empréstimo é o português, como é o caso do sinal INDEPENDENTE, figura 9, e, ainda, o International Sign, doravante IS, como por exemplo o sinal de PROBLEMA ou PRESIDENTE<sup>30</sup>. Estes sinais provêm do IS e denota-se, curiosamente, uma contaminação linguística na LSP pois assiste-se cada vez mais sinais da LSP serem substituídos pelos sinais da IS.

<sup>30</sup> Veja a execução deste sinal em LSP e IS em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)



O International Sign é um código comunicacional criado para que todas as pessoas surdas de diferentes nacionalidades e línguas se possam entender. Utiliza-se em diversos contextos, particularmente, em reuniões internacionais como o congresso da Federação Mundial dos Surdos (WFD), eventos como o Deaflympics e o Miss & Mister Mundo Surdo, e informalmente quando viaja e socializa. Veja-se o exemplo do sinal WHAT, figura 57.

**Figura 57: Sinal de WHAT**

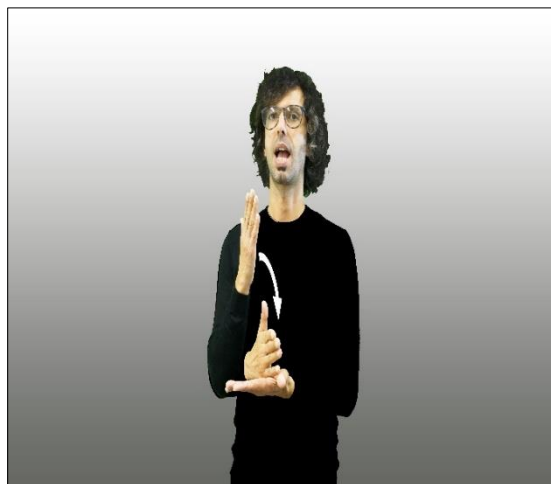


*Fonte: Arquivo da Autora*

#### ***1.2.2.5 - Palavras Funcionais: preposições e artigos***

A Língua de Sinais Portuguesa é pouco flexional. Considerando que é uma língua que pouco flexiona, sabendo que a concordância de género é assente no traço semântico [+animado] não há lugar para a existência de artigos ou abundância de preposições, apenas algumas como é o caso de: ATÉ, figura 58.

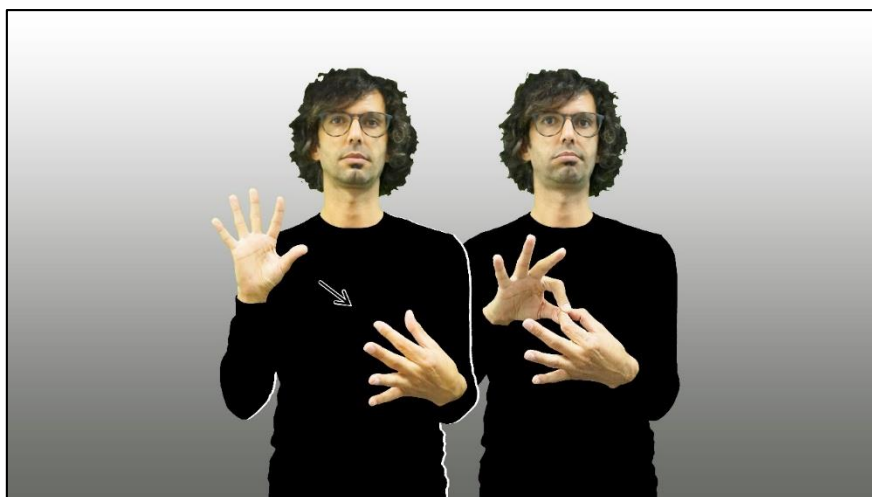
**Figura 58: Sinal de ATÉ**



*Fonte: Arquivo da Autora*

A língua tem elementos de conexão do discurso, como é o caso: RELACIONADO COM POR CAUSA, OU SEJA, MAS, EM CONSONÂNCIA, figura 59, DE FACTO.

**Figura 59: Sinal de EM CONSONÂNCIA**



*Fonte: Arquivo da Autora*

### **1.3 – Sintaxe**

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

Stokoe (1960) foi quem pela primeira vez estudou sobre organização sintática da LSP definindo-a como “uma quantidade de actividade corporal com sentido linguístico, antecedida e seguida por uma actividade corporal não - linguística”. (Stokoe, 1960 in Amaral *et al.*, 1994, p. 121). É esta atividade que também foi objeto de estudo por Amaral *et al.*, (1994), tendo os autores apresentado e definido uma série de conceitos importantes sobre a sintaxe da LSP, que apresentaremos seguidamente.

Nas línguas de sinais “a sintaxe é definida pelo espaço sintático, em frente do gestuante, definido como espaço de referência onde se organizam as relações morfológicas e sintáticas.” (Amaral *et al.*, 1994, p. 122). “Tomando como exemplo o verbo PERGUNTAR, se o interlocutor estiver presente e o movimento partir do gestuante e terminar apontando para ele, significará que é o primeiro que pergunta ao segundo; se o movimento for o inverso, significará que é o segundo quem pergunta ao primeiro” (Bettencourt, 2015). Liddel e Johnson (1990) ao estudarem o espaço sintático incluíram o termo “locus” que segundo os autores é o ponto no corpo ou no espaço de sinalização que assume função articulatória. “Para fazer referência a pessoas, objetos ou animais não presentes no espaço, é permitido que se faça a sua localização num ponto<sup>31</sup> do espaço e, a partir de então, é suficiente estabelecer esse ponto para fazer menção a esse interlocutor sem voltar a nomeá-lo”. Quando o interlocutor referido está presente, aponta-se diretamente para ele e, para o caso deste se ausentar, o gesto aponta para o espaço ocupado anteriormente pelo interlocutor mencionado. Por exemplo, se o sinalizante fixar o sinal CÃO no espaço à sua frente, na ausência do animal, esse espaço passará a representá-lo; se produzir o sinal GATO no espaço à sua esquerda, esse ponto passará a representá-lo; a partir daí, o sinalizante poderá organizar as frases e estabelecer as relações sintáticas entre ambos, simplesmente apontando para o locus de cada um deles. O sinalizante assume-se, então, como a primeira pessoa e cria índices espaciais no espaço à sua frente que representam as outras

---

<sup>31</sup> Amaral et al. (1994) referem-se a esse ponto como o estabelecimento de um «índice» ou utilizam o termo «locus»

peçoas gramaticais. “Se o referente estiver presente, o gesto será dirigido na sua direção; se, entretanto, se ausentar, o *locus* passará a ser o espaço antes ocupado por ele” (Amaral et al, 1994, pp. 122-123). Poizner, Klima e Bellugi (1987) concluem que o espaço sintático é um plano espacial de marcação de índices onde se organizam as relações sintáticas, o que também se adapta à Língua de Sinais Portuguesa. Essas relações obedecem necessariamente a uma ordem. Quando colocamos a questão da ordem básica de constituintes nas línguas de sinais, a discussão torna-se complexa uma vez que não é consensual. “Alguns linguistas defendem que, devido à flexibilidade, as línguas gestuais (ou pelo menos algumas) não possuem uma estrutura hierárquica de base, outros defendem que não só as línguas de sinais têm uma estrutura hierárquica de base como é possível dar conta dos fenômenos que licenciam ordens de constituintes diferentes da ordem básica” (Bettencourt, 2015, p.36). Para esta autora a LSP é “basicamente uma língua SVO, a realização de gestos que indiciam a introdução de um ou mais referentes no discurso pode ser considerado como resultado de topicalização(ões) e não põe em causa a ordem dominante nesta língua.” Amaral et al. (1994) referem que a ordem que se apresenta com mais frequência coloca em primeiro lugar o Objeto, em seguida o Sujeito e por último o Verbo – O-S-V.

Em suma, os autores consideram que, “em frases do tipo de (1) e (2), a ordem é obrigatória em LSP por regras de concordância entre o sujeito e o objeto (embora não mostrem qual é a ordem nem quais são as regras de concordância). Em frases do tipo de (3) e (4), os autores afirmam que pode “ocorrer uma ordem aleatória do gesto na frase” (Amaral et al, 1994 p.124):

- (1) O João ama a Maria.
- (2) A Maria ama o João.
- (3) O João comeu o bolo.
- (4) \*O bolo comeu o João

Deste modo, Amaral et al (1994 p.124) apresentam (5-7), como gramaticais na LSP:

(5) BOLO COMER JOÃO [OVS]

(6) COMER JOÃO BOLO [VSO]

(7) BOLO JOÃO COMER [OSV]

Em LP as frases são construídas, predominantemente, pela ordem S-V-O. Tome-se como exemplo a frase: «O João comeu o pão», que segue a ordem S-V-O. A forma mais frequente, como anteriormente demonstrado (7), em LSP da mesma frase coloca-se da seguinte forma: «PÃO JOÃO COMER». Contudo, por influência do português é possível encontrar na LSP estruturas frásicas S-V-O. Ainda assim, a ordem pode ser variável, como é demonstrado nos exemplos seguintes: «PÃO COMER JOÃO» ou «COMER PÃO JOÃO», em que se apresentam construções O-V-S e V-O-S. Segundo Correia (2014), podemos dizer que a ordem básica das frases na LSP se subdivide em OVS (Objeto-Verbo-Sujeito), SOV (Sujeito-Objeto-Verbo). De facto, discute-se muito a organização sintática das línguas de sinais pois ela é oscilante na execução fluida do discurso.

No estudo de Martins (2011) a investigadora conclui que “a variabilidade S-V-O/O-S-V é quase equivalente o que permite afirmar que, à semelhança de outras línguas de sinais, há na LSP variabilidade sintática<sup>32</sup>”. Estudos desenvolvidos por Sandler & Lillo (2006), em relação à American Sign Language (designada ASL) e por Quadros (2004) relativamente à Língua de Sinais Brasileira (designada LSB) demonstraram que a ordem básica tanto da ASL como da LSB é Sujeito-Objeto-Verbo (SOV). Contudo, as autoras referiram também haver variabilidade na estrutura sintática de ambas. Naturalmente que esta instabilidade se deve, no

---

<sup>32</sup> Veja-se sobre este estudo Martins, Tânia. (2011). “A Letra e o Gesto: Estruturas Linguísticas em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa”. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, orientada pelo Professor Doutor Augusto Deodato Guerreiro e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

nosso ponto de vista, de provavelmente ainda não existir uma norma para a LSP nem existir ainda uma aceitação plena do SignWriting<sup>33</sup> de forma a preservar um registo escrito ao longo dos anos.

Um outro aspeto a considerar, ao nível da sintaxe, são as marcações não-manuais, as expressões não manuais utilizadas gramaticalmente, como por exemplo, os movimentos de cabeça, a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, o franzir da testa, movimentos com os lábios, bochecha com ar, entre outras. Estas marcações são responsáveis por determinados tipos de construções, como as frases negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais e relativas. Estudiosos como Liddell (1986) consideram a expressão apenas como uma reflexão da sintaxe.

Para estes linguistas, o uso da expressão facial marcaria o fim de uma frase e o seu tipo. Citando o estudo de Martins (2011) “descritas algumas das particularidades sintáticas da LSP, vejamos exemplos de tipos de frase. Começemos pelas frases interrogativas. Estas podem construir-se através de vários processos gramaticais”:

- “Por um advérbio ou pronome interrogativo como QUANDO e QUEM, que aparece, normalmente, no final da frase, e que são acompanhados por expressão facial interrogativa”;

- “Por expressão interrogativa (ligeira inclinação do tronco e da cabeça para a frente na direção do interlocutor (ou do seu locus) e pela expressão facial – olhos semicerrados, testa franzida e cantos da boca descaídos) que acompanha a frase neutra. Esta expressão acompanha toda a realização da frase”.

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

---

<sup>33</sup> “Valerie Sutton criou o SignWriting, em 1974, na Dinamarca. Este consiste num sistema de escrita das línguas gestuais que vem contrariar a ideia de que as línguas espaço-visuais não podem ser representadas graficamente”. (Silva, R. 2012).

“Na frase declarativa a expressão facial e corporal é neutra ou mesmo nula”.

Neste ponto, descrevemos sucintamente a estrutura sintática da Língua de Sinais Portuguesa e ainda, mesmo que de forma muito breve, a expressão facial como entoação<sup>34</sup> conforme anteriormente mencionado. Comprova-se que a gramática da língua de sinais portuguesa (LSP) é bastante distinta do português, não só ao nível mais evidente das unidades mínimas que constituem as palavras, mas também da forma como estas flexionam morfologicamente e se organizam sintaticamente.

A fim de propor uma classificação uniforme da estrutura verbal na LSP para facilitar o seu ensino, houve um esforço para ampliar a análise ao nível sintático, focando na relação entre o verbo e seus argumentos:

“After analysing different LGP syntactic structures according to argument selection of verbal typology defined in other sign languages (SL), as well as in spoken Portuguese (LP), it was clear that neither system could fully match the variability of LGP verbs. Therefore, we propose a blended classification of LGP verbs, where arguments within LP verbal system fit in general SL verb types. This new classification questions a few concepts, such as the one for indirect or oblique object, and shows the need for a different terminology in relation to argument structure in LGP” (Martins. M et al.,2019, p.83).

Alguns verbos incorporam determinados argumentos, alternando a linearidade sequencial com a produção simultânea da informação sintática. Estas estruturas não deixam, no entanto, de nomear os argumentos, reforçando a ordem básica expressa na maioria das estruturas sintáticas simples em LSP.

---

<sup>34</sup> Para mais informações sobre o parâmetro expressão como unidade suprasegmental veja-se Correia, Isabel Sofia Calvário, “O Parâmetro Expressão na Língua gestual Portuguesa: unidade suprasegmental”, *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, n°1, jun.2009, pp. 57-68.

O objeto indireto pode ser traduzido de diferentes formas em LSP. Como por exemplo, na frase em LP «O João dá o livro à Maria» corresponde em LGP «JOÃO DAR LIVRO MARIA» ou «JOÃO LIVRO DAR MARIA». (Amaral et al., 1994, p. 124). Mas, em verbos como COMPRAR, DIZER, DAR, VENDER e OFERECER existe uma ordem obrigatória em que o ponto inicial do gesto é o sujeito e o ponto final é o objeto. Os verbos espaciais usam o espaço para referir a localização e não a relação sujeito-verbo como os anteriores. Nos verbos como DESLOCAR, LEVAR, TRAZER, o ponto inicial do gesto indica o local onde está o objeto e o ponto final de realização do gesto indica o local para onde foi deslocado.

Se olhar para o elemento principal da frase, o verbo, ver-se-ão sinais que aparentemente variam pouco em pessoa, número, tempo e modo. Por outro lado, verifica-se que, em geral, o verbo tende a ser remetido para o fim da frase. Numa observação mais cuidada dos argumentos seleccionados pelo verbo, é possível determinar a ordem básica da frase em LGP, confirmando uma organização padrão de Sujeito – Objeto - Verbo.

### 1.3.1 - Topicalização

A Topicalização é um mecanismo sintático que consiste em dar ênfase a determinado sintagma ou grupo da estrutura frásica. A Topicalização sintática verifica-se na LSP mediante a informação que se pretende destacar, ou seja, ou seja, “consiste na introdução de um tópico – que pode ser de qualquer classe gramatical – e que assume a posição de elo de ligação entre todas as partes da frase, ditando a ordem sintática que vai apresentar, podendo ser a de OSV, SVO, SOV ou VSO, consoante a classe gramatical do termo enfatizado.” (Santana, 2013 pp.8-9). Veja-se, em glosa<sup>35</sup>, os seguintes exemplos<sup>36</sup> (anexo 1):

---

<sup>35</sup> A glosa consiste na utilização de palavras da língua oral respetiva (neste caso a LP), palavras essas que são escritas em maiúsculas, separadas por um espaço entre si e com algumas especificações complementares, como a intensidade ou repetição da execução do gesto. Este registo, apesar de utilizar palavras correspondentes na língua portuguesa, segue a estrutura sintática da língua gestual, com a ordem de gestos utilizada pelo gestuante (Santana, 2014, p. 19). Consultar anexo 1 em suporte DVD.

<sup>36</sup> Veja – se anexo 1,2 e 3 em suporte DVD.



1-SURDOS PORTUGAL QUANTOS? MIL

2-EU CÃO COMPRAR

3- CÃO EU COMPRAR

### **1.3.2 -Estruturas de Subordinação e Coordenação**

As estruturas de subordinação e coordenação existem na LSP com verbos do mesmo plano ou neutros, isto é, que não sofrem qualquer alteração relacionada com os argumentos.

Veja-se alguns exemplos de estruturas de coordenação, (anexo 2).

1- ONTEM COMER BEBER DORMIR

(Ontem, eu comi, bebi e dormi.)

2- COMER OU DORMIR

(Comes ou dormes?)

3- HOJE CALOR MAS CASA FICAR

(Hoje está calor, mas fico em casa.)

Exemplos de estruturas de subordinação (anexo 3):

1- FÉRIAS SÓ.SE TRABALHO CONCLUIR

(Vou de férias só se concluir o trabalho.)

2- TRABALHO CONSEGUIR ESPERO

(Espero conseguir trabalho.)

## 1.4- Variação Linguística

Todas as línguas orais e de sinais têm variações linguísticas. No entanto, os sinais mais antigos (no caso da LSP) estão a desaparecer, porque as línguas são dinâmicas e mudam naturalmente. Antigamente, os surdos aprendiam a língua com os surdos mais velhos, uma minoria na comunidade surda. Nalguns casos, podiam ainda adquiri-la em família, quando de surdos, na escola e nas associações.

### 1.4.1 -Dialetos

Tratando-se da língua de uma comunidade, é natural que possua variedades dialetais, socioletais, diafásicas e idioletais. Assim, na LSP também se encontram variedades dialetais, comumente designados regionalismos, havendo bastantes diferenças lexicais e outras entre sinais da comunidade surda do norte e do sul do país. Tomemos como exemplo o sinal AMIGO, figura 60.

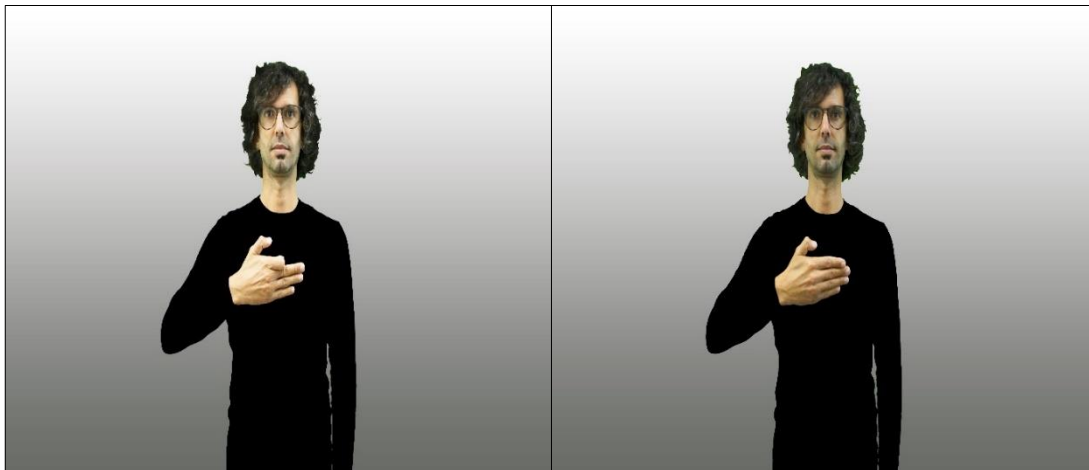
**Figura 60: Sinal de AMIGO (Norte / Sul)**



*Fonte: Arquivo da Autora*

Existe também, que só se materializa na mudança de um parâmetro, o caso do número 7, figura 61.

**Figura 61: Sinal de SETE (Norte / Sul)**



*Fonte: Arquivo da Autora*

O centro é um local de confluência, porém, nota-se uma maior prevalência dos gestos usados no sul. Da mesma maneira, também há registos de língua mais formais ou menos informais, consoante o contexto social, existem igualmente diferenças conforme a idade do sinalizante e, cada um, pela sua fisionomia, tem características particulares que imprime aos sinais. Em suma, tudo se passa como em qualquer outra língua, apenas esta de que falamos tem regras específicas que advêm da sua condição de idioma espaço-visual.

#### **1.4.2- História da Língua**

As Línguas de Sinais são usadas pela maioria dos surdos sendo, por isso, uma marca importante da sua identidade e são o elemento mais unificador na comunidade surda, enquanto meio de transmissão de valores e da herança cultural das pessoas surdas. Todas as línguas sofrem alterações resultantes das mudanças sociais. Essas modificações linguísticas,

caraterizam a evolução e história das línguas<sup>37</sup>. Segundo um estudo realizado pelas autoras, Correia & Santos (2015), verificou-se que os gestos começaram por surgir com inspirações em referentes concretos e noções culturais.

Assim, pode dizer-se que o “étimo” é uma representação icónica devido à associação de uma característica de um objeto, ou algo que se usa e que dá impacto para a comunidade surda criar o respetivo gesto. Com as mudanças sociais a iconicidade do gesto normalmente desaparece tornando-se arbitrário. Por exemplo, o gesto CINZENTO terá tido a sua raiz num ritual religioso, o colocar cinzas na testa pelo pároco, sendo hoje difícil de reconhecer nele essa inspiração. Da mesma forma os dias da semana foram inspirados por atividades diárias, como o menu nas escolas, perdendo-se essa associação nos nossos dias.

Alguns gestos disseminaram-se pelo país, possivelmente devido ao contexto inter-escolas, a normas e casamentos. Havia uma diferença de género na concretização do gesto tendo, nos nossos dias, permanecido quer étimos provindos de gestuantes de sexo masculino, quer feminino (ex.: VERMELHO). Alguns gestos mantêm-se quase sem alterações (AMARELO via masculina), outros foram a raiz dos atuais (PRETO; AZUL) e alguns perderam-se pela mudança natural das sociedades (DIAS DA SEMANA associados a algumas atividades. Prevaleceram os mais disseminados).

Terminamos esta brevíssima descrição de alguns processos da LSP. Optámos não por agrupar a nossa descrição em unidades lexicais, mas sim em processos que ocorrem, partindo de unidades mínimas e morfológicas, passando pela caracterização da organização sintática. Esta nossa opção justifica-se, pois, abaixo, iremos analisar processos usados na formação de termos que intervém na criação/tradaptação de materiais bilingues, objeto central deste nosso trabalho.

---

<sup>37</sup> Veja -se sobre assunto Correia, I. & Santos, P. (2015, novembro, 26-27). “Um primeiro passo para a História da Língua Gestual Portuguesa: Perspetiva Diacrónica”. *1<sup>as</sup> Jornadas de Morfossintaxe de LGP, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto*. [file:///C:/Users/Asus/Desktop/PERSPETIVA-DIACRNICA\\_POSTER%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Desktop/PERSPETIVA-DIACRNICA_POSTER%20(2).pdf).

# **Parte II - Investigação**

## **1 - A Educação dos Surdos**

### **1.1. - Língua Natural, Língua Materna, Língua Segunda**

Como já referimos em trabalho anterior, “A LSP permite conduzir a pessoa surda a um rápido e completo desenvolvimento cognitivo e julga-se que o ensino da pessoa surda, através da Língua de Sinais Portuguesa obtém melhores resultados na composição da escrita e na comunicação em geral. Portanto, a Língua de Sinais é a língua “materna” da comunidade surda e é muito importante que esta seja aprendida por todos, nomeadamente, pelos pais, familiares, amigos, professores, educadores, técnicos, entre outros, de modo que a pessoa surda desde cedo possa comunicar com todos os que a rodeiam e possa ser facilmente integrada na sociedade portuguesa, sem preconceitos”. (Martins, 2011, p.11).

A aquisição da LSP acontece em contextos distintos. “Os estudos relativos à aquisição da Língua Gestual / Língua de Sinais, em crianças surdas, poderão incidir sobre dois contextos diferentes: ou a criança é filha de pais surdos ou é filha de pais ouvintes”. (Batista, 2009, p. 199).

Também os trabalhos de Petitto (1987) e Slobin (1986) são importantes por terem desenvolvido “várias investigações sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas, descendentes de pessoas surdas. No Brasil, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) e a sua aquisição começam a ser estudada nos anos 90, especialmente por Ferreira-Brito (1995), Karnopp (1994, 1999), e Quadros (1995, 1997) e esta última investigadora afirma que a partir da década de 90, se iniciaram investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente” pretendendo, assim, enriquecer as teorias linguísticas atuais”.

Segundo Sim – Sim (1998) e Santana (2007) “a aquisição e domínio de duas línguas durante o período de aquisição da Língua Materna, a língua que adquirimos em contexto familiar por exposição ao meio, normalmente, o período de aquisição é entre os 2 e os 6 anos.” (Sim-Sim, 1998, Santana, 2007, in Martins, 2011). “A aquisição da Língua materna é um ato inato que decorre apenas enquanto se é criança e quando esta é exposta a estímulos”. (Martins, 2011, p.27). Comprova-se um paralelismo nas etapas de aquisição entre as crianças surdas e as crianças ouvintes pois estas também adquirem a linguagem a partir da mesma idade. Diversos autores como Klima e Bellugi (1989) e Pettitto e Marentette (1991) acreditam que não há disparidades relevantes ou significativas na aquisição da linguagem nas crianças ouvintes e nas crianças surdas. As crianças ouvintes balbuciam sílabas cv cv, as crianças surdas “balbuciam” CM/MM. (Carmo, 2010).

Um estudo de Carmo (2010) que descreve e caracteriza a aquisição da linguagem, numa criança surda entre os 10 e os 24 meses de idade num ambiente natural constata o anteriormente mencionado, pois “independentemente de o bebé ser ouvinte ou não, o balbucio ocorre em todas as crianças da mesma idade e não se processa apenas por meio de som. O balbucio também ocorre através de gestos igualmente em bebés surdos e ouvintes” (Carmo, 2010, p.77).

“Pelo mundo inteiro, onde quer que haja um grupo de surdos, depressa se estabelece uma comunidade linguística autónoma, independentemente da aceitação social da língua.

A faculdade da linguagem nos humanos manifesta-se e concretiza-se nas línguas naturais uma vez que é o que distingue os seres humanos do resto das espécies e, esta pode-se falar, gestuar, ouvir, ver. Trata-se de um sistema de sinais convencionais (signos arbitrários) organizados em dois níveis sendo que o primeiro nível é o do som/gesto e, o segundo nível é o do significado. Por Língua Natural entenda-se o sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade”. (Correia, 2010, in Martins, 2011)

No estudo anterior de Martins (2011) a autora afirma “E assim aconteceu em Portugal, onde a Língua de Sinais Portuguesa (LSP) começou por ser uma língua clandestina de crianças e jovens surdos, que na idade adulta, se reuniam em associações. Aos poucos a Língua de Sinais, emergente da necessidade comunicativa de quem não está em contacto espontâneo com a oralidade, vai atribuindo significados distintos a signos, que começam por ser simbólicos, mas que se vão tornando cada vez mais arbitrários”.

Para Martins (2011) “A um nível cognitivo superior, o surdo é capaz de referir objetos ausentes e abstratos, assim como distanciar eventos no tempo. Quanto mais complexo se torna o sistema linguístico, maior é a sua produtividade e, ao tornar-se num sistema de regras fixas, impulsiona intuitivamente a transmissão cultural da língua de geração em geração, o que permite a sua evolução e enriquecimento. As línguas naturais permitem-nos falar de acontecimentos que não estão presentes, afastados pelo tempo e pelo espaço”.

“A Língua Materna é aquela que a criança adquire no meio familiar sem necessidade de aprendizagem formal” (Martins, 2011, p.12). “Língua Segunda é o veículo de comunicação que o sujeito necessita para se inserir numa comunidade mais abrangente. Por exemplo, um cidadão romeno que habite em Portugal deve dominar o português de forma a compreender e fazer-se compreender com sucesso.” (Correia, 2010, p. 11). A pessoa surda poderá estar impedida de adquirir a língua materna caso os seus pais sejam ouvintes e não optem por aprender e comunicar em língua de sinais. Não obstante, é importante referir que esta língua, por ser oral, nunca será compreendida e adquirida de forma natural e plena pela pessoa surda, uma vez que esta só poderá ser estimulada e desenvolver, não comprometendo as suas capacidades cognitivas proporcionadas por uma língua, quando exposta a uma língua visual. Caso a língua gestual/ de sinais esteja presente no contexto familiar desde sempre, esta torna-se a língua primeira (L1) do surdo pois foi adquirida como língua materna e terá então, mais tardiamente, acesso à língua oficial do seu país, que será para o surdo a sua língua segunda (L2), da qual



necessitará tanto para se inserir na sociedade de forma plena como “para comunicar numa comunidade mais alargada e para ter acesso ao conhecimento escrito” (Correia, 2009, p.60). Da comunidade surda fazem parte todas as pessoas que dominam e comunicam em língua de sinais, ou seja, é “utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros.” (Amaral et al, 1994, p. 37).

“Em suma, importa dizer que a aquisição do português pelos surdos é um processo de aquisição de uma segunda língua, a qual é chamada por Quadros (1997) de Língua Segunda (L2), o que acaba por dificultar a compreensão de textos escritos na estrutura do Português” (Martins, 2011. p.12).

Concordamos ainda com Correia (2012) que afirma nos seus trabalhos que “A LSP e o Português Europeu partilham o mesmo espaço geográfico, sendo, como é sabido, a LSP uma língua minoritária. O surdo terá como sua língua natural aquela que é recebida através da visão, ou seja, uma língua de sinais. Todavia, esta nem sempre é a sua língua materna, aquela a que é exposto no meio familiar desde idade precoce, uma vez que a maioria dos pais de crianças surdas são ouvintes. O português é aprendido e utilizado como língua segunda, isto é, a língua maioritária da sociedade em que o surdo se insere e de que precisa para comunicar num grupo alargado”. (Correia, 2012).

“A Língua de Sinais existe em Portugal há incontornáveis gerações. Mas por ser usada por uma minoria ela aos olhos do cidadão comum, não existia.

A LSP é um sistema organizado com modalidade de produção e de perceção diferente, mas que é constituída por elementos comparáveis que se regem por regras gramaticais idênticas” (Martins, 2011, p.13).

Comprovamos assim que estamos perante uma “língua igual em si e por si, independentemente do português – ou mesmo de qualquer língua falada – quer na estrutura quer no vocabulário. Citando I. King Jordan, o primeiro reitor surdo da Universidade de Gallaudet,

“os surdos podem fazer tudo o que os ouvintes fazem, exceto ouvir” (Sacks, 1998, p.171, in Martins, 2011).

## **1.2 - Percurso Histórico**

A questão da modalidade da língua, (visuo-espacial ou oral) a ser usada na educação de um aluno surdo influencia todas as dimensões que constituem um ser humano (Lang, 2003). Assim, a presença ou a ausência das línguas de sinais na educação de surdos ao longo da História determinaram a maneira como os alunos tiveram (e têm) acesso à informação nas escolas. Alguns estudos defendem que as pessoas surdas que são expostas a uma língua de sinais aprendem melhor a língua falada do seu país (Siegal, 2004). Assim sendo, a escolha da modalidade da língua na educação deixou marcas profundas nas comunidades surdas do mundo inteiro. Autores como Michael C. Corballis (1999) sugerem que a necessidade de comunicação nos hominídeos para efeitos de coesão grupal e sobrevivência surgiu antes do pleno desenvolvimento do trato vocal. É então teorizado que o gesto pode ter sido o primeiro modo de comunicação entre os humanos. Não obstante, mesmo que estes estudos tenham vindo confirmar que o uso de uma comunicação visual é tão natural quanto a utilização de uma comunicação oral, considera-se que tal comunicação era apenas composta por simples códigos gestuais.

No antigo Egito os surdos eram muito respeitados porque as pessoas acreditavam que eles tinham a capacidade de transmitir as mensagens dos deuses ao Faraó (Carvalho, 2007). Na civilização helénica, manuscritos relativos aos discursos de Sócrates, de 360 A.C., referem o uso do gesto pelas pessoas surdas (Lang, 2003). Em 355 A.C., Aristóteles defendia que o sentido da audição é essencial à inteligência humana, e que, sendo assim, seria impossível à pessoa surda, vista como uma criatura isolada do mundo, desenvolver as suas capacidades intelectuais por inteiro (Ladd, 2003; Carvalho, 2007). Apesar de Sócrates ter revelado uma

perspetiva mais positiva quanto ao modo de comunicação das pessoas surdas (Ladd, 2003), Aristóteles era muito respeitado e detinha na altura uma pesada influência na sociedade, pelo que foram as suas ideias que prevaleceram. Tanto os Romanos como os Gregos incentivaram a chacina de crianças surdas, pois estas eram consideradas seres deformados. O povo Hebreu constituiu uma exceção à conceção negativa generalizada acerca das pessoas surdas que existia no seu tempo. A Lei Judaica Oral, usada no ano 5 A.C., considerava a possibilidade de instruir crianças surdas (Lang, 2003) e os surdos ocupavam frequentemente posições de relevo e responsabilidade na sociedade hebraica, tais como o cargo de responsáveis pelos Templos Judaicos (Ladd, 2003). Na doutrina cristã antiga, a surdez era considerada como uma espécie de possessão demoníaca, um acontecimento que impedia a pessoa de receber a bênção da palavra de Deus e, assim sendo, o acesso à cristandade era negado às pessoas surdas (Ladd, 2003).

Durante os mil anos seguintes encontram-se apenas escassas referências às pessoas surdas. Lane (1992) diz-nos que no século XII era permitido, por decreto Papal, que as pessoas surdas se casassem umas com as outras desde que demonstrassem que eram capazes de compreender o significado da cerimónia por meio de gestos. Na altura dos Descobrimentos, no século XVI, uma nova ideia acerca do respeito para com a diversidade cultural começa a tomar forma. A escravidão e a violência para com os indígenas do Novo Mundo foram duramente criticadas por Montaigne que, entre outros, alegou que aos surdos nada faltava para comunicarem, já que o faziam perfeitamente com as suas mãos (Ladd, 2003).

Anteriormente, homens do clero como São Jerónimo e Santo Agostinho tinham já admitido que, através dos gestos, as pessoas surdas poderiam ser ensinadas acerca das Escrituras Sagradas. Subsequentemente, a religião foi assim uma faca de dois gumes na história surda. Por um lado, foi o objetivo da igreja em evangelizar as pessoas que, considerando cada ser humano como uma criação única de Deus, motivou o interesse dos clérigos nos surdos e,

mais tarde, tornou possível o seu reconhecimento como seres humanos aptos a uma comunicação eficiente. Por outro lado, foi também a religião que levou ao aparecimento de um modo de conceitualizar a pessoa surda que deixou marcas de dor na história dos surdos.

Em alguns mosteiros Cristãos, devido aos votos de silêncio assumidos pelos monges como sinal de penitência, alfabetos manuais e alguns gestos básicos foram criados, permitindo que os monges pudessem manter um mínimo de comunicação ao longo das suas tarefas diárias. Estes sistemas de comunicação alertaram os monges para o facto de que a comunicação é possível usando apenas o sentido da visão. Estes sistemas gestuais poderão ter-se eventualmente misturado com o léxico gestual de alguns alunos surdos, oriundos de famílias nobres, que vinham a estes mesmos mosteiros para serem educados (Reilly & Reilly, 2003). Foi neste contexto que apareceram os educadores de surdos pioneiros, o primeiro dos quais foi Pedro Ponce de León, um monge Beneditino que se transformou no primeiro professor de surdos da história (Plann, 2003).

Pedro Ponce de León (1520-1584) destacou-se pelos métodos utilizados na educação de surdos/as, apesar de pouco se saber das técnicas utilizadas e estudos realizados, a sua metodologia teve como base a datilologia<sup>38</sup>, a escrita e a fala. Neste seguimento, encontramos a obra “*Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*” de Juan Pablo Bonet (1579-1633), dando a conhecer o alfabeto manual e a importância do ensino precoce.

A primeira escola para surdos abre precisamente num mosteiro – a Abadia de Saint Jeans de Amiens, em França – e dedica-se a ensinar somente a nobres. O criador desta escola foi o primeiro professor e arquiteto surdo: Etienne de Fay. Ele foi uma das muitas personalidades surdas proeminentes (escritores, poetas, pintores) que resultaram do longo período durante o qual a educação de surdos esteve nas mãos das ordens monásticas (Plann,

---

<sup>38</sup> O mesmo que alfabeto manual – representação a nível de gestos do alfabeto da língua oral.

2003). O prestígio e a influência destes homens e da sua língua levaram a uma utilização generalizada de códigos visuo-espaciais entre os membros da alta sociedade ouvinte.

Em França, Charles Michel de L'Épée (1712-1789) funda no ano de 1755 a escola de De L'Épée, “uma escola pública para surdos provenientes de meios sociais desfavorecidos” (Afonso, 2008, p. 41), “criando sinais metódicos no reconhecimento e valorização dos gestos que os/as surdos/as utilizavam. Após morte de L'Épée, surge Sicard (1742-1822), seu sucessor no National Institution for Deaf-Mutes, que desenvolve um notável trabalho com um aluno chamado Massieu (1772-1856) que, não tendo até há época contato com qualquer Língua, fez as suas aprendizagens apenas aos 14 anos, tornando-se mais tarde no primeiro professor surdo. Sicard utilizou o método de L'Épée, simplificando-o “em benefício do significado no contexto concreto em que a expressão se produzia.” (Cabral, 2005, p. 51)

“Uma referência notável nos E.U.A, influência dos métodos de L'Épée, é Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) que em conjunto com Laurent Clerc (1785-1869), antigo aluno de Sicard fundaram em 1817 a primeira escola para surdos o Gallaudet College, onde ensinaram inicialmente uma mescla de LSF, francês e inglês sinalizado, optando posteriormente pelo ensino da ASL. Atualmente apelidada de Gallaudet University mantém-se como “a única Universidade do mundo para surdos, na área das Ciências Humanas e Sociais.” (Afonso, 2008, p.46).

Em meados de 1640 existiu uma comunidade surda de proporções consideráveis na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts EUA (Mather e McIntosh, s/data). Neste local existia uma elevada incidência de surdez entre a população devido a um fenómeno genético. Os surdos encontravam nesta comunidade um ambiente livre de qualquer discriminação, já que todas as pessoas “utilizavam a língua de sinais local para comunicarem entre si” (Ladd, 2003).

Em paralelo com a educação monástica de surdos, alguns educadores tinham também começado a tutorar de modo privado alunos surdos. Para tal eram lavrados contratos entre os

chefes de famílias nobres e o professor (Contracto, 1746). “Jacob Rodrigues Pereira, nascido em Espanha, em 1715, mas filho de uma família portuguesa, foi o primeiro professor de surdos em França (Amaral e Coutinho, 1996). Jacob Rodrigues Pereira utilizou o alfabeto manual, gestos, pronúnciação e leitura labial com os seus alunos e os seus métodos obtiveram resultados tão positivos que diversas personalidades europeias importantes desejavam encontrar-se com os seus alunos “(Filipe, 1920; Lang, 2003).

Foram publicados livros sobre a comunidade surda, a investigação científica na área intensificou-se (Ladd, 2003) e a LSF (Língua de Sinais Francesa) tornou-se reconhecida como uma verdadeira língua em França.

Em Portugal, Par Aron Borg interessara-se pelo ensino de surdos e cegos. Em 1823, por convite do rei D. João VI, Borg viajou para Portugal onde fundou a primeira escola para cegos e surdos no país (Cunha, 1835; Filipe, 1920). Em 1809, este professor criou uma escola que tanto pessoas cegas como surdas podiam frequentar - o Instituto para Cegos e Surdos-Mudos, agora Manillaskolan (Sousa e Pereira, 2004). Borg dizia que os professores deviam fazer uso da acuidade visual das pessoas surdas ao invés de se centrarem na ausência de audição. Tendo estudado os métodos de L'Épée, este professor sueco declarava que a barreira comunicacional poderia ser derrubada e apoiava a integração das pessoas surdas na sociedade. Borg defendeu também que era crucial que os estudantes surdos tivessem professores surdos que constituíssem modelos para as suas vidas futuras, permitindo que aprendessem através de um testemunho vivo e real do que é ser-se surdo numa sociedade maioritariamente ouvinte (Jokinen, 1999). Quando retornou a Estocolmo, Borg recebeu uma comissão de professores finlandeses que queriam igualmente aprender a sua metodologia (Ladd, 2003). Par Aron Borg teve um papel muito importante no ensino dos surdos-mudos, expressão utilizada à época, que com ele aprenderam a comunicar através da datilologia<sup>39</sup> e também da Língua Gestual de origem sueca. O método

---

<sup>39</sup> Adotada não só na Suécia e em Portugal, mas também na Finlândia.

de ensino do Instituto de Estocolmo (Suécia) foi adaptado para o ensino em Portugal. As línguas de sinais portuguesa, sueca e finlandesa são por isso aparentadas.

O século XIX constituiu o clímax de um período áureo para as línguas de sinais na Europa. Os métodos dos educadores pioneiros difundiram-se e a pessoa surda passou a ser vista como educável e mentalmente completa, capaz de aprender profissões elitistas e de ocupar posições laborais de elevado estatuto.

### **1.2.1 - Do Gestualismo ao Oralismo**

No fim do século XIX, uma série de circunstâncias conduziu ao descrédito das línguas de sinais. As ideias de Aristóteles, de que a comunicação oral era o único caminho para a inteligência, foram recuperadas, e o desenvolvimento tecnológico levou à criação de dispositivos – as próteses auditivas – que foram vistas como um ‘milagre’ que transformaria os surdos em ouvintes (Lang, 2003). Nestas circunstâncias um novo método foi ganhando terreno: o Oralismo<sup>40</sup>.

Os defensores do Oralismo prepararam um evento que trouxesse vitória à nova metodologia oral de ensino: os participantes foram escolhidos de antemão e eram quase todos ouvintes; decidiu-se que grupos de estudantes surdos atestariam publicamente que o sistema funcionava por meio de uma execução sem falhas; o apoio ideológico e financeiro de Alexander Graham Bell<sup>1</sup>, inventor do telefone e um dos grandes defensores do oralismo, foi obtido. Em 1880, no Congresso de Milão, o oralismo é eleito como o único meio para ensinar crianças surdas. Os participantes americanos, não concordando com o que estava a acontecer, foram os únicos que recusaram votar e abandonaram os seus lugares. (Lane, 1984; 1992). Com o

---

<sup>40</sup>O método Oralista, distingue 3 métodos. O Método natural que preconiza o treino da fala e o treino auditivo, de uma forma natural. O método materno-reflexivo que foi criado por Van Uden e que se destina a crianças surdas na fase pré-linguística e defende que estas podem aprender a falar uma língua materna pelo meio oral, devendo o meio de comunicação privilegiado ser a conversação entre aluno e professor. O método Verbotonal que defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através da língua e a expressão do significado através do som e do movimento. (Carvalho, 2007, p. 12).

congresso de Milão reforçou-se a ideia de que a oralidade era a única forma de educar os surdos. Neste modelo os surdos são vistos como “doentes reabilitáveis” e as práticas pedagógicas são resultado de um diagnóstico médico. Do ponto de vista clínico “A surdez é assim definida como a perda de audição parcial ou completa, também denominada medicamente por deficiência auditiva ou hipoacusia<sup>41</sup>”. (Paço, Branco, Moreira, Caroça & Henriques, 2010, p. 41). Nesta perspectiva o surdo é visto como deficiente auditivo que tem de ser reeducado para aceder ao código linguístico do ouvinte. As línguas de sinais foram banidas de muitas escolas europeias. Este congresso teve um impacto tremendo na vida das pessoas surdas, levando a mais de um século de sofrimento. Negar às crianças surdas o acesso a uma identidade linguística e cultural gerou nelas traumas profundos. Estas crianças são os adultos surdos de hoje, muitos dos quais sofrem de problemas psicológicos devido àquilo por que passaram quando cresceram (Ladd, 2003). O oralismo conduziu a uma diminuição catastrófica no desempenho geral dos alunos, as crianças cresceram confusas, e muitas acreditavam que morreriam antes de atingir a idade adulta, pois nunca tinham tido contacto com modelos surdos (Conrad, 1979). Lane (1984) refere que o discurso religioso começou a influenciar a opinião pública, forçando a oralidade aos surdos como único modo de ligação à Cristandade, e expondo as línguas gestuais como imorais. Milão é visto por muitas pessoas surdas como o Holocausto Surdo (Lane, 1992). Não obstante, as línguas de sinais não pereceram e as crianças surdas continuaram a comunicar gestualmente, escondendo-se dos seus professores ou sinalizando à noite nos dormitórios das escolas de internato, mesmo quando as luzes eram apagadas. Além disso, o movimento social para os direitos dos surdos intensificou-se ainda mais como resposta a Milão (Carvalho, 2007).

---

<sup>41</sup>“A hipoacusia pode ser classificada em hipoacusia de condução que se caracteriza por uma alteração nas estruturas anatómicas responsáveis pela componente mecânica de amplificação do som. Hipoacusia sensorioneural que se caracteriza por uma alteração nas estruturas anatómicas, responsáveis pela componente elétrica da amplificação do som e hipoacusia mista em que ambos os componentes são afetados. Quanto ao seu grau a hipoacusia ligeira está entre 20-40Db, a hipoacusia moderada entre 40-70 Db., a hipoacusia severa entre 70- 90Db e a hipoacusia profunda > 90Db”. (Paço, Branco, Moreira, Caroça. & Henriques, 2010, p. 27).



Conforme já anteriormente referido em 1960 o linguista William Stokoe concluiu que as línguas gestuais são sistemas simbólicos arbitrários que merecem o estatuto de línguas verdadeiras. Mais tarde, publicou também o primeiro dicionário de Língua Gestual Americana (ASL) (Stokoe et al., 1965) e afirmou que as línguas gestuais são essenciais à transmissão da cultura surda (Stokoe, 1989). Estudos no campo da neurolinguística (Bellugi e Klima, 1979; Bellugi, Hickock e Klima, 2002) concluíram que o cérebro humano se comporta de um modo similar ao processar línguas gestuais e línguas orais. Assim sendo, o sentido da audição não é uma condição vital à especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem.

Na segunda metade do século XX a proibição das línguas gestuais começou a desaparecer e cada vez mais países reconheceram-nas como línguas verdadeiras. Portugal fê-lo também, mas apenas no final do século. Da Constituição da República Portuguesa consta que o Estado Português deve "proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades" (Quarta Revisão Constitucional da República Portuguesa, 2007, Artº.74). Só depois do 25 de abril, em 1974, se começou a promover a língua de sinais e a uma renovação pedagógica em Portugal, até então era totalmente ignorada pela nossa sociedade, ou seja, o método oralista predominou até 1980. Desde então, as escolas e instituições deram passos significativos no que diz respeito à aceitação e importância da LSP na educação das crianças surdas. A aprendizagem da referida língua por parte dos professores e educadores, bem como o recrutamento de formadores/professores surdos de LSP que ensinem às crianças surdas a sua língua natural, são alguns dos aspetos desta mudança de filosofia de ensino conforme iremos abordar posteriormente.

As ideias defendidas pelas eminentes figuras históricas surdas permanecem no espírito coletivo das comunidades Surdas como objetivos a perseguir, de modo a recuperar a glória Surda do passado. Hoje, existem comunidades Surdas no mundo inteiro que continuam a lutar na área da Educação de Surdos. Estas questões são hoje tratadas de um modo diferente pelos

diversos governos que lidam com a Educação de Surdos, dependendo das posições que adotam quanto a esta temática.

### **1.3 - As Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos – EREBAS**

A modalidade adequada e acessível da língua permite à criança Surda amadurecer e atingir o máximo do seu potencial cognitivo. Minar o acesso à língua é violar um direito humano: “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, art.º 26).

O Despacho nº 7520/98 veio estabelecer, em 1998, a criação de Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a assumir-se oficialmente uma educação bilingue para os surdos. Os formadores de LGP, até então formados pela Associação de Surdos de Lisboa e, a partir desta altura, formados também pela Associação de Surdos do Porto, passam a ser formalmente integrados na equipa educativa das UAAS.

A publicação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, veio assumir indiscutivelmente a educação bilingue para as pessoas Surdas, estabelecendo medidas concretas de qualidade na educação bilingue. Definiu “a concentração de alunos surdos em escolas de referência, em turmas só de alunos Surdos, introduziu a LGP como disciplina curricular, e o português como segunda língua, referindo a existência de Docentes de LGP com habilitação para a docência”.

A publicação do Decreto-Lei nº.54/2018, de 6 de julho, reforça e reitera a importância das “escolas de referência enquanto recursos específicos de apoio” e define que “as mesmas constituem um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando a implementação de um modelo de educação bilingue, garante o crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando, nomeadamente”:

- O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- O desenvolvimento do português escrito como segunda língua (L2) e, eventualmente, falada;
- “A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspectiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral” (Decreto-Lei n.º.54/2018, de 6 de julho, art.15).

Os agrupamentos de escolas ou escolas secundárias de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) organizam-se para que o percurso educativo dos alunos surdos se realize em contexto de ensino adequado. Compete às escolas de referência para a educação bilingue a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e características individuais dos alunos. Deverá respeitar-se o princípio da equidade educativa, traduzido nas condições de acesso ao currículo e na participação em todas as atividades da escola pelo desenvolvimento de contextos bilingues, garante da inclusão escolar e social das crianças e jovens surdos.

Estas escolas “têm uma responsabilidade educativa e social, competindo-lhes: apostar fortemente na educação bilingue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; adequar os ambientes e espaços educativos à especificidade das crianças e dos jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; desencadear ações que permitam a identificação e atuação do surdo na sua comunidade nacional e internacional; capacitar os alunos para viverem na sociedade; colaborar nas respostas às solicitações sociais da comunidade (autarquia, lazer, emprego, entre outros.) relativamente à criança e ao jovem surdo” (Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, art.º 15).

Saliente-se que construir uma resposta bilingue é o primeiro dos objetos destas escolas. Assim, constituindo uma resposta especializada, as escolas de referência para a educação bilingue pressupõem uma concentração de recursos humanos e materiais específicos.

A determinação dos “recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão a mobilizar estabelece que Docentes de Educação Especial e Técnicos Especializados, bem como uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva” são determinantes para o sucesso educativo, a fim de responder ao aluno ao longo do seu percurso escolar. (Decreto-Lei nº.54/2018, de 6 de julho, art. °11 e 12).

A Língua de Sinais Portuguesa (LSP) faz parte do currículo das alunas e dos alunos Surdos que frequentam uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e é a língua de aprendizagem para esses alunos. De acordo com a legislação portuguesa que regulamenta a educação de crianças e jovens Surdos, a LSP é a primeira língua e a língua de escolarização destas crianças e jovens: “os alunos do ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LSP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar” (Decreto-Lei 3/2008 e Lei 21/2008, cap. V, art.º 23º, ponto 19). A legislação inclui nas competências dos docentes de LSP a lecionação dos programas de LSP “como primeira língua dos alunos surdos” e refere entre os objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas de referência para a educação bilingue de alunas e alunos surdas/os o assegurar o desenvolvimento da LSP como primeira língua destes alunos. “A aprendizagem/aquisição da LSP faz-se de modo natural num envolvente linguístico propício” (Amaral et al, 1994).

Atualmente, os alunos surdos encontram-se na sua maioria integrados em escolas do ensino regular ou ensino profissional, mas têm acesso a Docentes de LSP, a Intérpretes de LSP, a Professores de Educação Especial e a Terapeutas da fala. Os alunos continuam a revelar uma grande variedade quanto ao seu sucesso escolar e ao seu desenvolvimento psicológico, social e emocional, quando comparados aos seus pares ouvintes. A maioria da comunidade ouvinte/escolar não está suficientemente informada acerca das questões dos Surdos.

A docência da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP) é exercida por docentes de LGP, com Grupo de Recrutamento reconhecido a 7 de março de 2016, competindo-lhes a leção dos programas de LSP; o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LSP; o desenvolvimento de atividades de interação e de divulgação da LSP na comunidade escolar. Para além do programa curricular de aplicação obrigatória, cabe-lhe, exclusivamente, a informação sobre a compreensão e proficiência por parte do aluno em LSP, a sua primeira língua (L1).

A disciplina de português, segunda língua (PL2) é lecionada por docentes ouvintes.

A LSP (L1) e o português (L2) são transversais ao currículo desde a educação pré-escolar, mas constituem-se como disciplinas autónomas, regidas por programas curriculares próprios, sendo obrigatórias para os alunos surdos que optem pela educação bilingue em escolas de referência e, como tal, a sua avaliação produz efeitos na progressão e certificação dos alunos. No entanto, nem sempre se verifica a aplicação desta medida, pois existem alunos surdos ou com implante coclear, IC<sup>42</sup>, que têm a LSP como língua segunda. Apesar de desconhecermos os verdadeiros motivos cremos que, possivelmente, se prende com decisões dos próprios familiares e/ou o encaminhamento/orientação que as próprias escolas, designadamente, professores de educação especial aconselham.

Aos docentes de educação especial, com formação na área da surdez<sup>43</sup>, compete: apoiar os alunos surdos no reforço e antecipação das aprendizagens, no domínio da leitura e escrita; elaborar e adaptar materiais sempre que tal seja necessário. Porém, nem todos estes docentes dominam com proficiência a LSP para que seja possível aplicar o definido legalmente.

---

<sup>42</sup> Implante coclear é um dispositivo auditivo para pessoas profundamente surdas e é formado por uma espiral interna, elétrodos, uma espiral externa, um processador de palavras e um microfone.

<sup>43</sup> Grupo de recrutamento 920.

O Intérprete de LSP, é um mediador da comunicação, não tendo funções docentes. A sua função é a interpretação da LSP para a português oral e vice-versa, sobre este profissional iremos fazer uma abordagem aprofundada e detalhada posteriormente.

O Terapeuta da Fala é um técnico especializado e o seu trabalho consiste no desenvolvimento da compreensão e expressão do português verbal oral e verbal escrita nas várias componentes (semântica, morfossintática, fonológica e pragmática), tendo em vista o melhoramento da articulação e aumento da capacidade de discriminação auditiva e consciência fonológica, devendo para tal, usar a LS.

A existência, na escola, de grupos de alunos surdos possibilita a criação de uma comunidade linguística de referência, fundamental para o desenvolvimento da LSP e para a implementação de processos de ensino e aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória. Trata-se de garantir que, à semelhança dos seus pares ouvintes, os alunos surdos possam crescer linguisticamente através de interações comunicativas com parceiros significativos, em contextos bilíngues naturais, permitindo-lhes assumirem a sua identidade linguística e cultural e resgatando-os de um isolamento discriminatório.

O reconhecimento constitucional da Língua de Sinais Portuguesa foi um passo importante na comunidade surda bem como, a atribuição de um Grupo de Recrutamento, 360, para os Docentes de Língua Gestual Portuguesa, até aqui integrados no ensino como Técnicos Especializados, todavia são necessários outros passos igualmente para que haja uma verdadeira mudança no ensino e, sobretudo, na sociedade portuguesa. Cumpre-nos afirmar que as práticas em contexto escolar ainda estão muito aquém do que é desejável na educação de alunos surdos, conforme iremos explicar no ponto seguinte.

### 1.3.1 – Bilinguismo

Com o reconhecimento do estatuto da Língua de Sinais Portuguesa bem como com a introdução do modelo bilingue foi surgindo um novo olhar sobre a surdez, dando origem à visão sociocultural. “O surdo passa a ser visto como membro de uma comunidade linguística e étnico – cultural própria” (Reagan, 1990, cit. por Afonso 2008, p.52). “Neste contexto assume importância a Língua de Sinais pois citando Skliar (2001), ela “anula a deficiência e permite que os surdos constituam então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não apenas um desvio à normalidade.” (Skliar, 2001, p. 144).

Sabe-se hoje que a LSP tem de ser a primeira língua dos surdos. “De facto, e para os alunos surdos, o fator decisivo no desenvolvimento individual, na obtenção de conhecimento, na construção da sua identidade própria, no relacionamento com os seus pares e no sucesso tanto escolar como profissional é o domínio da sua primeira língua, isto é, da língua gestual portuguesa” (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007). Contudo, é de salvaguardar a enorme importância da aquisição da linguagem para a criança surda durante o período crítico da sua aprendizagem, pois a criança utilizará a linguagem para comunicar com as pessoas que a rodeiam nos diferentes contextos.

De acordo com Megale (2005), “os conceitos de bilinguismo e educação bilingue, assumem dimensões mais complexas, uma vez que podem ocorrer em diferentes situações, tais como em crianças que aprendem uma segunda língua na escola, crianças cujos pais são de diferentes nacionalidades, nativos de países em que há mais do que uma língua oficial, emigrantes estrangeiros que falam a língua do país acolhedor e pessoas surdas que, além da língua gestual utilizam a língua da comunidade ouvinte, na sua modalidade oral ou escrita.” O bilinguismo é, no nosso entender, o input de duas línguas, ou seja, “ser bilingue significa saber utilizar duas línguas” (Martins, 2011. p.27).

Segundo (Emmorey et al, 2002), a organização cerebral dos surdos e dos ouvintes é a mesma: “Signed languages exhibit the same neural organization for lexical retrieval within nonclassical language areas as has been observed for spoken language (at least with respect to concrete entities) (Emmorey et al, 2002, p. 822).”

Emmorey (2008) num estudo sobre “The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience” refere, inclusive, que a perceção da expressão manual por parte dos surdos pode revelar uma maior ativação do hemisfério direito do que os ouvintes.

Segundo Góes (1996), “define-se uma pessoa bilingue como aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando aptidão para usar pelo menos uma das competências de funcionamento linguístico, ou seja, ler, escrever, falar ou compreender”. Brito (1993) afirma que, “desempenha uma função mediadora nos processos de aquisição da escrita, é na língua gestual que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita”. “Contrariamente à Língua oral, a LSP, permite às crianças surdas, em idade precoce, comunicar plenamente com os pais, desde que ambos a adquiram rapidamente. Esta tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, permitindo a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante “(Amaral et al, 1994). A mesma levará a criança a um maior desenvolvimento da sua identificação com o mundo surdo, logo que entre em contato com esse mundo e facilitará ainda a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou falada”, esta sem carácter obrigatório. Com o foco na aprendizagem das palavras, as escolas não deram a devida atenção à literacia, que “não é apenas descodificar letras e palavras escritas, mas sim a capacidade de compreender o que lemos e escrever o que pensamos e sentimos” (Estanqueiro, 2006, p. 217). Ao mesmo tempo, tem sido esquecido “que a criança ouvinte, ao aprender a ler, está a aprender a sua primeira língua, mas quando a criança surda o faz, está a aprender a sua segunda língua, o que naturalmente é mais moroso” (Estanqueiro, 2006, p. 217).



Na realidade, “é através da língua de sinais portuguesa que o aluno surdo acede de forma mais facilitada à segunda língua, o português, que é a língua do seu país e da comunidade linguística maioritária, ou ainda a outras línguas orais ou escritas. Porém, é importante referir que a português, mais concretamente a sua forma escrita, deve ser sempre encarada como segunda língua, seguindo, portanto, um currículo próprio relativamente a esse mesmo carácter de segunda língua para surdos” (Carmo et al., 2007).

Todavia, frequentemente, verifica-se que os surdos têm dificuldades ao nível da gramática, da morfologia e da sintaxe, falhando na conjugação de verbos, no uso de preposições e conjunções, omitindo verbos de ligação e conectores e fazendo uso restrito de estruturas de subordinação e coordenação. Correia (2009) “considera que estas falhas se devem à influência da gramática da língua gestual, mas também ao facto de a língua gestual e a língua oral não terem sido aprendidas como línguas autónomas”.

A abordagem bilingue pressupõe a utilização da LSP como língua de ensino, em todas as disciplinas, para os alunos Surdos, pressupondo também que a língua escrita e oral sejam ensinadas como Língua Segunda, baseando-se na aquisição da Língua de Sinais. A proficiência na sua língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste entre os sistemas linguísticos, pelo qual o surdo poderá desenvolver habilidade linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e gestual (Goldfield, 2002). É neste contexto que surge o conceito de bilinguismo, pois este é um modelo que tem como princípio básico que a criança surda deve fazer as suas aprendizagens escolares através da sua língua materna, ou seja, a língua gestual portuguesa, e adquirir como segunda língua a português, na sua vertente escrita e, eventualmente, oral, que é a língua da sua comunidade (Carvalho, 2007). Na comunidade Surda portuguesa, o bilinguismo assenta no pressuposto básico de que o Surdo deve adquirir a LSP como língua materna, já que é a sua língua natural e o português como Língua Segunda, com especial enfoque na modalidade

escrita, mantendo o uso separado das duas línguas para evitar deformações por uso simultâneo. Sim-Sim (2005) defende que “o grande objetivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e no uso da informação, ou seja, desenvolver-lhe as capacidades literárias que lhes permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social” (Sim-Sim, 2005, p.20). A mesma autora afirma igualmente que “a não coincidência entre a LSP e o português levanta problemas específicos na medida em que os textos escolares, em qualquer disciplina, estão escritos em português, toda a informação escrita é disponibilizada em português, e até as avaliações escolares ocorrem em português. O não domínio ou um domínio limitado da modalidade escrita do português compromete o acesso ao conhecimento curricular e ao sucesso escolar. Tal como é referido por Stumpf (2011), que partilha a mesma perspetiva de Carvalho (2007), na opção bilingue as duas línguas são utilizadas separadamente, sendo a língua de sinais a língua natural do surdo, que serve como suporte para todas as suas aprendizagens, enquanto a língua oral, que é ensinada na sua forma escrita e como segunda língua, é importante para a inclusão do surdo em todos os contextos relacionados com a sua pátria. Saliente-se que é recorrente, nas EREBAS, verificar-se que existem crianças que primeiramente aprendem a português e que só mais tarde aprendem a língua de sinais portuguesa, sendo que algumas podem ser, quando atingem o ensino secundário, fluentes em língua de sinais portuguesa e menos fluentes em português, ou o contrário, ou medianamente fluentes em ambas. Se os alunos Surdos adquirirem a sua primeira língua tardiamente, dificilmente serão proficientes em segunda língua. Em cada indivíduo as duas línguas jogarão papéis distintos: em algumas pessoas predominará a Língua de Sinais Portuguesa, em outras predominará a Língua Oral e noutras haverá um certo equilíbrio entre ambas as línguas.

Segundo a UNESCO (1954) “a educação bilingue é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua”. Assim, torna-

se fundamental “proporcionar à criança uma aprendizagem profícua e um conhecimento reflexivo e interrogativo de ambas as línguas, de modo que se cumpra o que é propalado na Declaração dos Direitos das Crianças Surdas”.<sup>44</sup>

Estanqueiro (2006) defende que “o ensino de crianças surdas deve realizar-se de forma articulada, desde a deteção da surdez até ao fim da escolaridade”. As EREBAS deveriam, assim, otimizar os recursos humanos e materiais para as crianças surdas, de várias idades e níveis de ensino, desenvolverem a Língua de Sinais, o português e outras, assim como conhecimentos gerais e curriculares de forma a desenvolverem-se cognitivamente e socio-emocionalmente, num espaço que não lhes imponha barreiras, tanto na comunicação como na informação e aprendizagem. Estanqueiro afirma ainda que “o ensino só de Surdos não deve constituir uma desculpa para se diminuir a qualidade de ensino e baixar as expectativas, pelo contrário, a exigência e a qualidade devem ser as mesmas ou maiores do que nas turmas de ouvintes”. E, sendo assim, a educação e tendo em conta o ensino bilingue e o papel das EREBAS, toda e qualquer criança surda deve ser preparada para viver na sociedade que a rodeia e, para tal não pode focar-se apenas na aprendizagem da LSP. “A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LSP, o domínio do português escrito e, eventualmente falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (Ministério da Educação-p.11 in Venade 2014, p. 124).

### **1.3.2 - O Ensino em Portugal e a disciplina de PL2**

Tendo em conta o ensino bilingue e o papel das EREBAS, toda e qualquer criança surda deve ser preparada para viver na sociedade que a rodeia e, para tal não pode focar-se apenas na

---

<sup>44</sup> A Declaração dos Direitos da Criança Surda, elaborada em novembro de 1987, visa os principais direitos da criança surda, nomeadamente, “o direito à educação integrada, às escolas especiais, à igualdade de acesso à educação contínua e o de serem ensinados por professores surdos e, ainda, o direito à educação bilingue” (Declaração dos Direitos das Crianças Surdas).

aprendizagem da LGP. Urge a necessidade de as escolas de referência apostarem, verdadeiramente, no ensino da Português na modalidade escrita para que tenham acesso ao conhecimento sem o apoio constante da LSP. “Não podemos esperar que a presença, na escola, de Professores e de Intérpretes de Língua de Sinais, de Professores de Educação Especial e Terapeutas da Fala e de Intervenção Precoce seja, por si só, o suficiente para que o bilinguismo seja implementado com sucesso e que dê resultados positivos” (Estanqueiro, 2006).

Em Portugal, a frequência da educação pré-escolar é facultativa e, de acordo com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, “a escolaridade obrigatória abrange as crianças e jovens em idade escolar dos 6 aos 18 anos de idade e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 3 anos”.

Na escola as crianças fazem aprendizagens diversas em diferentes áreas e contextos académicos e/ou sociais: coloca-se à prova o seu raciocínio, a memória e espírito crítico, o sentido moral, a sensibilidade estética, preservação ambiental natural e cultural e o desenvolvimento físico e motor. Fomenta-se a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o respeito pela diversidade dos indivíduos/grupos e a valorização da identidade, língua, história e cultura portuguesas. De acordo com Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho “o ensino básico tem como objetivo proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos basilares para que possam prosseguir estudos ou se consigam inserir em esquemas de formação profissional. Os alunos têm nesta fase como competências específicas a LP, uma Língua Estrangeira, a Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico – Motoras e Apoio ao estudo” (Currículo Nacional do Ensino Básico, Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Estas áreas permanecem no ensino até ao final do 3º ciclo, incluídas em disciplinas específicas, como é o caso da área das ciências que se entende nas Ciências Naturais e na Físico-Química e outras são iniciadas, como por exemplo uma segunda Língua Estrangeira. A partir do ensino secundário, os alunos optam pela área com a qual mais

se identificam e através da qual querem concluir o percurso escolar obrigatório ou prosseguir para o ensino superior. “O ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas.” (Currículo nacional do Ensino Secundário, Decreto de Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

De acordo com o Programa de PL2<sup>45</sup>, idealmente, “o professor da disciplina de PL2, enquanto agente de desenvolvimento curricular, tem a responsabilidade de operacionalizar o que está disposto no Programa, tendo em conta a realidade educativa da sua escola e os alunos surdos a quem leciona”. Na realidade, as escolas atribuem a disciplina de PL2 a docentes que não são fluentes em LSP nem têm vasta experiência no ensino de surdos. Acresce ainda que estes docentes desconhecem a existência de um programa curricular próprio para alunos surdos, bem como a falta de manuais de PL2, a parca existência de materiais pedagógicos bilíngues, ou seja, de dinâmicas que devem ser criadas e implementados nas aprendizagens escolares dos alunos surdos. Efetivamente, assiste-se a uma falta de coerência com a filosofia bilingue que norteia o programa curricular de PL2 e a educação de surdos. No contexto escolar, à semelhança de qualquer aluno, o domínio da língua escrita é uma necessidade transversal ao elenco das disciplinas que compõem o currículo nacional.

Considera-se neste estudo importante, em secção própria, apresentar o programa de PL2 para que se possa conhecer o preconizado legalmente e refletir sobre as práticas adotadas nas escolas que acolhem alunos surdos.

### **1.3.3 - Programa Curricular: Português / PL2**

A oficialização da política inclusiva bilingue do Decreto-Lei nº 03/2008, de 07 de janeiro no Artigo 23.º Educação bilingue de alunos surdos organizou as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), e estruturou o ensino bilingue,

---

<sup>45</sup> Veja-se sobre este assunto, ME/DGIDC, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensinos Básico e Secundário, Lisboa, 2011.

introduzindo a LSP como disciplina. Seguidamente, oficializou-se o Programa Curricular de Português, como segunda língua L2 para Surdos que passaremos a apresentar, sucintamente.

“O Programa de PL2 foi elaborado para o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, estrutura-se numa matriz comum e não se verifica uma visão estanque dos quatro ciclos, antes se evidencia uma progressão entre eles. Cada ciclo é visto como uma unidade dentro da qual se distribuem os vários conteúdos programáticos, e a gestão do Programa é realizada por cada escola autonomamente que o articula e implementa, levando em consideração o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma e o Programa Educativo Individual”. (Rebelo, 2013).

Relativamente à estrutura, do Programa de PL2 são enunciadas finalidades que abrangem os quatro ciclos:

- “Fornecer uma educação academicamente desafiadora, mas acessível e em que os alunos desenvolvam um sentido positivo de autoestima e uma literacia fundada em bases sólidas”.

- “Promover uma educação bilingue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda, como na ouvinte”.

- “Promover o desenvolvimento das competências comunicativas, tanto em LGP como em LP, a fim de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia”.

- “Munir os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efetivamente uns com os outros a fim de alcançarem objetivos comuns em situações de vida e de grupos que refletem diferenças culturais, sociais e académicas”.

- “Contribuir para facilitar o início de um projeto de vida baseado nos seus interesses, capacidades e características, incorporando o conhecimento e a defesa dos seus direitos e mobilizando os recursos disponíveis para uma realização pessoal efetiva”.

*Fonte: ME/DGIDC, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, Ensino Básico e Secundário, p.23*

Os quatro ciclos apresentam Domínios Temáticos de Referência, eixos que contextualizam as aprendizagens e em torno dos quais se aglutinam os temas de comunicação, pressupondo a adoção de uma metodologia próxima da que é utilizada no ensino das línguas estrangeiras. Para os 1º, 2º e 3º ciclos, os Domínios Temáticos de Referência são os mesmos. No Ensino Secundário, para cada um dos três anos, são contemplados outros temas de maior abrangência e complexidade sendo que a lógica que preside à sua articulação é igualmente a de progressão.

A planificação dos conteúdos do Programa para os vários ciclos materializa-se através dos Descritores de Desempenho - que determinam o que os alunos devem saber fazer em cada uma das competências – Leitura, Escrita e Conhecimento da Língua - e dos Conteúdos que constituem os saberes a adquirir em cada uma delas e para as quais, também em separado, são enunciados os resultados esperados, i.e., todos os desempenhos linguísticos que o aluno, no final de cada ciclo, deverá ser capaz de realizar. O Programa apresenta sugestões de carácter metodológico na secção de cada ciclo de estudos.

Ao longo do processo da aprendizagem da escrita, o português, enquanto segunda língua e, como está definido no Programa de PL2, “sugere-se que o docente planifique e desenvolva atividades diversificadas e sistemáticas com o intuito de desenvolver essa competência basilar. O treino regular da escrita constitui um eixo estruturante da aula de PL2”. Importa referir que é importante que se fomente o interesse pela escrita, imprimindo-lhe significado para o aluno surdo.

O Programa de PL2 “propõe a implementação de estratégias como a criação de Laboratórios Gramaticais na própria aula, momentos em que se privilegia o ensino e aprendizagem do conhecimento da língua. De acordo com este documento orientador, o estudo dos mecanismos estruturais da LP pressupõe dinâmicas que contemplam o ensino explícito e sistemático, numa linha de análise contrastiva com os aspetos gramaticais da LGP”.

Para o desenvolvimento da competência de leitura, ao longo dos quatro ciclos, o Programa propõe-nos a promoção de ambientes culturalmente ricos e estimulantes, através do recurso a diferentes textos, sejam eles autênticos ou construídos, textos literários ou não literários. A leitura deverá ser fomentada, nas suas diferentes modalidades, à medida que o aluno progride nos anos escolares e nos diferentes ciclos, sendo sistematicamente apoiada nas competências comunicativas e linguísticas em LGP. Para o Ensino Secundário, são dadas sugestões para a criação de Fóruns de Leitura, que viabilizam atividades de leitura autónoma e devem complementarem-se com Oficinas de Escrita, embora possam ser orientadas através de pequenos guiões.

“No que respeita à avaliação das aprendizagens, o Programa adota claramente o paradigma do desenvolvimento das competências consubstanciado no domínio consistente dos conteúdos e preconiza uma avaliação formativa” (Rebelo, 2013).

Para que haja aprendizagens significativas, no que diz respeito ao ensino do português a alunos surdos, é importante que este seja mediado através da sua língua natural, a LSP. “A língua gestual é importantíssima para a escrita e para a leitura, porque pode ser a mediadora e porque é a língua que estrutura o pensamento, a língua estruturante da cognição”, nos termos de Vygotsky (1993). Efetivamente, o ensino do PL2 deve ser pensado para quem vê e não ouve, para quem olha, para quem observa, para quem todos os processos cognitivos dependem do olhar. Torna-se importante a existência de manuais de PL2, de estratégias e metodologias que



sigam uma pedagogia visual, e, da construção de materiais pedagógicos bilíngues. Só, assim, será possível obter resultados efetivos.

Constata-se que é “hoje uma evidência incontornável que a LSP deve ser a primeira língua dos indivíduos surdos, mas tal constatação não desvirtua a importância da LP como língua de acesso à relação com o mundo ouvinte” (Rebelo, 2013).

O programa tem intenções teóricas e metodológicas articuladas, mas está muito aquém das necessidades efetivas dos alunos surdos. “Consideramos que um Programa Curricular concebido para o ensino de uma língua segunda deve revestir-se de propostas significativas e reais para o aluno, motivando-o a ler e a escrever com diferentes sentidos e intencionalidades.” (Rebelo, 2013). Todo o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação implica que a escrita adquira novos contextos de utilização no quotidiano. Assim, na nossa perspetiva, é importante refletir e analisar o programa de PL2 para que se possa reformular, sobretudo, questões teóricas, metodológicas e pedagógicas no ensino do português, língua segunda a alunos surdos. Urge adequar estratégias de ensino e de aprendizagem de forma a capacitar e consciencializar os mecanismos e processos de funcionamento da língua. Só assim, os alunos surdos, desenvolvem e adquirem competências linguísticas e comunicativas, necessárias ao uso funcional do português.

#### **1.3.4 - O Intérprete de Língua de Sinais Portuguesa**

O reconhecimento do profissional de interpretação de Línguas de Sinais Portuguesa é recente, particularmente enquanto profissão, e sempre associada à própria história da Surdez e da língua.

O Intérprete de LS tem a mesma função, mas com a particularidade de ser o intermédio numa comunicação com a dupla vertente, oral e gestual.

A profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) só foi reconhecida pela Assembleia da República Portuguesa em 1999, enquanto resultado da necessidade do reconhecimento da Língua Gestual como Língua materna da comunidade Surda, em 1997, em Portugal. Assim, segundo o Artigo 2º da Lei 89-99 de 5 de julho “Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.” Falando em conceitos gerais em torno do/a ILGP, distingue-se aqui os conceitos de tradução e interpretação associados a esta temática, base do trabalho prático deste/a profissional. Quando se fala de intérprete falamos de um/a profissional que interpreta de uma língua para outra e que tecnicamente transpõe um discurso oral de uma língua para outra e vice-versa. Contudo, tradutor refere-se ao profissional que traduz de uma língua para outra e tecnicamente é um profissional que traduz um texto escrito de uma revista, livro e documentos de uma língua para outra. Estes critérios são claramente distinguidos por Quadros (2004), ainda que não os dissocie da atividade que poderá ser assumida por um só profissional. O conceito de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo.

De acordo com o título de especialista<sup>46</sup> apresentado por Sousa (2015) sempre que nos referimos a tradução de língua gestual, implica que haverá ou implicará um registo dessa mesma tradução, ou seja, para considerarmos uma tradução teremos a necessidade de localizar fisicamente o produto final. Habitualmente, em suporte escrito, quer isto dizer que as traduções são, na sua maioria, de língua gestual para o português escrito, no caso de Portugal. “Já a interpretação é definida como sendo a passagem de uma língua para a outra de forma simultânea ou consecutiva, tendo como característica principal a de ser efémera, de ser momentânea, pelo

---

<sup>46</sup> Sousa, J. (2015). “Entre duas línguas e uma Princesa – A invisibilidade da interpretação em Língua Gestual Portuguesa”. *Título de Especialista*. Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.

que significa, que não terá um registo vídeo, ou um outro suporte em que se possa guardar a interpretação. Por outras palavras, significa então que enquanto a interpretação simultânea ocorre em tempo real e ao mesmo tempo, a interpretação consecutiva ocorre num tempo à posteriori, ou seja, o intérprete tem tempo suficiente e beneficia do mesmo para realizar a sua interpretação.” (Sousa, 2015, p.17).

Quadros (2002) define o tradutor-intérprete de língua gestual como aquele “que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (p. 11). Na nossa perspetiva, considera-se tradutor-intérprete de língua de sinais portuguesa o profissional que traduz e interpreta simultânea e/ou consecutivamente informação de língua de sinais portuguesa para língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre cidadãos.

“Em Portugal, a formação de Intérpretes de Língua de Sinais Portuguesa teve o seu início no final dos anos 80 e a partir daí surgiram três gerações e, recentemente, quatro gerações. A primeira geração começou com os CODA<sup>47</sup>, ou seja, “filhos de pais surdos falantes de língua gestual, cuja característica principal, para além do fato de serem bilíngues, é o de conhecerem a comunidade surda por dentro” (Almeida, 2003, p. 55). Este grupo colaborava com as associações de surdos e já tinham reconhecimento de diversas entidades como ministérios, tribunais entre outros. Foi este grupo de intérpretes que teve iniciativa de fundar em 1991, a primeira Associação de Intérpretes de LGP.

A segunda geração, foi mais heterogénea. Dela faziam parte filhos de pais surdos e pessoas com outras razões para se dedicarem à profissão. Este grupo possuía uma formação profissional de raiz e com conhecimento adquirido através de intercâmbios com vários países. Durante este período, é importante enfatizar o trabalho das associações de surdos que foram as primeiras a responsabilizar-se por “dotar o nosso país de profissionais de qualidade no campo

---

<sup>47</sup> Sigla inglesa: Children of a Deaf Adults que significa filhos ouvintes de pais surdos.

da tradução e interpretação de LGP” (Almeida, 2003, p. 56) aquando da luta pelos direitos das pessoas surdas, inclusivamente pelo reconhecimento da LGP.

Da terceira geração, fazem parte aqueles que finalizaram o primeiro curso de formação de intérpretes no ensino superior<sup>48</sup>. Surgiram há mais de uma década cursos no ensino superior com o objetivo de formar profissionais capazes de traduzir e interpretar em LSP nos diversos contextos da sociedade. Até então, existiam apenas os cursos de formação profissional de intérpretes ministrados nas associações de Surdos<sup>49</sup>. Inicialmente o curso centrou-se na Associação Portuguesa de Surdos (APS), em Lisboa, e, posteriormente, alargou-se, em 1997, à Associação de Surdos do Porto (ASP).

Por fim, a quarta geração, os intérpretes surdos que são profissionais surdos que interpretam e traduzem entre línguas de sinais, língua de sinal e escrita, e vice-versa. Em contextos que envolvem uma língua na modalidade oral, o intérprete surdo trabalha em parceria com o intérprete ouvinte. Segundo Sousa (2015) o intérprete surdo é um profissional que poderá assumir diferentes funções mediante a especificidade do trabalho e dos intervenientes para quem preste o serviço. A título de exemplo, o intérprete surdo poderá intervir, com um surdo que tenha baixa competência linguística e que use *home signs*<sup>50</sup>, em situações em que exista uma língua gestual estrangeira, com surdo - cegos, com pessoas com baixa visão, em situações de saúde mental onde o doente apresente dificuldades no discurso, eventos internacionais, entre outros (Adam et al., 2014, Brück, P., Schaumberger, E., 2014 referido por Sousa, 2015, p.23). Em Portugal, a formação académica superior de intérpretes surdos iniciou-se no ano letivo 2014/2015, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), tendo ingressado cinco

---

<sup>48</sup> Escola Superior de Educação (ESE) de Setúbal no ano letivo de 1997/1998, alargando-se posteriormente à ESE do Porto e, recentemente, à ESE de Coimbra em duas vertentes, a de Ensino de Língua Gestual Portuguesa e a de interpretação da Língua Gestual Portuguesa. Inicialmente as duas primeiras instituições referidas apenas conferiam o grau de bacharel, e só em 2000 na ESE de Setúbal, é conferido o grau de licenciatura aos profissionais na área com o curso bietápico de licenciatura, enquanto no Porto o mesmo acontece apenas em 2007 após implementação do processo de Bolonha.

<sup>49</sup> Associação Portuguesa de Surdos (APS), em Lisboa, e, Associação de Surdos do Porto (ASP).

<sup>50</sup> Códigos de sinais criados em seio familiar na ausência de sinal equivalente ou desconhecimento do mesmo. A maioria destes códigos são utilizados quando a comunicação não é feita em LSP, por exemplo, pais ouvintes e filhos surdos.

surdos<sup>51</sup> nesta licenciatura, surdos esses já detentores de uma Licenciatura como Docentes de LGP, também obtida nesta Instituição do ensino superior.

Como qualquer profissional, o/a ILSP rege-se por um código de ética<sup>52</sup> e linhas de conduta estabelecidos em Diário da República, designados como deveres do/a intérprete no Artigo 6º<sup>53</sup> da lei mencionada anteriormente. Este código de ética foi igualmente definido em colaboração com associações representativas da comunidade Surda e dos ILS, nomeadamente, a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP). Independentemente da formação dos ILSP que exercem a sua profissão, é basilar que todos respeitem os princípios que regem a profissão, patente no código de ética, para que em conjunto enriqueçam os conhecimentos e dignifiquem a profissão “adotando atitude”.

Desde então, surgem cada vez mais intérpretes licenciados, concentrando-se a sua maioria nas EREBAS, distribuídas a nível nacional.

Reconhecendo que a Língua de Sinais (LS) é a língua natural da criança Surda, o contexto educativo deve proporcionar às crianças e jovens surdos a possibilidade de contato precoce e o mais frequente possível à LS. Então, uma vez que crianças e jovens surdos comunicam em LS e com a implementação da Educação Bilingue nas escolas torna-se imprescindível a presença de um/a intérprete de Língua de Sinais Portuguesa (ILSP) no contexto sala de aula quer nas atividades curriculares ordinárias, quer em atividades realizadas dentro e fora do contexto escolar, nomeadamente em visitas de estudo ou toda e qualquer atividade que envolva a participação do/a aluno/a surdo/a. Assim, pode-se afirmar que o/a ILSP é um elemento fulcral no seio da comunidade escolar pelo apoio que presta a todos os elementos

---

<sup>51</sup> Helder Duarte, Alexandra Perry, Ana Cristina Pereira, Cláudio Fonseca e Bruno Almeida.

<sup>52</sup> Este documento contém várias orientações para que no decorrer das suas funções seja garantida a qualidade do trabalho às pessoas surdas e ouvintes. Desses princípios, podemos destacar a confidencialidade, pontualidade, fiabilidade, imparcialidade, objetividade, atualização, autodisciplina e atitude profissional.

<sup>53</sup> O Artigo 6º da Lei 89-99 de 5 de julho estabelece, na sua generalidade, que o/a ILGP deve: “a) Guardar sigilo de tudo o que interpretam; b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor; c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação; d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras; e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho.”

constituintes da mesma e, essencialmente, no apoio a alunos/as surdos/as e suas respectivas famílias nas diferentes situações pedagógicas e sociais que enfrentam no seu dia-a-dia.

Sendo o contexto escolar a área de interpretação mais requisitada para o trabalho efetivo de ILSP, Quadros define intérprete educacional como sendo “aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.” (2004, p.59). Sem dúvida alguma, o/a intérprete em contexto educativo tem como principal função servir de elo de comunicação e interação entre o/a aluno/a surdo/a e o ambiente envolvente, nomeadamente colegas e professores dentro e fora da sala de aula. Isto é, além de traduzir e interpretar dentro da sala de aula, o intérprete serve como um elo entre alunos/as surdos/as e seus colegas ouvintes, membros da comunidade e corpo docente em qualquer contexto que a sua atividade seja necessária. Assim sendo, o/a intérprete não restringe a sua função ao contexto sala de aula. O seu trabalho abrange tudo o que diz respeito a alunos/as surdos/as, interagindo fora da sala de aula e criando, deste modo, uma relação com crianças e jovens surdos, bem como com os/as alunos/as ouvintes de forma a facilitar a comunicação e interação entre pares. Deduz-se, portanto, que o/a intérprete encontra-se integrado na restante equipa educativa, partilhando informações sobre as necessidades, dificuldades, problemas e interesses do/a aluno/a maximizando o trabalho em equipa.

### **1.3.5- Técnicas de Tradução no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos e trabalho de equipa**

Os últimos anos, no que concerne à evolução da profissão, têm sido marcados por alguns debates e questões relacionados com trabalho do/a intérprete em sala de aula. É essencialmente do contexto educativo que surgem as grandes questões acerca da atuação do/a intérprete junto de crianças e jovens surdos. Essas ditas questões giram em torno do ato de interpretação de conceitos e definições que tendem a considerá-lo/a um/a profissional que ora presta um serviço como técnico que traduz e interpreta a mensagem aos alunos e vice-versa, ora é considerado/a

um/a profissional que vai além das suas funções ou do que está estabelecido como normativo. Porém, o intérprete deve-se adaptar às diferentes situações que lhe surgirem, não se envolvendo pessoalmente na sua função, conhecendo e respeitando os seus próprios limites com honestidade. A sua atitude profissional deverá ser mostrada pela restrição de exercer a sua função e responsabilizar-se pelo crescimento de si próprio e da sua profissão. Sendo este um trabalho que implica relações sociais e humanas permanentes, o intérprete deverá sempre saber ter e adotar uma postura adequada a cada uma das diferentes situações em que pode desempenhar as suas funções. O trabalho numa escola do intérprete de língua de sinais é, sem dúvida, um desafio. Este profissional depara-se com exigências, como o domínio das línguas que traduz/interpreta, conhecimento de técnicas de interpretação, modalidades de interpretação, história e cultura surda.

“Na tentativa de compreender quais as representações sociais de professores e de intérpretes de língua gestual portuguesa sobre o trabalho destes últimos profissionais em contexto educativo, Sousa (2015), no seu estudo conclui que os professores consideram o trabalho do ILGP com alunos surdos, de elevada importância, mas afirma que existe uma falta de integração nas equipas educativas e que não lhes é dada valorização profissional que poderiam ser colmatadas com a participação ativa, na clarificação do seu papel, na formação dos professores e numa mudança de atitude”. A autora afirma ainda que “compreendemos assim, que existe um caminho a percorrer entre professores e intérpretes para que estes possam trabalhar de forma cooperativa para o bem-estar e crescimento académico do aluno surdo, sendo que para isso, necessitam de estabelecer métodos de colaboração”. Esta afirmação demonstra o quão importantes são estes dois profissionais e, por consequência, o trabalho em equipa de Docentes e Intérpretes. Estas características são fundamentais para a criação de um ambiente propício para um processo de ensino aprendizagem mais adequado e ideal para alunos surdos.

No 1º Ciclo os Docentes de LGP, de Educação Especial e os Docentes Titulares de turma são os responsáveis pela transmissão de conhecimentos aos alunos surdos. A partir do 2º Ciclo e até ao final do seu percurso escolar obrigatório, para além dos Docentes referidos no 1º Ciclo, os alunos passam a contactar várias horas semanais também com o Intérprete de LSP em sala de aula e nas atividades escolares em que participam, pois este “constitui um elo de ligação (sic) entre duas línguas e duas culturas com o intuito de facilitar a comunicação entre ambas.” (Almeida, 2010, p. 16). Estes agentes educativos têm que se fazer valer de várias técnicas de tradução – para os intérpretes e métodos de ensino – por parte dos docentes, para que a transmissão de conhecimentos seja eficaz.

Roberts (1992) citado em Quadros (2004, pp. 73-74) define seis competências inerentes ao profissional de tradução e interpretação, nomeadamente:

- “competência linguística – conhecimento e uso fluente das línguas utilizadas no processo de tradução e interpretação, sabendo distinguir as ideias principais e secundárias de forma a conjugar ambas e ser coerente no discurso”;
- “competência para transferência – aptidão na capacidade de compreensão e significação do discurso, transmitindo-o sem influenciar ambas as línguas, isto é, respeitando as estruturas frásicas e a gramática própria de cada língua”;
- “competência metodológica – uso adequado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, como a tradução consecutiva e simultânea, adaptadas à situação e contexto”;
- “competência na área – conhecimento do conteúdo da mensagem ou discurso a traduzir e interpretar”;
- “competência bicultural – como o nome indica, conhecimento das duas culturas intrínsecas aos sujeitos envolvidos no processo, isto é, conhecimento de



crenças, valores, experiências e comportamentos, não esquecendo as possíveis diferenças entre ambas”;

- “competência técnica – habilidade no uso de técnicas, como microfone ou outros equipamentos, bem como a postura e adequação aos contextos” (Quadros, 2004, pp.73-74).

Portanto, interpretar é um processo complexo, que exige estudo constante de ambas as línguas, português e língua de sinais, e uma constante atualização acerca dos assuntos que preocupam as comunidades com as quais os profissionais trabalham.

Para Albir (2002, p. 509), citado por Valadares (2012), “as translation techniques are functional”<sup>54</sup> na medida em que as traduções dependem da situação onde estão inseridas, do tipo de tradução, a audiência para quem se traduz, o método de tradução utilizado”. Assim sendo, propõe-se a existência de dezoito técnicas:

i) “Adaptação – consiste na substituição de um elemento cultural do discurso de partida por um elemento da cultura correspondente ao público-alvo”.

ii) “Amplificação – introdução de detalhes que no discurso de chegada que não foram formulados no discurso de partida”.

iii) “Empréstimo – utilização de um termo ou expressão de outra língua diretamente na língua para a qual se está a traduzir”.

iv) “Decalcamento – tradução literal de um termo lexical ou estrutural estrangeiro”.

v) “Compensação – quando o local das informações ou efeitos estilísticos do discurso da língua de partida é alterado no discurso na língua de chegada”.

---

<sup>54</sup> Veja -se detalhadamente sobre este assunto Albir, L. (2002). “Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach”. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona., *Translators’ Journal*, vol. 47, nº 4, 2002, p. 498-512.

vi) “Descrição – substituição de um termo da língua de partida pela descrição/explicação desse mesmo termo na língua de chegada”.

vii) “Criação Discursiva – utilização de um termo específico para um só contexto, cuja utilização fora desse contexto será impercetível”.

viii) “Equivalente Estabelecido – utilização de um termo ou expressão na língua de chegada diferente da que foi referida na língua de partida, cujo significado seja o mesmo”.

ix) “Generalização – recurso a um termo mais geral para referir um mais específico”.

x) “Amplificação Linguística – adição de elementos linguísticos, ou seja, não é feita uma tradução com o mesmo número de termos”.

xi) “Compressão Linguística – sintetização de elementos linguísticos no discurso de chegada”.

xii) “Tradução Literal – recurso palavra-a-palavra na língua de chegada correspondente a um termo ou uma expressão na língua de partida”.

xiii) “Modulação – alteração do ponto de vista em relação ao discurso de partida”.

xiv) “Particularização – recurso a um termo mais específico para referir um mais geral, como por exemplo, do inglês Window traduzir para guichet em francês”.

xv) “Redução – supressão no discurso de chegada de uma informação do discurso de partida. Por exemplo a tradução da expressão O mês de jejum por Ramadão”.

xvi) “Substituição – alteração de elementos linguísticos por elementos paralinguísticos como a entoação, gestos”.

xvii) “Transposição – alteração de uma categoria gramatical”.

xviii) “Variação – alteração de elementos linguísticos ou paralinguísticos de acordo com o público-alvo”. (Albir, 2002, in Valadares, 2012.)

Referenciamos ainda algumas técnicas/métodos, de acordo com Santana (2014, p.10) que descreve várias técnicas de tradução<sup>55</sup> utilizadas pelos profissionais, “desde a literal (palavra-a-palavra) à adaptação, entre muitas outras. Na interpretação de e para língua gestual, é usada preferencialmente a segunda, devido ao facto das modalidades utilizadas em ambas as línguas serem diferentes [...]. Por vezes, também há a necessidade de introduzir novas informações, de forma a tornar a mensagem mais perceptível para o(s) recetor(es) (ampliação ou paráfrase) e existe ainda o contrário, aquando de enumerações extensas sem grande sentido na língua de chegada, havendo a necessidade de se proceder a uma omissão ou generalização (uso de hiperónimos em substituição dos hipónimos – palavras específicas dentro das grandes classes). O intérprete pode ainda realizar uma alteração da ordem (dos elementos da frase, mas não está considerada nesta técnica a inversão da ordem que está relacionada com a sintaxe específica das línguas), executar uma explicitação (quando é feita uma referência exata ao que se quer explicar, fazendo uma pausa propositada após a indicação do termo destacado) ou usar-se a técnica do reforço (ou seja, há a necessidade de repetir, no final da frase, a ideia inicial).”(Santana, 2014, p.10). Consideramos, no entanto, que outras dinâmicas e variáveis relacionam-se com o trabalho do/a ILSP, isto é, as relações em sala de aula e em todo o contexto, as especificidades dos/as alunos/as Surdos/as e a sua linguagem própria. Assim, o/a intérprete de Língua de Sinais Portuguesa assume um papel de grande importância no contexto educativo, uma vez que é um elemento fundamental para que “o aluno aceda de forma plena aos conteúdos expostos. Apesar de não ter o papel de educar, o intérprete de língua gestual é visto como algo positivo para toda a comunidade escolar, sendo que a sua presença na escola deve ser, de facto,

---

<sup>55</sup> Sobre este assunto veja-se Santana, N. (2014). *A interpretação de um vídeo-guia Museológico*. (Trabalho de natureza profissional apresentado para atribuição de título de especialista). Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal.

encarada como uma mais-valia para todos, uma vez que se trata de um profissional com capacidades para estabelecer uma comunicação entre pessoas que não partilham a mesma língua” (Pereira, 2011). “No entanto, a presença do intérprete no contexto escolar não garante a plenitude da inclusão dos alunos surdos dentro da mesma,” tal como é argumentado por Lacerda (2010).

Na investigação de Pereira (2010) a autora referêcia que “a equipa educativa, e principalmente os docentes, devem saber que o trabalho do intérprete de língua de sinais não é um trabalho fácil, por requerer trabalhar entre duas línguas e providenciar as interpretações mais fiéis e adequadas possíveis.” Por conseguinte, é bastante importante que exista um trabalho colaborativo entre toda a equipa educativa, de modo que se possa alcançar o objetivo primordial da educação, que é o sucesso do aluno surdo (Brunson, 2005, in Pereira, 2010). Contudo, considera-se importante ressaltar que apesar da proximidade deste profissional ao aluno surdo, a responsabilidade máxima do ensino é do docente, devendo o intérprete de língua gestual ser considerado apenas como uma mais-valia para a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que a sua formação é de interpretação e não de ensino (Almeida et al., 2012; Brunson, 2005).

#### **1.4 - Os School Signs<sup>56</sup>**

De acordo com Carvalho (2016),

“no nosso país o currículo escolar está elaborado para a maioria ouvinte, cuja língua materna é a português (doravante LP), maioritária, e não raras vezes os docentes que lecionam a alunos surdos, assim como os intérpretes de LGP não dispõem de uma

---

<sup>56</sup> Usamos a terminologia em inglês pois esta designação ainda não está estável em língua portuguesa. Trata-se de uma linguagem de especialidade, porém não estável, validada e é variável de escola para escola.

língua de restituição equivalente para abordar os conteúdos das disciplinas curriculares”.

O desenvolvimento dos *School Signs* (códigos / construções gestuais nas escolas), objeto do presente estudo, em uso nalgumas escolas, contribui para o alargamento e formação de léxico terminológico. É, sem dúvida, essencial para lecionar os conteúdos e os conceitos-chave necessários ao ensino e aprendizagem das várias disciplinas curriculares.

O léxico da LSP para o domínio escolar e áreas de especialidade é parco bem como o seu registo. Neste sentido, para além das técnicas apresentadas, conhecemos outras formas de mediar a informação e/ou conhecimentos, em caso de dificuldade, como certamente acontece na transmissão de conceitos terminológicos específicos, designadamente:

- *School Sign*<sup>57</sup>: “Códigos lexicais utilizados por intérpretes, professores de língua gestual, professores de educação especial e alunos surdos em contexto de escola cuja utilização tem com objetivo primordial ultrapassar as dificuldades existentes na transmissão de conhecimentos entre duas línguas, quando uma delas não encontra equivalente para um termo existente na outra língua” (Valadares, 2012).

Atendendo ao anteriormente referido, é importante refletir na aproximação das práticas de tradução à perceção da adequação das diferentes categorias gestuais por parte dos usuários da língua, quando nos deparamos com falta de terminologia na LSP. Segundo Carvalho (2016) “com a criação das primeiras licenciaturas na área da LSP, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e o acesso das pessoas surdas a profissões mais qualificadas, fez com que as pessoas surdas começassem a sentir necessidade de criar léxico de especialidade para os conteúdos com que começavam a ter contato”.

---

<sup>57</sup> “Pode corresponder à Criação Discursiva defendida por Albir. A diferença entre ambos assenta no contexto inserido: o *school sign* apresenta-se como um código utilizado em escola e a Criação Discursiva poderá ser utilizada em vários contextos” (in Valadares, 2012)

Cumpre-nos dizer que os *School Signs* não dispõem de uso pragmático no seio da comunidade surda, uma vez que são o resultado de contextos muito específicos. No entanto, são a prova viva que a LSP é uma língua dinâmica e que está em constante construção contribuindo, assim, para a formação de léxico especializado. Apesar de não nascer espontaneamente em comunidade surge de uma necessidade natural do seu uso, em contexto escolar, por parte de um grupo que cria significantes que representem os seus significados das diferentes disciplinas curriculares. Este processo não é imediato e, por vezes, necessita de estratégias pedagógicas como o recurso a exemplos do quotidiano ou à visualização de imagens, até à sua aplicação e uso em sala de aula.

Marinho (2007) salienta as dificuldades sentidas pelos profissionais da interpretação, mesmo quando dotados de larga experiência, quando confrontados com termos inexistentes na LS. “O recurso à iconicidade, na criação de códigos gestuais, é de extrema importância” (Silva, 2015, p.45). Importa referir neste âmbito um estudo desenvolvido por Silva & Ricardo (2013) que teve como objetivo “conhecer a perceção dos participantes” (alunos e especialistas) “quanto à interpretação mais adequada, em conceitos sem correspondente em LGP, de entre propostas oriundas de três categorias gestuais – gestos icónicos, gestos arbitrários e gestos formados por empréstimo da língua oral (LO). Cada um dos três gestos propostos enquadrou-se em oito domínios disciplinares: arquitetura, biologia, ciências, direito, geometria, matemática, português e saúde”. A cada uma destas disciplinas foram aplicados dez conceitos, para respetivo escrutínio, sendo no total 80 conceitos para os quais se propôs três interpretações possíveis, perfazendo-se, assim, um total de 240 gestos submetidos à perceção dos participantes. As autoras referem ainda que este estudo teve o propósito de verificar se existem diferenças entre usuários especialistas e usuários alunos na perceção da tipologia/processo de formação de gestos que melhor transmite o conceito dos termos apresentados e, ainda, verificar

se o domínio disciplinar interfere na percepção dos usuários da língua. (Silva & Ricardo, 2013, p. 84).

Algumas das conclusões devem ser objeto de reflexão, no nosso ponto de vista, pois e a título de exemplo:

“na disciplina de português, os alunos do 11º ano escolhem mais a categoria icónica enquanto os alunos do 10º ano optam pela categoria por empréstimo da língua oral”. Estas diferenças em função do grupo etário e do nível de escolaridade poderão relacionar-se com o processo de inclusão a que estes alunos foram expostos, pois sendo mais novos, os alunos usufruíram de um ambiente escolar bilingue, onde a aprendizagem do português como segunda língua é comparativa e proporcionalmente proporcionada há mais tempo do que os alunos mais velhos. (Alves, Nogueira, Moreira, Fernandes, Ricardo & Silva, 2013, p. 107).

Marinho (2007) realizou, um estudo, em contexto educativo relativamente à falta de representantes gestuais na LIBRAS, na área da Biologia, e à forma de interpretação adotada pelos intérpretes nas aulas desta área do saber. Conclui que os intérpretes lidam com escassez de vocabulário na LIBRAS utilizando, maioritariamente, gestos de natureza icónica, tal como o estudo anteriormente mencionado.

“Como consequência da necessidade de terminologia específica para diversas áreas científicas, constatamos, de forma empírica, a utilização de códigos gestuais pelos intérpretes de LSP na tradução que realizam no contexto de sala de aula. Estes códigos são criados pelos intérpretes em conjunto com os alunos e professores de LSP, e têm por objetivo simplificar a comunicação dentro da sala de aula, bem como, facilitar a aquisição do conceito lecionado por parte do aluno surdo” (Silva, 2015, p.46).

O contexto escolar é o local onde os intérpretes têm maior trabalho efetivo (Pereira, 2011). Verifica-se que a não existência de um sinal correspondente a uma palavra em português implica que os intérpretes necessitem de utilizar recursos para a criação de léxico. No contexto escolar a não existência de correspondentes linguísticos também é sentida como uma barreira.

No dizer de Marinho (2007) entre as línguas existem assimetrias, pois não existe uma correspondência, palavra por palavra, na transposição de uma língua para a outra em todas as áreas do saber. Para a autora, cada língua constrói um conjunto de significações para o seu léxico, refletindo os usos e costumes das comunidades, em função das suas necessidades comunicativas. Esta assimetria lexical das línguas é uma dificuldade experienciada pelos intérpretes de língua gestual, em especial os intérpretes educacionais que se confrontam diariamente com termos das variadas unidades curriculares. Portanto, urge refletir e analisar não só a existência e importância das *School Signs* que nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos acontece, frequentemente, criando-se materiais bilíngues, como também todo processo inerente que pressupõe um trabalho interdisciplinar.

#### **1.4.1- Materiais Bilíngues**

De acordo com Rebelo (2013) “o cumprimento de um Programa não garante, contudo, a resolução das dificuldades que encontramos no terreno, no contexto português, essencialmente por dois motivos: a) grande maioria dos alunos surdos não parte de uma plataforma linguística suficientemente estruturada (na sua primeira língua) ou não beneficiou de uma escolaridade anterior baseada numa metodologia bilingue consistente e b) não existem manuais e materiais de apoio escolar à disciplina de PL2, sobretudo a partir do 1º ciclo, que permitam ao aluno surdo a autonomia e consolidação das suas aprendizagens, fora do contexto escolar”.



Atualmente, a análise linguística de materiais bilíngues em Portugal é escassa. Há alguns materiais avulsos online, o Projeto REDES (Recursos Educativos Digitais para a Educação de Surdos) implementado no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, no Porto, desde o ano letivo 2010/2011, disponíveis até ao 3º ciclo, e, no CED Jacob Rodrigues Pereira, com os primeiros materiais didáticos bilíngues, em 2009, para as várias disciplinas desde o ensino pré-escolar ao secundário, contudo disponíveis apenas até ao 3º ciclo. No que diz respeito ao ensino superior, a Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, tem diversos materiais bilíngues no âmbito da Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa. No que concerne à análise linguística, dos materiais anteriormente mencionados, não existe qualquer registo neste âmbito. Apenas se realizaram estudos neste âmbito, com análise, e do conhecimento da investigadora, um artigo científico de Correia, I. (2012). Entre Línguas se (des) constrói o texto: interferência linguística da Língua Gestual Portuguesa no Português e um estudo ATILGP (2013) Da teoria à prática: a voz dos usuários da língua gestual portuguesa que aborda a existência e importância dos School Signs.

Existem histórias em LSP que são um potencial material bilíngue para crianças em idade pré-escolar ou que frequentem os primeiros anos de escolaridade, nomeadamente, de uma autora surda, Marta Morgado como: “A turma do Dinis” publicado pela Casa Pia de Lisboa, é um manual de apoio ao 1º ciclo que se constitui como um recurso de aprendizagem das duas línguas para meninos surdos no 1º ano; “Mamádu, o Herói Surdo”, “Sou Asas” e “Luanda, Lua” todos publicados pela editora Surd’universo; “Conta um Conto”, RTP2, vinte histórias escritas por autores portugueses e com a narração de intérpretes surdos, designadamente, Amílcar Furtado, Diogo Grilo, Helena Carmo, Patrícia do Carmo e Sandra Coelho; “O Menino dos Dedos Tristes”, com interpretação em Língua Gestual, editora Alfarroba, de Josélia Neves; a coleção “4 leituras”, narrada por pessoas surdas, editora CERCICA, de autores diversos; “O som das cores” e “Amizade sobre rodas” da autora e intérprete de Língua Gestual, Paula Teixeira,

da editora Plátano e, ainda, as histórias infantis “Ruca” com interpretação para Língua Gestual disponíveis no canal Youtube. A “Princesa da Terra, do Mar e do Céu de Alice Cardoso e Isabel Correia e, “O bebé perfeito” de Isabel Correia são também dois livros infantis bilíngues.

No mundo, há variadíssimos materiais bilíngues, sobretudo histórias para crianças, como no Brasil, os livros “Cinderela Surda” e “Rapunzel Surda” estes são, ainda, livros de literatura infantil escritos em SignWriting; “Chapeuzinho Vermelho”; “O Patinho Feio”; no Reino Unido, Inglaterra, “Dear Zoo”; na América, “Children'sStoryBookswith ASL Translation”; em França “IIPleutilMouille”.

Destaca-se ainda do conjunto de materiais bilíngues de apoio ao ensino do Português, a relevância da criação de Manuais Bilíngues (gramáticas, dicionários, glossários) para os termos e conceitos específicos desta disciplina. Existe uma primeira tentativa de um manual de PL2: “Um comboio entre duas línguas”, de Isabel Amaral, que tem como vantagem ser bilíngue e ser acompanhado em DVD. É um bom recurso, porém talvez necessite de apuramento didático para não ser apenas entendido como recurso traduzido.

Na aula de PL2, determinados termos, sobretudo os que dizem respeito aos aspetos gramaticais, os que se referem à linguística textual e à literatura, não têm ainda sinal correspondente em LSP ou existindo, o mesmo não está estabilizado. A criação deste material proporciona uniformidade, relativamente ao uso de terminologia, nas práticas docentes e beneficia o trabalho autónomo do aluno surdo que poderá aceder ao termo aprendido na aula, através do português escrito e do vídeo em LSP

Concluimos, portanto, que é necessário que haja um registo e uma uniformização e ou aceitação dos School Signs. É sobre isto que incide o nosso trabalho que a seguir se apresenta.

## 2 - Metodologia da Investigação no Ensino Secundário: exemplos e análise

O estudo contou com dois grupos de participantes, um grupo de alunos surdos (n= 2) e um grupo de especialistas em língua de sinais portuguesa (n= 3).

O grupo de especialistas integrou um indivíduo Surdo, Professor de Língua de Sinais Portuguesa (n=1), com domínio aprofundado da língua de sinais e com experiência no ensino da mesma; integrou, ainda, uma Docente de Português Língua Segunda (n=1) que teve como língua materna a língua francesa, até aos seus 8 anos; leciona português como Língua segunda a alunos surdos desde o ano letivo 2016/2017; por fim, o grupo de especialistas contou ainda com uma intérprete de Língua de Sinais Portuguesa, com experiência no ensino secundário. Os especialistas estavam igualmente divididos pelo norte (n=1; 25%) e pelo centro do país (n= 2, 75%). A tabela seguinte (tabela 1) apresenta uma breve caracterização dos participantes o que se refere à idade de aquisição da língua de sinais portuguesa, língua materna e zona de residência.

*Tabela 1: Idade de Aquisição da Língua de Sinais, Língua Materna e Zona de Residência dos participantes*

<i>Participantes</i>	Idade de Aquisição da Língua			Língua Materna			Zona de Residência	
	Idade Pré-escolar	Idade Escolar	Idade Adulta	LP	LSP	Bilingue	Norte	Centro
<i>Intérprete</i>	0	0	1	1	0	1	0	1
<i>Professor A</i>	1	0	0	0	1	0	1	0
<i>Professor B</i>	0	0	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

*Nota.* Idade Pré-escolar – 0 aos 6 anos; Idade-Escolar – 6 aos 18 anos; Idade Adulta a partir dos 18 anos; LP – Português; LSP – Língua de Sinais Portuguesa.

O grupo de alunos surdos é oriundo de uma Escola que segue o modelo de Referência para a Educação Bilingue (n=2; 100%). Ambos frequentam o ensino secundário, têm domínio de LSP e apresentam uma surdez de grau severo ou profundo, com alguma perceção auditiva da linguagem oral. O 10º ano e 11º ano de escolaridade representam metade da amostra do presente estudo (n=2; 50%); seguindo-se os participantes professor e intérprete de LSP (n=2; 50%), conforme anteriormente apresentado. A tabela seguinte (tabela 2) permite aferir o grau de proficiência em LSP e caracteriza, de forma sucinta, o grupo de alunos informantes neste estudo.

**Tabela 2. Ano de Escolaridade, Nota de LSP, Grau de Surdez e Início de Aprendizagem da Língua dos Informantes**

Informantes	Ano de Escolaridade / Sexo						Nota LSP				Grau de Surdez		Idade de Início de aprendizagem da Língua		
	10º		11º		12º		NS	S	B	MB	S	P	Pré-escolar	1º Ciclo	2º/3º Ciclo Secundário
	M	F	M	F	M	F									
Escola A	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	

TOTAL= 2 (F=1; M=1)

*Nota.* Escola A - Escola Secundária do Centro; I – Insuficiente [0-9]; S – Suficiente [10-13]; B - Bom [14-16]; MB – Muito Bom [17-20]; S – Severo; P – Profundo

A língua de sinais é rica como qualquer outro idioma, tendo como propósito ser uma ferramenta para compreender e expressar o pensamento e o mundo. A autora desta investigação,

como anteriormente explanado, pretende analisar as metodologias utilizadas no ensino secundário por parte dos agentes educativos envolvidos no processo educativo dos educandos surdos, isto é, docente de PL2 em articulação com os docentes de LSP, alunos e intérpretes de LSP, em contexto de sala de aula. Neste sentido, é nosso objeto de análise, na seção seguinte, todo o processo para a criação de materiais bilíngues em formato de vídeo, a fim de averiguar eventuais dificuldades e dúvidas sentidas ao longo da sua produção, bem como analisar interferências linguísticas entre duas línguas de modalidades distintas. A recolha destes materiais bilíngues, nomeadamente de poesia, obras narrativas e gramática será em formato de vídeo e produzida quer por docentes de LSP, alunos surdos ou intérpretes de LSP. Pretende-se uma reflexão linguística e terminológica para que se compreendam e justifiquem as interferências linguísticas verificadas ou não na produção e criação destes materiais bilíngues.

Destacaremos a importância das School Signs no que concerne às aprendizagens reais e efetivas dos discentes surdos e a transversalidade que o PL2 assume nas várias disciplinas. Neste seguimento, pretendemos investigar a legitimidade e a viabilidade de construir códigos linguísticos, designadamente School Signs, na disciplina de português, através da Língua de Sinais Portuguesa considerando a terminologia já existente em português. Para tal, após a recolha e organização dos respetivos materiais, definiu-se a metodologia e iniciou-se a análise dos mesmos como se pode constatar na seção seguinte.

## **2.1-Estratégias de Ensino no PL2**

Desde que o ensino de surdos foi estruturado a partir do Dec. Lei 3/2008, Portugal conta com uma rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Assim, e como também está plasmado no Dec. Lei 54/2018, a língua de acesso ao currículo é a LSP e o português é aprendido como língua segunda. Lodi e Lacerda (2009) defendem que a abordagem bilíngue “tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base

linguística, primeira língua ou L1, para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda, L2, para os sujeitos surdos” (Lacerda; Lodi, 2009, p.145). “Para que tais aprendizagens ocorram, algumas pesquisas evidenciam que o processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua, participantes ativos do processo educacional de seus pares, e que o ensino-aprendizagem da L2 deve ser realizado como língua estrangeira, considerando-se, portanto, as particularidades e a materialidade da língua de sinais e os aspetos culturais que se associam a ela” (Lacerda; Lodi, 2009). Ensinar a português para o aluno surdo é, ainda, um desafio pedagógico para muitos docentes. Idealmente os docentes de PL2 deveriam ter domínio ou conhecimentos da LSP, o que não acontece. Com isso, “o professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar” (Pinto, 2011, p. 30). Além disso, enfrenta outros fatores no processo de ensino e aprendizagem da Português para surdos: desconhece ou conhece pouco sobre a natureza da LSP e é desprovido de habilidade linguística para lecionar ou comunicar diretamente com o aluno surdo, recorrendo, para o efeito, ao intérprete de LSP. O professor, muitas vezes, não tem clareza do papel do intérprete dentro da sala de aula. Pensando nisso, recorremos a Lacerda (2009, p. 35) quando esta explica que “o professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e avaliação dos alunos.” Não queremos dizer que o intérprete não possa contribuir e colaborar com o professor, o que salientamos é que ele “pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas” (Lacerda, 2009, p. 35). Ainda na perspectiva de autores como Lacerda e Lodi (2009), o ensino e a aprendizagem da escrita da língua majoritária (Português) como (L2) para surdos é um tema que tem inquietado muitos pesquisadores, e que exige estudos mais aprofundadas, uma vez que, são escassos ou inexistentes. O docente de PL2 deve centrar-se em estratégias que capacitem o aluno surdo para o domínio da escrita. Ao aluno surdo deve, igualmente,

encarar a escrita como uma ajuda preciosa e útil, e não como algo que lhe provoca medo e insegurança. Desta forma poderá expressar-se de igual modo como qualquer outro aluno, bem como aceder à leitura, eixo indispensável ao conhecimento. Para tal, o professor necessita de “dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão” (Quadros; Schmiet, 2006, p.41) e assim conseguir que a leitura em português se efetive. Além disso, é responsabilidade do professor motivar os seus alunos para a leitura. Para isso, será necessário o uso de metodologias específicas e uma constante adaptação de materiais com: o privilégio do grafismo, da exposição ao escrito, da comparação entre línguas, PL2 e LSP, de imagens, aplicando uma pedagogia visual. Esta pedagogia assenta, sobretudo, no nosso entender e a qual defendemos neste trabalho para o ensino do PL2, numa metodologia visual mediada por uma língua que também é visual, isto é, pela LSP. Para aplicar esta pedagogia visual é fulcral o professor de português entender e conhecer o funcionamento da LSP. Quando um professor ouvinte domina Língua de Sinais, pode comunicar-se de uma forma satisfatória com o seu aluno surdo. De acordo com Skliar (1998), alguns Estudos Surdos, defendem uma Pedagogia Surda, ou seja, o surdo é reconhecido como um sujeito completo e não como um sujeito deficiente, a quem falta algo. No nosso entender a pedagogia surda não se aplica ao ensino do PL2, uma vez que, esta assenta obrigatoriamente no indivíduo surdo e nas suas experiências enquanto surdo, de todas as naturezas como: as sensoriais, concetuais, a forma como vê e compreende o mundo, entre outras. Para se conseguir “Literacia em Português”, um dos objetivos do Programa Curricular da LGP, do Ensino Básicos e Secundário, é necessário um estudo efetivo da língua, nos seus vários ramos: Fonologia; Morfologia; Sintaxe, Semântica e Pragmática. Seguidamente apresentamos, de forma sucinta, algumas estratégias que os docentes de PL2 devem ter em conta, no nosso ponto de vista, dos ramos anteriormente elencados. Estas orientações surgem da experiência da investigadora, na qualidade de ILSP, num trabalho de parceria entre Docente

de PL2 e LSP, presente nas aulas de PL2, numa EREBAS, ao nível do secundário, que segue um modelo bilingue. Assim, no que diz respeito à:

- Fonologia: é importante que os alunos tenham noção das unidades mínimas da LP e das diferenças que geram. Em comparação, o Professor de LSP, presença importante na aula e/ou o docente de português, ou quem dá acompanhamento ao aluno a PL2, deve dar exemplos da LSP.

- Morfologia: é fundamental que o aluno entenda que a LP se organiza, no seu lado formal, em torno da flexão. Assim, devem ser-lhe apresentados, numa primeira fase, os padrões regulares da morfologia flexional e derivacional. Posteriormente serão introduzidas as irregularidades. Sempre em comparação com o comportamento morfológico da LSP

- Sintaxe: é preciso que o aluno compreenda que as línguas se estruturam, sintaticamente, por leis. Assim, ele deve conhecer a ordem típica do português, SVO, em confronto com a sua língua, a LSP, (SOV). É importante que se ensine a flexibilidade relativa desta ordem.

- Semântica: o enriquecimento vocabular, acompanhado do conhecimento grafemático da palavra, contribui para a construção de conceitos, através da via lexical, eficiente. É importante o conhecimento de “palavras funcionais” na sua língua natural e a justificação da sua existência.

- Pragmática: a exposição a textos escritos, sua narração e adaptação em LSP são essenciais.

Em suma, é fundamental que o aluno surdo tenha cada vez mais conhecimento reflexivo da sua língua natural, de modo que o acesso à informação numa outra língua seja possível. Consideramos fulcral que docente de PL2 deva aplicar estratégias que capacitem o aluno surdo a expressar na sua língua, a LSP, o conhecimento retirado da escrita. Recordemos, após esta



breve apresentação, que é objetivo do ensino bilingue privilegiar o acesso ao currículo através da LSP, L1 e da LP, L2. Para tal é imprescindível que se reconheça a igualdade de circunstâncias entre a LSP e a LP, pois ambas são duas línguas: arbitrárias, convencionais e providas de estrutura sintática própria. Conforme já apresentamos na fundamentação deste trabalho, os seus conceitos organizam-se, linguisticamente, segundo procedimentos comuns: significado/significante. São duas línguas distintas, com organizações muito diferentes ainda que, como é natural entre línguas em contato, possuam alguns traços comuns. Acreditamos que uma abordagem contrastiva é fundamental no ensino bilingue. A aprendizagem por contraste constitui-se como significativa para o aluno, pois o professor recorre à sistematização da língua natural do aluno surdo, e que este conhece pelas aulas de LSP, para lhe ensinar uma língua segunda. O aluno deve perceber os seus erros escritos e corrigi-los. Para isso, deve estar exposto a textos escritos com regularidades grafemáticas. A perspetiva normativa, em conjunto com a contrastiva, é fundamental. Deve entender a funcionalidade da escrita e aprender a gramática e sintaxe da LP, eixos de organização de uma língua. No nosso entender, cremos que o explanado até aqui, complementa-se com uma valorização e respeito da identidade surda do aluno e, ainda, com um reforço positivo que o pode levar a perceber que o caminho para um bom domínio do português não tem de ser penoso e herculiano. Este sentimento de dificuldade de aprendizagem do PL2 por parte do aluno, por falta de metodologias e estratégias adequadas, faz com que o aluno surdo desmotive ou se sinta incapaz mesmo estando num ambiente inclusivo. Infelizmente, muitos alunos não apostam no exame nacional de PL2, como prova de ingresso no ensino superior, uma vez que não se sentem seguros nos seus conhecimentos, reduzindo-lhes as suas escolhas e expectativas académicas. Reiteramos uma vez mais que por mais diversa que seja a realidade escolar, uma aprendizagem profícua do português só tem sucesso quando mediada pela LSP. Uma educação formal da LSP como língua primeira fomenta um melhor desenvolvimento social. É essencial ter como premissa o (re) posicionamento do português,

uma ferramenta útil de comunicação com o outro. A aquisição do português por parte do aluno surdo, deve ter como base, estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade dos alunos surdos. Torna-se imperioso evitar que a educação do aluno surdo seja potenciada através de atividades que os levam a uma mera reprodução do que lhes foi ensinado, sem qualquer significado, deixando-os em desvantagem no processo de aprendizagem da escrita do português. “A surdez é uma característica de diversidade cultural ela deve ser entendida no contexto de uma educação inter/multicultural crítica que possibilite a emergência das diferenças e que faça delas uma mais valia pertinente” (Afonso, 2007, p.95). Assim sendo, “o professor deve construir pontes de significação entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento que será abordado na escola. Ensinar significa mais do que transmitir conteúdo: implica atuar, procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que se encontra unida aos processos do pensamento” (Tacca, 2006). A língua de sinais é uma língua visual e sua gramática tem uma estrutura diferente do português, conforme já apresentamos neste trabalho. Como tal, é necessário o uso de estratégias pedagógicas distintas das padronizadas em sala de aula, a fim de proporcionar condições favoráveis ao discente surdo. Passamos, então a dar exemplos de alguns dos materiais bilíngues que são objeto do nosso estudo

## **2.2- Aspetos da Poesia em Língua de Sinais Portuguesa**

Citando um artigo de Correia. I & Furtado A. (2019) os autores referem que a poesia surda em Portugal conheceu manifestações escritas de Morgado (2011) e outros poetas que, de forma pessoal, relatavam a sua vivência bilingue em páginas pessoais ou outras, como é exemplo o poema Voz do Silêncio de Armando Baltazar (2010). Os autores referem ainda que em relação a poesias em língua de sinais portuguesa, o primeiro registo que se considera é uma adaptação- isto é uma tradução livre, com adaptações, do poema “As Mãos”, de Manuel

Alegre pelo poeta surdo Carlos Martins exibida em 1996 num programa televisivo (Martins, (2016). Dois anos mais tarde, também Marta Morgado faz uma performance de um poema que intitula “silêncio”. Em 2001 Carlos Martins, num evento de lazer da comunidade surda, apresenta um novo poema, intitulado “a boneca”, que terá adaptado a partir de um original em Língua de Sinais Argentina, que conheceu já adaptado por um poeta surdo irlandês (Martins, 2016). O nome que a seguir surge nesta breve síntese é o de, Amílcar Furtado, mais concretamente o poema designado “Baleia” (2008). Também este poema partiu da ideia de um original em Língua de Sinais Britânica (BSL). A poesia surda portuguesa seguiu trilhos idênticos à internacional: tal como já foi referido por Peters (2000) o poeta surdo cria a sua obra a partir do texto escrito, como fez Carlos Martins ou Helder Duarte que disponibilizou na sua página de Facebook uma tradução de “Adeus às armas” de Manuel Alegre (Correia, I & Furtado, A., 2019).

Do nosso conhecimento não existe registos em vídeo nas bibliotecas das escolas de referência para o ensino a alunos surdos (EREBAS) sendo, portanto, este trabalho original e inédito, à semelhança das metodologias que elencamos a nível nacional e internacional.

A poesia em Língua Gestual carece ainda de uma sistematização teórica o que é natural pois, conforme Sutton-Spence (2008, p.340), antes de haver essa produção, “pessoas surdas e ouvintes achavam que a poesia deveria ser escrita apenas em inglês, devido ao status dessa língua”. Segundo Peters (2000) as línguas visuais não eram reconhecidas estatuarialmente ou sequer como línguas plenas. Conforme Quadros e Sutton-Spence (2006, p. 112), “a poesia em línguas de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem “sinal – arte” para efeito estético”. Citando Correia, I & Furtado, A. (2019, p.51) “os poetas surdos além das suas temáticas em torno do deafhood, manifestando o orgulho na língua e nas suas potencialidades, podem recorrer a alguns recursos estilísticos tais como a

repetição, a simetria/equilíbrio, os neologismos e morfismo”, conforme irá ser explanado nesta investigação.

Segundo Correia, I. & Furtado, A. (2019) “Por repetição entende-se não apenas a execução de um sinal várias vezes ou com movimentos mais longos ou mais curtos, o que se prende com o ritmo, mas, seguindo o estudo de Morgado (2011) com a rima quando há repetição de um parâmetro.” Ainda na perspectiva dos autores entende-se que “A simetria/equilíbrio manifesta-se pelo uso de gestos executados com as duas mãos ou pela produção de um gesto que na língua em uso uni-manual utilizando as duas mãos. Os neologismos representam o uso criativo da língua sobretudo através do recurso a classificadores, moldando-os à ideia e sentidos que pretendem transmitir.” Porém, “O morfismo é um recurso que se prende com o anterior. O poeta funde dois gestos, suprimindo um dos parâmetros ou acrescentando outro, para que a transição entre eles seja suave e, simultaneamente, transmita sentidos.”

A poesia em LSP é ainda um género muito incipiente, com necessidade de reflexão linguística e cujo acesso é bastante difícil, quando não se está diretamente envolvido com a comunidade surda. Acredita-se que uma maior divulgação da poesia concebida em LSP venha a contribuir para a valorização da língua e da respetiva comunidade surda, bem como do reconhecimento da poesia em LSP enquanto forma de arte, corroborando ainda uma maior aproximação entre os surdos e os ouvintes.

A poesia em LSP é abordada pelos docentes de Língua de Sinais Portuguesa, nas EREBAS, contudo não existe ainda um conjunto de textos poéticos de referência edificado e suficiente que possa servir de instrumento uniforme de aprendizagem, acabando por se verificar que o ensino da poesia em LSP emerge, por vezes, da poesia oral. Contudo, o ensino da poesia mediado pela LSP contribui para que o aluno surdo perceba melhor a poesia na sua língua natural, interiorizando técnicas e irá, certamente, desenvolver a sua expressão facial, a sua emotividade e respetiva facilidade de produção na sua primeira língua, a LSP. Tomará ainda

consciência do conhecimento explícito que têm e dos seus aspetos gramaticais, preparando-os para situações de uso da língua no seu dia a dia. Esta dinâmica requer uma reflexão e análise linguística e, obviamente, o uso criativo da língua ajudará na reflexão sobre a identidade e contribuirá para a compreensão dos aspetos culturais da comunidade Surda e da própria Língua Gestual (Quadros, 2006).

A poesia é ainda um dos melhores materiais para se trabalhar dentro da sala de aula, uma vez que é apresentada na perspetiva do folclore, ou melhor no *Deaf folklore*, como define Carmel (1996, p. 415) em que folclore pode ser visto como um “espelho da cultura”, fornecendo elementos que refletem a cultura surda (Rutherford 1993, citado por Quadros, 2006). É possível encontrar algumas referências a momentos poéticos realizados por alunos surdos na página virtual de diferentes escolas de alunos surdos – EREBAS. A poesia gestual é assim um exemplo perfeito de folclore gestual (Quadros, 2006). O folclore surdo inclui piadas surdas, histórias, narrativas pessoais e poesia na língua de sinais. Para Carmel o termo específico para a poesia em língua gestual é o *Signlore* (1996, p.416, citado por Correia, I.& Furtado, A. 2019).

### **2.2.1-Texto Poético**

### **2.2.2 – Material Bilingue : “Deixa-me ouvir o que eu não ouço” de Fernando**

#### **Pessoa**

Nesta subsecção propomos uma análise linguística e literária do poema, com base nas características da poesia surda já descritas neste trabalho.

O poema analisado intitula-se “Deixa-me ouvir, o que eu não ouço” de Fernando Pessoa (o poema encontra-se no DVD anexo ao trabalho). Este poema é concebido pelo poeta surdo português Cláudio Fonseca. A produção do poema encontra-se registada num pequeno vídeo, com a duração de sensivelmente 02:30 minutos, podendo ser encontrado e consultado, em DVD, na biblioteca da Escola Secundária Alves Martins.

Para a produção deste material a Docente de PL2, Docente de LSP e ILSP articularam o plano de aula, preparando conjuntamente, estratégias e metodologias específicas, em tempo não letivo e, posteriormente, em sala de aula uma vez que o Professor de LSP estava presente nas aulas de PL2. Este trabalho de parceria foi fundamental em prol das aprendizagens reais e efetivas dos aprendentes, em contexto de sala de aula, e, posterior concretização de metodologias pedagógicas bilíngues. O objetivo primordial deste trabalho de articulação, mediado por uma ILSP, teve como princípio por parte de todos os envolvidos fomentar nos discentes uma reflexão linguística, isto é, a ter conhecimento explícito do português. Para tal foi essencial a parceria com o docente de LSP que mediou a compreensão desta língua bem como teve um papel essencial na preparação de aulas e metodologias mais adequadas aos alunos surdos. Vejamos seguidamente a aplicação das mesmas em contexto prático. Pretendeu-se trabalhar a poesia escrita mediada através da LSP para uma atividade aberta à comunidade escolar, no âmbito do Dia Mundial da Poesia. Num primeiro momento a Docente de PL2 com o Docente de LSP trabalhou o significado da poesia dando a sua interpretação ao Docente de LSP, isto é, do particular para o geral e vice-versa, para desconstruir todas as ideias/ conceitos, a transportar para a Língua de Sinais Portuguesa. A ILSP traduziu a interpretação que a própria docente fez do poema e, ainda, colaborou com a sua própria interpretação. Esta interpretação teve em conta o sentido e como o mesmo se reproduz e representa entre duas línguas de modalidade distinta. Num primeiro momento, a docente de PL2 explanou a interpretação literária do poema e, posteriormente, a ILSP inferiu o significado através da modalidade escrita e reproduziu dando preferência a sua representação visual. Numa perspetiva de paralelismo linguístico, salientando as semelhanças e as diferenças, a ILSP conjugou o seu saber técnico tendo em conta duas línguas e de duas culturas. Neste momento e espaço reflexivo equacionaram-se várias propostas e sugestões entre Docentes e ILSP relacionada com a palavra e respetivo conceito, sendo necessário um trabalho de investigação posterior por parte do

Docente de LSP e ILSP. A tradução literal do texto de partida, escrito, foi solicitada pelo Docente de LSP ao Docente de PL2 para uma melhor compreensão e interiorização do poema. Seguidamente, e com base na tradução que preparou autonomamente, recorrendo ao ILSP, procurando o significado das palavras que desconhecia ou lhe causavam dúvidas, analisou várias hipóteses de interpretação para o poema, de modo a perceber qual seria a mais adequada. Para tal recorreu à forma como o próprio concetualizou o poema, privilegiando a sua interpretação, recorrendo à sua experiência visual e conhecimento do mundo. Ao longo do seu processo de criação, a partir do texto escrito, fez adaptações de significado, uma vez que necessitou de compreender conceitos, influenciando assim as suas escolhas linguísticas para a interpretação do mesmo. De forma a imprimir uma linguagem poética presente necessitou de pensar em estratégias e mecanismos linguísticos específicos para a sua representação em LSP. Denote-se que o Docente necessitou de tempo e maturação para todo este processo de tradaptação, anteriormente explanado, bem como para a pesquisa de informação, como por exemplo, para conhecer e reavivar um pouco da história de vida do autor, Fernando Pessoa, influenciando a atribuição do nome gestual OCULOS.ESCREVER, o porquê de ter escrito o que escreveu e em que altura, tentar perceber qual era o seu estado de espírito quando escreveu o poema para poder, enquanto docente e intérprete surdo, transpor de forma aprimorada para LSP para que a mensagem chegasse o melhor possível ao seu público alvo, enaltecendo toda sua performance e efeito estético próprio na poesia surda.

### **2.2.3 - Algumas Considerações**

A tradaptação deste poema, no nosso ponto de vista, foi uma mais valia no momento de chegada aos discentes surdos, uma vez que os prendeu e cativou através da sua língua natural. Note-se que o Docente de LSP imprimiu ainda, ao longo de todo o processo de tradaptação e produção em sala de aula, o seu orgulho na sua língua e nas suas potencialidades, estimulando

e cultivando aos seus discentes o denominado Deafhood.<sup>58</sup> A criação da poesia em línguas gestuais, para Sutton-Spence (2008), atualiza e alimenta o contínuo movimento de ser surdo, re-elaborando e trazendo à tona – em sinais poéticos – muitas das experiências sobre a Surdez. Saliente-se e abordemos o trabalho da ILSP uma vez que exigiu desta profissional a ponte de conhecimentos linguísticos e culturais distintos dos respectivos idiomas envolvidos, essenciais no desenvolvimento e aplicação de todo o processo, presentes neste trabalho de parceria entre docentes. O bom conhecimento de ambas as línguas (língua de partida – PL2 - e língua de chegada - língua de sinais-) em todos os seus aspetos e especificidades, aliada à experiência em tradução, à cumplicidade e confiança profissional dos docentes permitiu alcançar estratégias e ultrapassar dificuldades entre duas línguas de modalidade distintas.

A Docente de PL2 selecionou um tema que suscitasse, segundo a própria, ao ser produzida em LSP à comunidade escolar, impacto nos ouvintes causado pelo paradoxo apresentado entre o título “Deixa-me ouvir o que eu não ouço...” e a condição de uma pessoa surda. Por outro lado, a decisão de manter o título por parte da docente de PL2 prendeu-se com a questão dos surdos também conseguirem “ouvir” necessitando para tal de condições propícias para interiorizar e compreender o mundo que os rodeia. Perante esta questão e após o Docente de LSP concordar com esta intenção optou-se por sinalizar o título da seguinte forma:

NÃO OUVIR.DEIXAR. VER

O poeta transpõe para a sua realidade cultural e através da sua experiência, enquanto surdo, produzindo o título com o verbo direcional VER com o significado de “ouvir”. A referência à visão e ao uso dos olhos permite ao poeta refletir a sua identidade surda, a sua experiência visual está em primeiro plano e influencia o poeta nas suas decisões linguísticas. Seguindo Peters (2000) o poeta surdo imprime no poema a sua visão do mundo enquanto ser

---

<sup>58</sup> Veja -se Ladd, P. (2013), *Em Busca da Surdidade 1 – Colonização dos Surdos*, Lisboa, Surd'Universo. Apesar de haver uma proposta para o termo *Deafhood*, surdidade, esta nomenclatura ainda não está estável no nosso país nem na comunidade surda continuando a usar-se a terminologia inglesa que aqui adotamos.



visual. Os olhos e os verbos e nomes afetos a esse sentido são muitas vezes empregues para significar a visualidade da pessoa, ou melhor, a identidade visual do poeta. Assim, alguns sinais podem ser expressos na área dos olhos para enfatizar que esse é o veículo de comunicação (Sutton-Spence e Quadros, 2006, pp.120-121) e a manipulação do olhar quer através da expressividade, quer como parâmetro suprasegmental (Correia, 2009) é um recurso que sublinha que é pelo olhar que a língua é apreendida para de seguida ser conceptualizada.

#### **2.2.4 – Análise Linguística: “Deixa-me ouvir o que eu não ouço” de Fernando**

##### **Pessoa**

Neste capítulo apresentamos técnicas de tradução/interpretação facilitadoras na transmissão de conhecimentos no âmbito do português, através das quais se pretende fazer passar os conceitos terminológicos ou inexistentes em LSP e analisamos também um caminho possível a percorrer em busca de alcançar equivalentes terminológicos de sinais.

- Interpretação literal, como já vimos em 1.3.5, faz corresponder a cada palavra um conceito, sempre que possível, ou amplifica, ou omite, recursos linguísticos possíveis na interpretação.
- Tradaptação, isto é, fazer adaptações para que a mensagem de origem seja percebida pelo público-alvo. Adaptações que podem ser de significado, ou seja, ter que explicar o significado de algum conceito.

Com base nas características da poesia surda já mencionadas neste capítulo, consideramos pertinente a análise linguística de uma forma mais exaustiva. A tabela seguinte (tabela 3) caracteriza o número de ocorrências dos recursos estilísticos presentes demonstrando-nos as técnicas literárias recorrentes ao longo do poema.

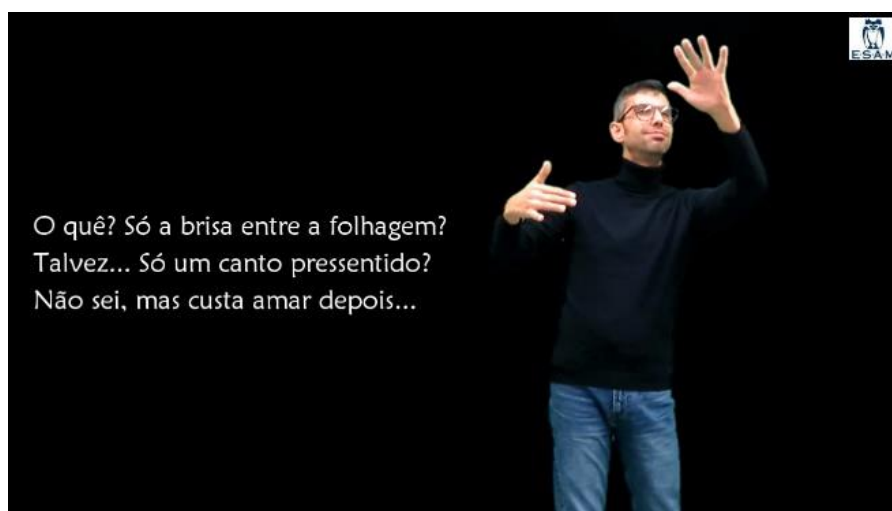
**Tabela 3: Técnicas Literárias**

TÉCNICAS LITERÁRIAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
<b>Simetria</b>	8
<b>Repetição</b>	10
<b>Intensidade/Ritmo</b>	10
<b>Morfismo</b>	9
<b>Classificadores</b>	7

Seguidamente iremos descrever linguisticamente o que observamos e registamos na tabela anterior, para uma melhor compreensão no que diz respeito às técnicas literárias tidas em contas para a produção em LSP. Neste sentido, as imagens exemplificativas encontram-se assinaladas para uma melhor visualização do que pretendemos ilustrar.

Ao longo de todo o poema existe um uso de sinais simétricos e equilibrados, em que são identificadas áreas do espaço opostas, é também uma forma atípica de trazer a linguagem para o primeiro plano, nos poemas em língua de sinais, conferindo-lhe, simultaneamente, equilíbrio e harmonia. Exemplo figura 61 FOLHAGEM.

**Figura 61: Sinal de FOLHAGEM**



*Fonte: Arquivo da autora*

A motivação visual do poeta leva a que este se transporte para a realidade. Assim a ideia de “folhagem” surge como FOLHAS complementado com o classificador MÃO ABERTA com movimento descendente, que transmite a ideia de “folhas pelo ar”. No poema é, também, possível observar o recurso à repetição, encontrando-se o mesmo executado de diferentes formas:

- Repetição da configuração da mão, esta repetição ocorre durante quase todo o poema.

O poeta socorre-se da configuração “mão aberta”, para salientar e materializar diferentes ideias e significados, além do efeito estético que assume ao longo do poema. Segundo Sutton-Spence (2005) este recurso é usado para criar imagens visuais agradáveis ou divertidas, desempenha um papel importante no poema ao permitir a ligação de ideias, ou conduzindo mais ligações ao próprio poema e criando efeitos emocionais. Observem-se alguns exemplos executados pelo poeta onde se verifica o fenómeno da repetição da configuração “mão aberta”.

Estes exemplos foram seleccionados dada a sua importância para a significação do poema, é um parâmetro de sinais-chave: BRISA; PAISAGEM; RUIDO, figuras 62 e 63.

- Repetição do mesmo movimento: este subtipo de repetição é visível nos seguintes exemplos: ARVOREDO - várias repetições com intensidade do mesmo movimento da mão (para a direita e para a esquerda) durante sensivelmente dois segundos; BRISA - várias repetições com menos intensidade do movimento da mão (para a direita e para a esquerda) - para ambos os lados, aproximadamente de 1 segundo. A repetição do movimento da mão produz um ritmo geral ao poema, podendo contrastar ou criar padrões de regularidade.

**Figura 62: Sinal de PAISAGEM**



*Fonte: Arquivo da autora*

**Figura 63: Sinal de BRISA**



*Fonte: Arquivo da autora*

A ENM de soprar com intensidade, inicialmente, mais acentuada é executada para complementar o sinal de ARVOREDO e no sinal de BRISA quando diminui a intensidade na ENM soprar e o movimento é realizado com mais leveza. Exemplo, figura 64 ARVOREDO

**Figura 64: Sinal de ARVOREDO**



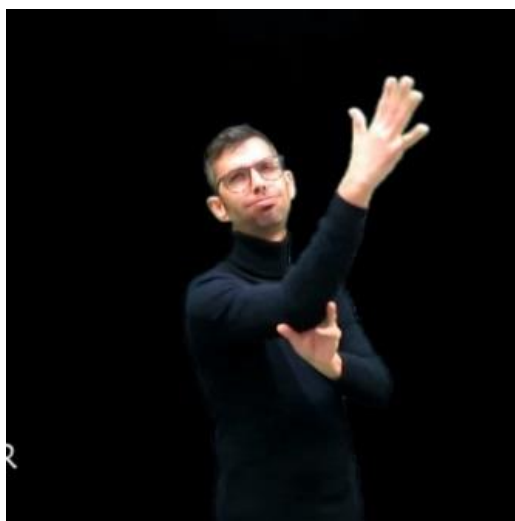
*Fonte: Arquivo da autora*

A ENM de sobrancelha cerrada é utilizada para transpor uma ideia enigmática, de algo que se desconhece e é reforçada com o MÃO ABERTA com um movimento repetido e leve como um referencial de espaço.

Denota-se, ainda, a marcação do ritmo através intensidade dos sinais que diferem, produzindo mais devagar ou mais rápido.

O morfismo consiste em o poeta fundir dois sinais, suprimindo um dos parâmetros ou acrescentando outro, para que a transição entre eles seja suave e, simultaneamente, transmitam sentidos como o poeta Cláudio Fonseca ao produzir ARVORE. BRISA na figura 65.

**Figura 65: Sinal de ÁRVORE / BRISA**



*Fonte: Arquivo da autora*

Em português a palavra ARVOREDO é um nome coletivo e BRISA um nome que se associa a um conceito mais abstrato de VENTO. Para representar a ideia de ARVOREDO o poeta executa o sinal ÁRVORE e confere-lhe a orientação e o movimento, bem como a localização no espaço, que indica, de forma icónica, através do classificador nominal, a representação do objeto. A ENM de soprar com intensidade inicialmente mais acentuada é executada para complementar o ÁRVORE e incorpora o sinal de BRISA quando diminui a intensidade na ENM soprar e o movimento é realizado com mais leveza. Denota-se nesta poesia em LSP uma forma de marcação cultural, uma vez que o poeta “esculpe” na produção poética, a sua própria identidade surda, retratando e mostrando a sua experiência surda, os seus sentimentos e as suas emoções, através de uma forma de linguagem artística e elevada.

Segundo Peters (2000) o poeta surdo imprime no poema a sua visão do mundo enquanto ser visual. Assim, alguns gestos podem ser expressos na área dos gestos para enfatizar que esse é o veículo de comunicação (Sutton-Spence e Quadros, 2006, pp.120-121) e a manipulação do olhar que através da expressividade, quer como parâmetro suprasegmental (Correia, 2009). O seu trabalho poético, relaciona-se sempre, ainda que implicitamente, à experiência sensorial,

experiência visual e à sua experiência cultural enquanto membro da comunidade surda. Veja-se como exemplo a figura 66.

**Figura 66: Classificador PESSOA**



*Fonte: Arquivo da autora*

O poeta, ao longo do poema, acompanha os seus sinais com o seu olhar revelando a sua experiência sensorial e envolvimento pessoal resultante da sua compreensão e interpretação pessoal o que confere uma harmonia esteticamente agradável. Por exemplo, mantém o classificador de PESSOA (fig. 66) e vai produzindo outros sinais como MEU.VEJO TE. MEU.AMOR imprime e destaca a sua identidade e criatividade enquanto ser visual. O classificador de pessoa INDICAR com movimento para o emissor complementado com a ENM aceno da cabeça, acenta na iconicidade/motivação visual e marca uma pessoa TORNA A MIM e tudo o que está à sua volta através da marcação de espaço; com a mão dominante com a mesma configuração Mão Aberta, movimento circular PAISAGEM; com tensão forte, repetição e ENM “BRR” RUÍDO ; e, movimentos repetidos com menos tensão para BRISA demonstram que a repetição do movimento indica a intensidade do mesmo e altera o significado do mesmo. O espaço utilizado pelo poeta é maior, devido ao movimento. Denote-se que na sua

produção assume-se enquanto sujeito poético e através do classificador “INDICAR” ,o abanar da cabeça/expressão facial “olhar fixo” marca o recetor em conjunto com o sinal de referência DOIS, figura 67.

**Figura 67: Classificador INDICAR com o sinal de referência DOIS**



*Fonte: Arquivo da autora*

Ao longo do poema o poeta realiza muitos sinais bimanuais contudo, verifica-se que o mesmo faz um corte da sua produção para acompanhar outro, o que é esteticamente agradável e reforça a harmonia, já mencionada anteriormente. A marcação de rima por parte do poeta recorrendo à incorporação, movimento e intensidade dos sinais. A configuração “garra” e localização no mesmo espaço de enunciação tronco/peito é por parte do poeta uma forma de rima bem como, a intensidade forte, moderada e suave do movimento do mesmo sinal e ENM associadas transmitem aos sentimentos de DOR/ANGÚSTIA/INQUIETA/EMBALA Exemplos. DOR, figura 68, e INQUIETA, figura 69



**Figura 68: Sinal de DOR**



*Fonte: Arquivo da autora*

**Figura 69: Sinal de INQUIETA**



*Fonte: Arquivo da autora*




‘p


Podemos constatar que apesar de se partir de uma tradução escrita para a LSP não há interferência do português. Assistimos a uma interpretação poética com um valor estético singular e, de excelência. A essência da poesia surda é reproduzida neste poema de uma forma

exímia pelo poeta Cláudio Fonseca, enaltecendo e dignificando a riqueza da língua de sinais portuguesa, cultura e identidade da sua comunidade.

### **2.2.5 - Recursos Gramaticais**

Como já vimos na parte da fundamentação teórica do nosso trabalho, os recursos linguísticos usados pelo poeta são os da sua língua natural dos quais damos alguns exemplos, chamando à atenção, em particular, para a expressão não manual. Citando Correia & Furtado (2019) a poesia em LSP vai além da língua e dos seus efeitos, mas contempla também aqueles que o próprio idioma potencia: o movimento, o ritmo corporal e a expressividade facial, muitas das vezes combinada com a expressão não-manual parâmetro linguístico presente neste poema. A forma como o poeta se posiciona, o seu ritmo ao longo de toda a produção gestual, o alternar de ombros, são simultaneamente um mecanismo linguístico e rítmico. Esta unidade assume particular interesse e complexidade na LSP uma vez que assume propriedades morfêmicas, como a de negação, marcador aspectual nos verbos, entre outras, como podemos verificar neste poema. Observamos nesta poesia que a ENM atribui um valor aspetual ao sinal do verbo OUVIR transmitindo desta forma um valor semântico “conseguir ouvir”. Por outro lado, verificou-se que a ENM bochecha inflada representa a negação do verbo atribuindo o valor semântico de “não conseguir ouvir”. Porém a expressão não manual (ENM) bochecha inflada em simultâneo com o movimento da mão (MM) com maior amplitude no sinal MUITO.LONGE transmite a referência gramatical.

<b>Tabela 4</b>		
<b>Aspetos Gramaticais</b>		
Valor Aspetual – Achievement	OUVIR	
Negativa com ENM	NÃO.CONSEGUIR. OUVIR	
ENM com referência gramatical e amplitude do movimento	MUITO.LONGE Distância longínqua	

CLASSIFICADORES	Nominal – PESSOA	
PLURAL	<p>ÁRVORES</p> <p>Gesto</p> <p>ARVORE.ENM</p> <p>(sopro)</p> <p>Configuração de mão</p> <p>palma aberta</p>	

Dentro da riqueza deste poema, veja-se, como são usados de forma estética recursos gramaticais anteriormente analisados:

- o classificador de pessoa que representa a iconicidade e a plasticidade desta língua, o verbo classificador PESSOA TORNA A MIM

- o uso do movimento, ao produzir ARVOREDO, como exemplo de plural semântico ou, considerando o recurso usado, a repetição de MM, morfológico.

Conforme podemos analisar esta poesia, reproduzida pela excelente narração do poeta Cláudio Fonseca, apresenta uma vasta riqueza e pureza gramatical revelando um registo elevado da sua

língua natural. Não temos dúvida que é um poema visualmente muito bonito, com uma linguagem poética de excelência. Do nosso conhecimento as traduções que existem de Fernando Pessoa, em EREBAS, têm um registo muito mais próximo do português gestual do que a LSP.

Nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) a poesia é amplamente usada como instrumento didático, de análise e reflexão linguística, mas, também, e sobretudo como modelo de identidade surda (Ladd, 2003). Para além disso, no Programa Curricular para o Ensino Secundário a poesia enquadra-se nos domínios da literacia e na arte surda sendo os jovens alunos expostos a estes modelos identitários e convidados a recriar a sua língua como forma de expressão poética. Por mais diversa que seja a realidade escolar, uma aprendizagem profícua do português só tem sucesso quando mediada pela LSP, como observamos anteriormente. O português escrito e falado, dependendo das características de cada aluno, é adquirido como segunda língua e os métodos e estratégias devem ser adequados aos alunos em questão. Os docentes, professores de educação especial, intérpretes e docentes de LSP devem fazer chegar aos alunos surdos o currículo nacional através da LSP. Contudo, existem ainda impedimentos na transmissão de conhecimentos em LSP de determinada terminologia específica ou transversal nos conteúdos programáticos dos alunos surdos. Defendo neste trabalho a necessidade de ampliar/aprofundar e rentabilizar o léxico da LSP para os conceitos abordados nas várias áreas curriculares, pois é através da competência linguística na própria língua dos alunos surdos que é potenciado todo o seu desenvolvimento intelectual. Esta via pressupõe um trabalho interdisciplinar com a disciplina de LSP e reclama a presença de um professor de LSP na aula de PL2. Cumpre-nos dizer que o poema anteriormente apresentado em formato bilingue, ou seja, em português (escrito), mediado e produzido em Língua de Sinais Portuguesa (LSP) contribui para que os jovens surdos possam aceder ao currículo através da sua língua natural, a sua primeira língua tal como está previsto na lei, contudo carece de práticas

efetivas. Através deste material pedagógico bilingue em formato audiovisual os alunos podem contatar com técnicas da poesia produzidas pela excelente produção do professor de LSP aprendendo poesia de uma forma prazerosa; constrói-se ainda metodologias específicas e adaptadas tendo em conta as dificuldades inerentes que se prendem com a questão da tradução de línguas de modalidades diferentes, sobretudo de conceitos abstratos; colmata-se a não existência de léxico especializado, no ensino secundário, que cubra toda a exigência do respetivo programa de Português para educandos surdos.

A importância do desenvolvimento destes materiais bilingues, do qual não temos conhecimento da sua existência ao nível do ensino secundário do PL2 nas EREBAS, permite não só um salto qualitativo na comunicação entre idiomas como também, estimula a aprendizagem e proximidade com o PL2, pois o acesso a este conteúdo escolar plasmado no programa curricular de PL2, só é alcançado com sucesso educativo, no nosso entender, através de uma transversalidade entre as duas línguas de comunicação da comunidade surda, a LSP e o português. Importa referir que esta metodologia pedagógica bilingue capacita e permite que os alunos surdos possam estudar e aprofundar o gosto no conhecimento da sua segunda língua e, sobretudo, compreender a estrutura do PL2 de forma autónoma através da sua língua natural. Não temos dúvidas que este poema contribui para o ensino da PL2 não só pela tão desejada prática efetivamente pedagógica bilingue, como também pelas metodologias adotadas que permitem uma descrição linguística mais alargada, contrastando os idiomas envolvidos. Consideramos que este trabalho é um forte contributo quanto ao ensino da LSP uma vez que amplia conhecimentos, nomeadamente, no que diz respeito ao funcionamento linguístico, colmatando algumas lacunas metodológicas e pedagógicas recorrentes no ensino da LSP e do PL2. Saliente-se a importância que a Língua de Sinais Portuguesa assume como ferramenta de aprendizagem/pedagógica do PL2. É, ainda, nossa convicção que se deve apostar na transversalidade do PL2, a todas as áreas, sendo fundamental e imperioso um ensino adequado

e efetivo do português escrito. Urge uma abordagem contrastiva e em equipa, conforme apresentamos, pois, é, no nosso entender, fundamental no processo de ensino/aprendizagem do PL2.

## **2.3 – Texto Narrativo**

### **2.3.1- Material Bilingue: “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andresen**

Nesta secção, será objeto de análise registos em vídeo de um texto narrativo que resultaram, no nosso entender, de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

Este material coincide com o primeiro ano letivo, 2016/2017, de funcionamento de modelo de EREBAS, da Escola Secundária Alves Martins (ESAM), em Viseu. A produção do texto encontra-se registada num pequeno vídeo, com a duração de sensivelmente 07:30 minutos, podendo ser encontrado e consultado, em DVD, na biblioteca da ESAM para futuros alunos surdos que ingressem nesta escola. Para a produção deste material a Docente de PL2 auscultou a ILSP apresentando o plano de aula e respetivos objetivos, preparando sob orientação da mesma, estratégias e metodologias específicas, em tempo não letivo e, posteriormente, em sala de aula.

O texto analisado intitula-se “O Homem” de Sophia Mello Breyner (o texto encontra-se no DVD anexo ao trabalho). Este texto é concebido pela Intérprete de Língua de Sinais Portuguesa, no primeiro ano letivo, 2016/2017, de implementação enquanto EREBAS ao nível do ensino secundário, na Escola Secundária Alves Martins. A Docente de LSP não estava colocada aquando a realização deste trabalho. A ideia deste material bilingue surge em dezembro de 2016, a docente de PL2 tinha chegado à escola três meses antes e era a sua primeira vez como docente de PL2. Face à desolação quando confrontada com a inexistência de materiais

pensados e criados para alunos surdos com acesso à português na sua vertente escrita e como segunda língua, a docente - após a elucidação tanto por parte da intérprete em relação às dificuldades dos alunos surdos e às diferenças linguísticas entre a L1 e a L2, bem como à consulta exaustiva de bibliografia e indo ao encontro ao definido no Programa da disciplina - decidiu criar uma abordagem ao estudo de um texto narrativo que lhes permitisse, nas palavras da própria docente, “aceder a um estágio superior de domínio e fruição da português”. A escolha recaiu no conto "O Homem", de Sophia de Mello Breyner Andresen por se tratar de um texto com o grau de complexidade pretendido e pelos valores por ele transmitidos. Feita a escolha pela docente de PL2, consultando a ILSP, procedeu à adaptação do conto partindo do texto original, mantendo o seu estilo original, nomeadamente: simplificando vocabulário, expressões ou, simplesmente, suprimindo por se considerar algumas expressões muito abstratas ou desconhecidas pelos alunos, dificultando a compreensão do texto numa primeira fase, autonomamente. Tratando-se da primeira abordagem de um texto narrativo mais extenso, e sabendo as dificuldades de interpretação por parte dos alunos, a redução e "simplificação" do texto visou uma maior disposição e incentivo para a leitura através da redução de obstáculos, desmotivadores para estes alunos. A título de exemplo, note-se:

- A desconstrução de metáforas que resultou em comparações de entendimento mais fácil, figura 70.



**Figura 70: Desconstrução de metáforas**



*Fonte: Arquivo da autora*

Como se vê, no minuto 00:01:54, a frase do texto era “Estreitamente esculpida pela pobreza, a cara mostrava o belo desenho dos ossos.” e esta foi desconstruída para LSP para “A magreza do seu rosto mostrava o belo desenho dos ossos”.

- Alguns vocábulos mais complexos, a sua substituição por sinónimos conhecidos pelos alunos, figura 71.

**Figura 71: Sinal de CINZENTO**



*Fonte: Arquivo da autora*

Como se pode verificar, no segundo 00:00:14, a frase do texto de partida era “O céu estava alto, desolado, cor de frio” e esta foi adaptada para “O céu estava estranho, triste, cinzento.”, ou seja, os adjetivos “alto”, “desolado” e “cor de frio” foram substituídos por “estranho”, “triste” e “cinzento”, respetivamente, por serem palavras mais usadas e conhecidos pelos alunos. Importa referir neste ponto que a Docente registou no quadro os dois vocábulos, ou já, “alto/triste”, “desolado/triste” e “cor de frio/cinzento” com o objetivo de possibilitar o alargamento vocabular. Contudo, algumas passagens mais complexas foram mantidas aprimorando o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. A inexperiência da Docente neste contexto levou-a a tomar algumas cautelas porque não conseguia aferir, no imediato, o nível linguístico dos alunos. Por outro lado, consideramos o seu caráter sensitivo uma vez que a Docente entendia pelas expressões faciais dos alunos que os mesmos não estavam a compreender o vocabulário. Neste sentido, a Docente optou por substituir vocábulos por outros, apresentando-lhes sinónimos ao que desconheciam, mantendo as palavras complexas, alargando o campo lexical dos discentes.

De uma forma geral, tentou criar-se um texto sem alterar o seu estilo, com significado na sua primeira língua, a LSP, capaz de despertar interesse e participação ativa nos alunos na preparação da sua própria interpretação para LSP, uma vez que é, na nossa perspetiva, uma estratégia que desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Este objetivo foi partilhado com os alunos que de imediato acederam. Para que tal fosse atingido com sucesso e aprendizagens efetivas foi necessário a docente de PL2 recorrer a algumas estratégias como:

- Leitura do texto frase a frase pelos alunos, de forma autónoma, com a sinalização de vocabulário desconhecido, posterior pesquisa no dicionário suporte papel, google para recurso a imagens, tradução de/para LSP e eventuais correções na verificação do sinal e respetivo conceito, por parte da intérprete bem como, (re)contextualização de conceitos, pela docente.

- Criação de uma ficha de trabalho, para análise da ação, na qual foram sendo registados numa grelha todos os elementos relativos ao espaço, tempo e personagens. Com esta atividade, pretendeu-se possibilitar a criação de um "quadro" na mente dos alunos, facilitando a compreensão do ambiente retratado. Em simultâneo aos pontos apresentados, a docente foi fazendo o alargamento do vocabulário, com a procura de sinónimos e respetivos sinais.

- Não foi feita nenhuma ficha com perguntas de interpretação sobre o texto por não se pretender avaliar, nesta fase, a escrita. Tratando-se de um texto rico em descrições, foram exploradas as classes de palavras nome, adjetivo e advérbio, bem como alguns recursos expressivos a saber: enumeração, comparação e metáfora.

- O título "O Homem" não foi, propositadamente, traduzido pois a Docente de PL2, através da ILSP, com recurso ao quadro, apercebeu-se que os alunos não conheciam a diferença entre homem e Homem. Convém referir que se optou por deixar a desmontagem/ desconstrução do significado do título para o fim, de modo que fossem os próprios alunos a inferirem o motivo do uso da maiúscula. É ainda de referir que embora o vídeo tenha sido filmado já depois de concluído o estudo do conto, a decisão manteve-se uma vez que o sinal correspondente a Homem iria quebrar o processo interpretativo por parte de futuros alunos surdos que tivessem acesso ao vídeo.

- Como sabemos, neste conto inferimos que a frase "Pai, Pai, porque me abandonaste?" é dita por Cristo e é uma frase – chave. No entanto, no conto, não é feita a referência direta ao emissor. Porém, todas as descrições do homem tanto físicas como do seu comportamento e, por fim, da sua morte, vão fornecendo indícios que permitem estabelecer a correspondência homem/Cristo. Neste ponto, em particular, verificou-se o desconhecimento por parte dos alunos de aspetos de carácter religioso - provavelmente por não terem acesso às celebrações religiosas em LSP- o que implicou a contextualização da frase para possibilitar a compreensão do conto. Mais uma vez, surgiu a necessidade de estabelecer a diferença entre pai e Pai.

Concluída a análise do conto, a partir do texto escrito e mediada em LSP pela intérprete, a docente de PL2 solicitou aos alunos uma pesquisa na internet de imagens e respetiva seleção, para ilustrar o trabalho final a ser desenvolvido em colaboração com a respetiva ILSP para a interpretação do mesmo e, ainda, com o docente de multimédia, professor Rui Fonseca, a quem agradecemos o seu gentil contributo na edição e legendagem do mesmo.

### **2.3.2 -Análise Linguística: “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andresen**

Apresentamos nesta secção a análise linguística do texto narrativo “O Homem” de Sophia Mello Breyner Andresen resultante de uma proposta prática mediada pela LSP, por uma profissional de interpretação, com o propósito de contribuir, complementar e consolidar aprendizagens reais de compreensão, leitura e escrita, por parte dos alunos surdos no ensino secundário, 10º ano de escolaridade.

Ao longo da realização deste trabalho a ILSP recorreu a técnicas de interpretação como:

- Interpretação literal, pois como referido na parte teórica deste trabalho esta técnica caracteriza-se por fazer corresponder a cada palavra da língua de partida um signo gestual da língua de chegada.

- Omissão, ou seja, omite recursos linguísticos de acordo com a natureza da língua. Omite-se estrategicamente, por exemplo, um conector ou uma palavra funcional por uma questão de ausência de significado na língua de chegada. Veja-se o exemplo na frase, “Naquele dia havia muita gente naquele dia”, a ILSP omitiu estrategicamente “naquele dia” uma vez que ia ficar repetitivo e sem significado na língua de chegada.

- Amplificação, ou seja, amplifica recursos linguísticos na interpretação. Nesta técnica há a necessidade de introduzir, na língua de chegada, novas informações para que a mensagem se torne perceptível para a pessoa surda.

- Tradaptação, isto é, fazer adaptações para que a mensagem de origem seja percebida pelo público-alvo.

- Role play, ou seja, a ILSP recorre ao movimento corporal e facial e, ainda, assume o papel de outras personagens na sua interpretação.

Relembrando que a modalidade das duas línguas é distinta, uma áudio-vocal e a outra visuo-espacial, importa também lembrar que a sua construção frásica também o é. Para a transposição deste texto para a LSP foi necessário a ILSP, de forma autónoma e posteriormente debatida com os alunos, transcrever o texto de chegada, ou seja, em glosa, isto é, um sistema de transcrição de apoio que tenta seguir os parâmetros da LSP e os adapta ao português. Veja se o seguinte exemplo já apresentado por nós em capítulos anteriores:

LP - Eu comi o bolo.

LSP - BOLO.EU.COMER

Este registo, apesar de utilizar palavras correspondentes em português, segue a estrutura sintática da LSP, com a ordem de sinais o que é muito útil uma vez que permite seguir a estrutura sintática da LSP e, ainda, anotações importantes e específicas como a intensidade ou repetição de algum sinal.

A ILSP contou neste trabalho com o contributo e participação ativa dos alunos, para as suas escolhas e decisões interpretativas. Convém ainda referir que a ILSP, antes da gravação da sua interpretação para LSP, sentiu necessidade, em contexto de sala de aula, de validar a sua interpretação final com os alunos. Tratando-se de um texto descritivo e, portanto, muito rico em descrições, quer na língua de partida quer na sua transposição para LSP a intérprete solicitou a presença dos alunos no momento da gravação porque teria recetores e poderia aferir se a mensagem estava a ser bem recebida. A Docente de PI2 realizou a narração ao vivo permitindo

que a entoação dada pela leitura do texto, ao vivo, fosse transmitida pela ILSP tanto pelo movimento corporal como pela expressão facial aquando da interpretação.

A ILSP procurou, na sua interpretação simultânea, estratégias interpretativas aliadas a uma harmonia visual, salvaguardando deste modo que esta fosse clara e coerente, sem perder informação. Além de tudo isto, o seu ato interpretativo está fortemente marcado pela forma como vê o mundo, enquanto ouvinte, e pelas estratégias que encontra para o espelhar, apesar de todos os contributos linguísticos dos discentes.

***Tabela 5: Aspetos gramaticais***

<i>Género literário</i>	Arbitrários	Icónicos	Classificadores	Empréstimos	Alfabeto manual
<i>Texto narrativo</i>	310	2	63	5	0

Centremo-nos agora na análise linguística observada pela autora. A tabela seguinte (tabela 5) caracteriza o número de ocorrências dos aspetos gramaticais presentes demonstrando-nos os recursos linguísticos recorrentes ao longo do texto.

Tratando -se de um texto narrativo e abundante em descrições, os elementos não manuais como o movimento corporal, a expressão facial e o uso do role play estão, visivelmente, presentes ao longo de toda a interpretação deste conto. As entoações próprias da língua de partida são interpretadas pela ILSP por modulações da expressão facial e movimento corporal e, ainda, a expressão suprasegmental visando sempre a harmonia visual e o encadeamento semântico da história. Ao longo da sua interpretação o recurso a classificadores foi significativo, com 63 ocorrências. O uso de classificadores por parte da ILSP torna possível

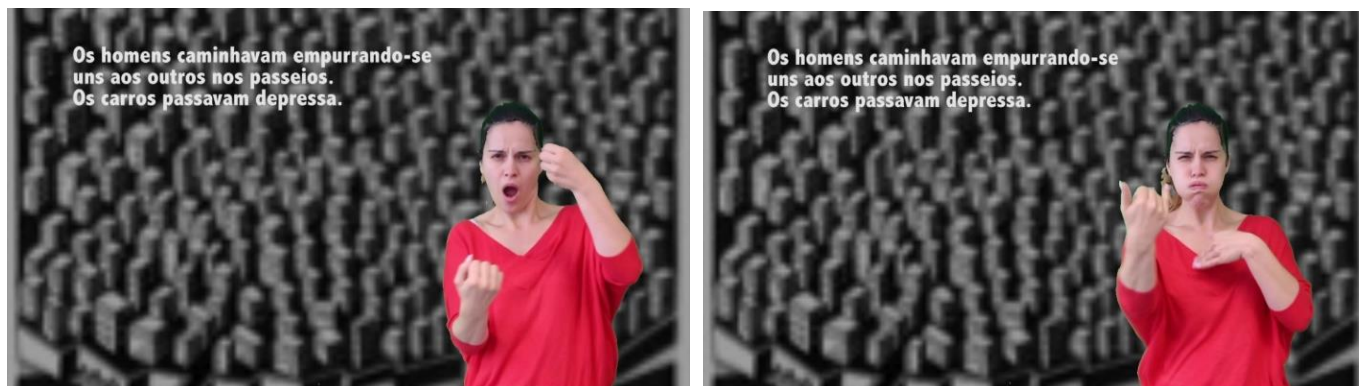
que o recetor tenha a noção clara e real da ação em si, ou seja, de todo o espaço envolvente, personagens, tempo, como por exemplo, 00:00:35 segundos a ILSP produz o classificador PESSOAS CIRCULAR para significar muitas pessoas na rua. Os classificadores são unidades com informação gramatical que se combinam com nomes, verbos ou adjetivos e formam o significado do gesto. Sendo a LSP, visuo-espacial, determinadas configurações de mão e movimentos representam o real e possuem funções morfossemânticas. Os classificadores são elementos linguísticos muito significativos na LSP. Tendo em conta que a LSP é uma língua eminentemente visual, a ILSP recorre, neste trabalho, ao uso de classificadores descritivos, ou seja, transpõe o real através destes de uma forma muito harmónica. Importa ainda referir que o fato de o texto de partida ser descritivo, logo, visual, favorece o recurso a classificadores. Veja-se como exemplo, o classificador nominal CRIANÇA PEQUENA AO COLO, figura 72. Verificamos, curiosamente, que a ILSP abandona por instantes este classificador no momento da descrição física da criança. Consideramos que não houve qualquer opção em fazê-lo e que aconteceu naturalmente, por descuido. Contudo, com este exemplo, podemos ainda referir que o uso deste classificador por parte da ILSP foi natural e intrínseco à LSP, funcionando como elemento facilitador na sua comunicação.

**Figura 72: Classificador CRIANÇA PEQUENA AO COLO**



Atentemos agora no classificador verbal CARROS PASSAVAM DEPRESSA, figura 73.

**Figura 73: Classificador CARROS PASSAVAM DEPRESSA**



*Fonte: Arquivo da autora*

Na primeira imagem, vê-se o sinal de CARRO e é seguido de um classificador que representa a ação, ou seja, o modo como os carros se deslocavam, PASSAVAM DEPRESSA representado na segunda imagem. Este classificador inclui movimento, isto é, representa o movimento de carros PASSAVAM DEPRESSA através da configuração em UM, em ambas as mãos viradas para baixo, M1 e M2, para trás e para a frente para referir que o carro está em movimento e não parado. A forma como se executa o classificador CARROS PASSAVAM DEPRESSA dá-nos informação complementar sobre o movimento. O mesmo classificador pode ser usado para referir que um carro está estacionado, em fila, parado ou em movimento. Podemos ainda observar que a ILSP atribui à sua ENM, olhos cerrados e bochechas infladas, fornecendo através da mesma informação aspetual de caráter durativo e intensidade.

Um outro exemplo aqui demonstrado e que consideramos importante descrever, prende-se com o uso por parte da ILSP, do classificador nominal com a configuração em 1, representada pelo dedo indicador na M1, que representa uma pessoa em pé, figura 74.



**Figura 74: Classificador ANDAR A PÉ**



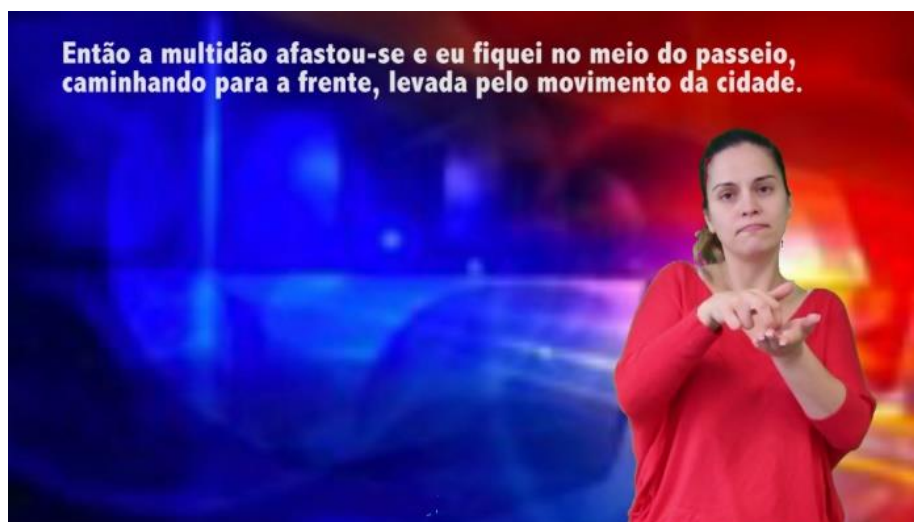
*Fonte: Arquivo da autora*

O sinal PESSOA tem diferentes classificadores, como pudemos observar no ponto 1.2.2.3, consoante o que se pretende realizar como a representação da pessoa à frente da intérprete com a qual estabeleceu diálogo. Caso fosse para manifestar o plural, ou uma pessoa parada, ou numa fila ou a andar numa manifestação este seria representado de outra forma, ou seja, mediante o contexto o mesmo altera. No exemplo que apresentamos, verifica-se o recurso a este classificador para representar uma pessoa à frente de outra, como se verifica na imagem pela M1, com a configuração em 1, e M2, dedo indicador e dedo médio, representa a pessoa que vai a caminhar e que fica para trás. Veja-se ainda que a ILSP recorreu também ao classificador PESSOA ANDAR que representa uma estrutura morfémica que se comporta como um sinal, ou seja, este classificador tem significado autónomo e que é o mais adequado ao contexto como iremos apresentar seguidamente.

Analisemos agora o classificador referente ao andar que a ILSP recorreu e o modo como executou e aplicou o mesmo. O classificador referente a caminhar é um dos classificadores principais na narração desta história, relacionando-se à caracterização da personagem e à forma

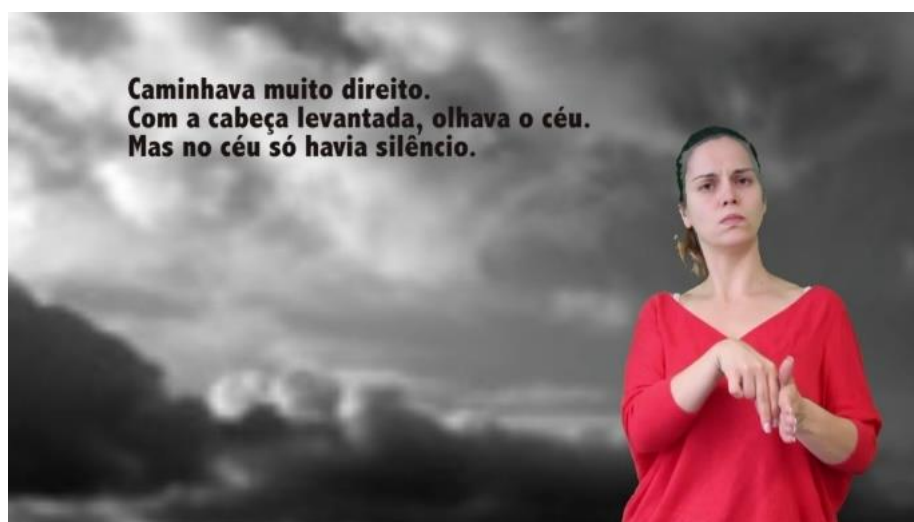
como esta está andando. A ILSP executou classificadores que representam o movimento de andar com o corpo e com as duas pernas, tendo ou não a M2 representando o chão, figura 75.

**Figura 75: Classificador PESSOA CAMINHAR PARA A FRENTE**



*Fonte: Arquivo da autora*

**Figura 76: Classificador PESSOA CAMINHAR DIREITA**



*Fonte: Arquivo da autora*

Importa ainda referir que a ILSP recorre à ENM de forma intrínseca e de uma forma distinta, bochechas infladas com mais ou menos intensidade, aquando da sua produção para o sinal CAMINHAR DEVAGAR, figura 77 e CAMINHAR RÁPIDO, figura 78.

**Figura 77: Sinal CAMINHAR DEVAGAR**



*Fonte: Arquivo da autora*

**Figura 78: Sinal de CAMINHAR RÁPIDO**



*Fonte: Arquivo da autora*

Como já afirmamos na parte I, na secção 1.2.1.5, deste trabalho a ENM esta faz parte dos traços distintivos (parâmetros querológicos da LSP) do sinal e é parte integrante, não podendo ser separada do sinal. Estas variações que designamos como suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobranceiras, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrerem simultâneo ou independentemente. A ILSP pretende transmitir desta forma a entoação e a emoção que o narrador atribui na sua narração. Neste caso, a ILSP recorrendo à sua ENM atribui valor aspetual (devagar/depressa).

Apresentaremos, seguidamente, os empréstimos produzidos por parte da ILSP. O número de ocorrências não foi tão representativo, contudo importa descrever dada a sua importância no que diz respeito à criatividade da LSP, conforme explanamos, no ponto 1.1.2 da fundamentação teórica deste trabalho. Observamos nesta história, 5 ocorrências. Importa referir que são empréstimos naturais e de caráter interlinguístico, pois o português, nomeadamente escrito, exerce uma grande influência na dinâmica da LSP. Este processo verifica-se quando se utiliza nas configurações da mão as letras do alfabeto. O uso de empréstimos, neste caso, é um processo criativo cuja base é a datilologia, ou seja, a ponte entre o português e a LSP. Veja-se os seguintes exemplos:

**Figura 79: Sinal de NOVEMBRO**



*Fonte: Arquivo da autora*

O sinal NOVEMBRO, figura 79, é produzido com a configuração da letra N e repete-se 2x.

**Figura 80: Sinal de FIM**

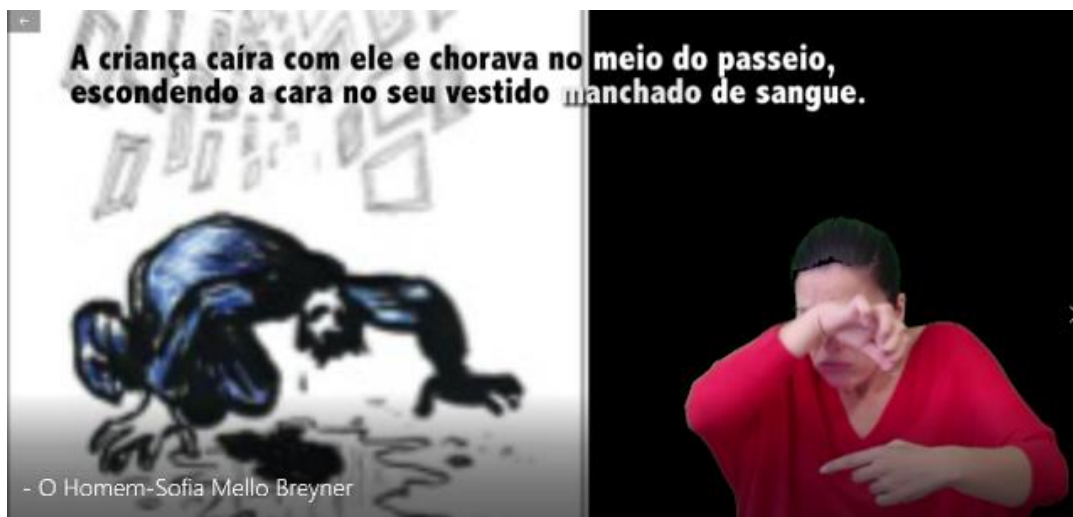


*Fonte: Arquivo da autora*

O sinal FIM, figura 80, é produzido com a configuração da letra F com movimento ascendente.

Centremo-nos agora nos 2 sinais icónicos reproduzidos neste trabalho pela ILSP. Ainda que a Língua de Sinais Portuguesa seja composta predominantemente por sinais arbitrários, no texto de que nos ocupamos conforme descrito na tabela 4, como um total de 310 ocorrências, existe uma série de sinais icónicos que se assemelham com a realidade representada e, ainda, pelo facto da língua de chegada, a LSP, ser uma língua visual, propicia-se o recurso a certos mecanismos de relação espacial para transmitir ideias, como os sinais icónicos. Veja-se os seguintes exemplos, figura 81 e 82 que ilustram bem o carácter icónico da LSP.

Figura 81: Sinal de ESCONDER CARA



Fonte: Arquivo da autora

Figura 82: Sinal de ESPREITAR



Fonte: Arquivo da autora

As produções destes sinais icónicos justificam-se pela motivação visual da ILSP e atuam enquanto elementos facilitadores, uma vez que as propriedades icónicas de ESPREITAR e ESCONDER A CARA assumem, para a ILSP aquando da sua interpretação, um carácter descritivo relevante, ou seja, transpõe a realidade através da iconicidade. Importa ainda referir

neste ponto que a ILSP recorre, ainda, a elementos paralinguísticos da linguagem gestual para realçar a sua interpretação, como por exemplo, quando coloca a mão em frente ao seu rosto, para o sinal CARA ESCONDER, esta seria a forma que qualquer pessoa ouvinte ou leigo em LSP o poderia fazer. O mesmo se verifica com o sinal ESPREITAR no qual a ILSP incorpora características da ação com significado na cultura portuguesa em que se insere, isto é, complementa a sua interpretação com o recurso à linguagem gestual através da mímica das duas ações. O uso de linguagem gestual não é uma interferência da língua maioritária, mas sim da cultura portuguesa e ocidental (Correia, Santana & Silva, 2020).

### **2.3.3 - Algumas Considerações**

Nestes exemplos observámos que a cultura ouvinte e portuguesa a que pertence a ILSP acompanhou e influenciou as suas escolhas interpretativas, porém, no nosso ponto de vista, sem desvirtuar a LSP. Ainda no âmbito da iconicidade é também importante aludir que os sinais icónicos tendem a perder as suas características mais visuais evoluindo para sinais mais arbitrários. A arbitrariedade como característica própria de qualquer língua pode ser também um dos caminhos a seguir, conforme podemos constatar na tabela 4, com 310 ocorrências. Note-se que existem cada vez mais sinais que são arbitrários substituindo os sinais icónicos, isto é, começam por ser sinais icónicos, mas deixam de o ser, evoluindo para sinais arbitrários. Convencionar um sinal, sem nenhuma influência visual ou de qualquer outra língua, que respeite as regras de formação da LSP é, a nosso ver, uma opção viável e com a qual concordamos. Apraz ainda dizer que o vocabulário usado e as escolhas interpretativas da ILSP que analisámos é manifestamente rico e variado.-Importa referir que o público alvo, presente aquando a gravação, não só motivou as escolhas interpretativas como diluiu dúvidas ou falhas interpretativas. Não existe interferência do português, apesar dos dois idiomas estarem em contato, respeitando a estrutura da LSP e é uma interpretação muito diversificada,

designadamente no recurso a construções classificadoras e uso de sinais arbitrários, muitos deles com amplos sentidos contextuais.

## **2.4 – Gramática: Verbos**

### **2.4.1 – Material Bilingue: “O Significado dos Verbos”**

Nesta secção, será objeto de análise registos em vídeo de verbos, de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. O vídeo analisado intitula-se “Significados dos verbos que encontramos nos testes” (DVD anexo ao trabalho). Este vídeo é concebido por dois alunos surdos, do 12º ano e 10º ano e docente de LSP designados neste trabalho pelos informantes A, B e C, respetivamente. A produção deste trabalho encontra-se registado num pequeno vídeo, com a duração de sensivelmente 04:18 minutos, informante A, 04:24, informante B, e 05:41, informante C podendo ser encontrado e consultado, em DVD, na biblioteca da Escola Secundária Alves Martins.

A necessidade de produção deste material, em vídeo, surgiu após a articulação do conselho de turma dos alunos com a Docente de PL2, Docente de LSP e ILSP ao detetarem as dificuldades na compreensão dos verbos que recorrentemente surgem nos momentos de avaliação escrita ou exercícios de aula, de todas as disciplinas. Pretendeu-se de uma forma transversal e interdisciplinar, através de uma articulação do PL2 e da LSP, capacitar/reforçar e desenvolver a compreensão do significado dos verbos que em todas as disciplinas os alunos se deparam em exercícios e, sobretudo, nos testes ou exames nacionais. O currículo nacional é pensado e estruturado em LP, é de considerar que “a articulação entre a LSP e a LP é o principal fator de sucesso educativo da criança e do jovem surdo”. (Programa de Português L2 para Alunos Surdos, 2011, p. 17). Para tal, num primeiro momento a Docente de PL2 com o Docente



de LSP trabalhou o significado e os possíveis contextos, para desconstruir todas as ideias/conceitos a ter em conta, e a transportar para a Língua de Sinais Portuguesa.

Posteriormente, em aula, e sempre com suporte escrito, a Docente de PL2 explicou através de exemplos, interpretados para Língua de Sinais Portuguesa e, seguidamente, procedeu-se à gravação por parte dos alunos, com o Docente de LSP. É de referir que os Docentes consideraram importante que os alunos, de anos distintos, 12º e 10º ano, realizassem a gravação deste material, em vídeo, para o seu estudo autónomo complementando, igualmente, conhecimentos necessários das restantes disciplinas curriculares. “Ser capaz de entender o que lemos, seja na forma escrita, imagética, ou outra, faz com que nos possamos movimentar em sociedade de forma plena, ou seja, construindo a nossa visão do mundo e interpretando os signos que nos rodeiam” (Correia, 2011). Neste sentido, atentaremos, seguidamente, na produção em LSP e respetiva análise.

#### **2.4.2- Análise Linguística:**

Apresentamos nesta secção uma análise linguística pormenorizada dos verbos com que, recorrentemente, os alunos surdos se deparam em momentos de avaliação escrita ou exercícios de aula, de todas as disciplinas. Este item pretende refletir como é que os informantes entendem o que lhes chega através do português. Esta proposta prática mediada pela LSP, pelos próprios alunos, informante A, 12º ano, informante B, 10º ano e, ainda, informante C, o Docente de LSP, resultante de uma articulação e transversalidade curricular, complementa e consolida aprendizagens reais de compreensão, leitura e escrita, por parte dos alunos surdos no ensino secundário. Para tal, a autora deste trabalho, analisou a produção de cada informante considerando no seu estudo a técnica Equivalente Gestual. Por equivalente gestual entenda-se o sinal que corresponde à língua de partida de acordo com o contexto. Vejamos os resultados observados na tabela 6, de acordo com o que os informantes inferiram.

Tabela 6: Técnicas de Interpretação

Verbos	Informante A	Informante B	Informante C
<b>Aponta</b>	Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Assinala</b>	Possíveis Equivalentes Gestuais	Utilizou um possível Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual
<b>Associa / Faz Corresponder</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Analisa</b>	Não utilizou Equivalente Gestual	Não utiliza Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Carateriza</b>	Equivalente gestual	Equivalente gestual	Equivalente Gestual
<b>Compara</b>	Equivalente gestual	Equivalente gestual	Equivalente Gestual
<b>Completa / Preenche</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Critica / Comenta</b>	Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Classifica</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Define</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Descreve</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Denomina / Designa</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Demonstra</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Delimita</b>	Não utilizou Equivalente Gestual	Não utilizou o Equivalente Gestual	Utilizou Equivalente gestual
<b>Elabora / Constrói</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Exemplifica</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Enuncia/Expõe</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Enumera</b>	Não utilizou Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Indica/ Identifica/ Refere/ Menciona/ Nomeia</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Interpreta</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual

<b>Justifica / Fundamenta / Prova</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Localiza</b>	Equivalente gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Ordena</b>	Equivalente gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Relaciona</b>	Não utilizou Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Resume / Sintetiza</b>	Equivalente gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Reconta</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Redige</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Sublinha</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Seleciona</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Substitui</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Transcreve / Retira</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Copia / Extrai</b>	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual	Equivalente Gestual
<b>Deduz</b>	Equivalente Gestual	Não utilizou Equivalente Gestual	Equivalente Gestual

Seguidamente iremos descrever, pormenorizadamente, alguns verbos que lhe merecem maior comentário porque são aqueles que denotam mais interferência, conforme a tabela 6 anteriormente analisada pela autora.

## **Aponta**

A palavra “apontar” em português tem inúmeros significados. O mesmo não acontece na LSP o que justifica a forma distinta na produção de cada informante. Assim, observámos que a informante B realizou uma tradução desadequada ao contexto através de um verbo classificador, figura 83.

**Figura 83: Sinal de APONTA**



*Fonte: Arquivo da autora*

O classificador verbal produzido pela informante na LSP tem o significado de “registra” ou “anota” o que nos leva a concluir que não percebeu a pergunta uma vez que o significado neste contexto é de “dizer”. Isto acontece porque a informante seguiu o português, ao invés da LSP, a sua primeira língua até ingressar no ensino secundário. Os informantes A e C compreenderam o significado da pergunta produzindo ambas duas formas distintas do verbo DIZER, figura 84.

Figura 84: Sinal de DIZER



Fonte: Arquivo da autora

### Assinala

O informante A para a palavra “assinala” produz sinais distintos. Assim, primeiro produz o sinal ASSINALA e faz o mouthing “cruz”, figura 85.

Figura 85: Sinal de ASSINALA



Fonte: Arquivo da autora

Observámos ainda que o informante apresenta uma outra opção o sinal ASSINALA recorrendo ao mouthing “faz uma bola” e “sublinha”, figura 86.

Figura 86: Sinal de ASSINALA



Fonte: Arquivo da autora

O informante apresenta possíveis equivalentes para o vocábulo o que nos leva a concluir que, eventualmente, tem dúvidas como deve responder face à pergunta apresentada. Na realidade, utiliza vocábulos que estão relacionados com “assinalar” porque a palavra “assinalar” pode ser pôr um V, pôr um X ou rodear. Tendo em conta que o informante não vê visualmente qual a opção adequada ao contexto apresenta todas as possibilidades que conhece.

O informante C não percebeu a pergunta, produzindo o sinal LIGA para o vocábulo “assinala”, como se pode observar aos 00:00:18 ( anexo 7).

A informante B compreendeu a pergunta e produziu um possível equivalente gestual para ASSINALA com o significado “faz uma X”, como se pode verificar aos 00:00:14 ( anexo 6). Além deste sinal em LSP existe outras formas de produzir este sinal.

## Criticar

Figura 87: Sinal de CRITICAR



*Fonte: Arquivo da autora*

A palavra “crítica” em português tem vários significados, nomeadamente, o de opinião fundamentada ou de sentido pejorativo. Neste caso, a informante apenas revelou conhecer um dos significados não adequado ao contexto. Neste sentido, a informante B como não percebeu o significado produziu um sinal correspondente à palavra do português semelhante CRÍTICA no sentido pejorativo do termo. Este sinal é inspirado na expressão “cortar a casaca de alguém”, figura 87.

Os informantes A e C produziram ambos um equivalente gestual, ou seja, compreenderam o significado da pergunta produzindo OPINIÃO QUAL e OPINIÃO DIZER como se pode observar ao minuto 00:01:27 (anexo 8) e 00:01:32 (anexo 7), figuras 88 e 89.

Figura 88: Sinal de OPINIÃO QUAL



Fonte: Arquivo da autora



Figura 89: Sinal de OPINIÃO DIZER

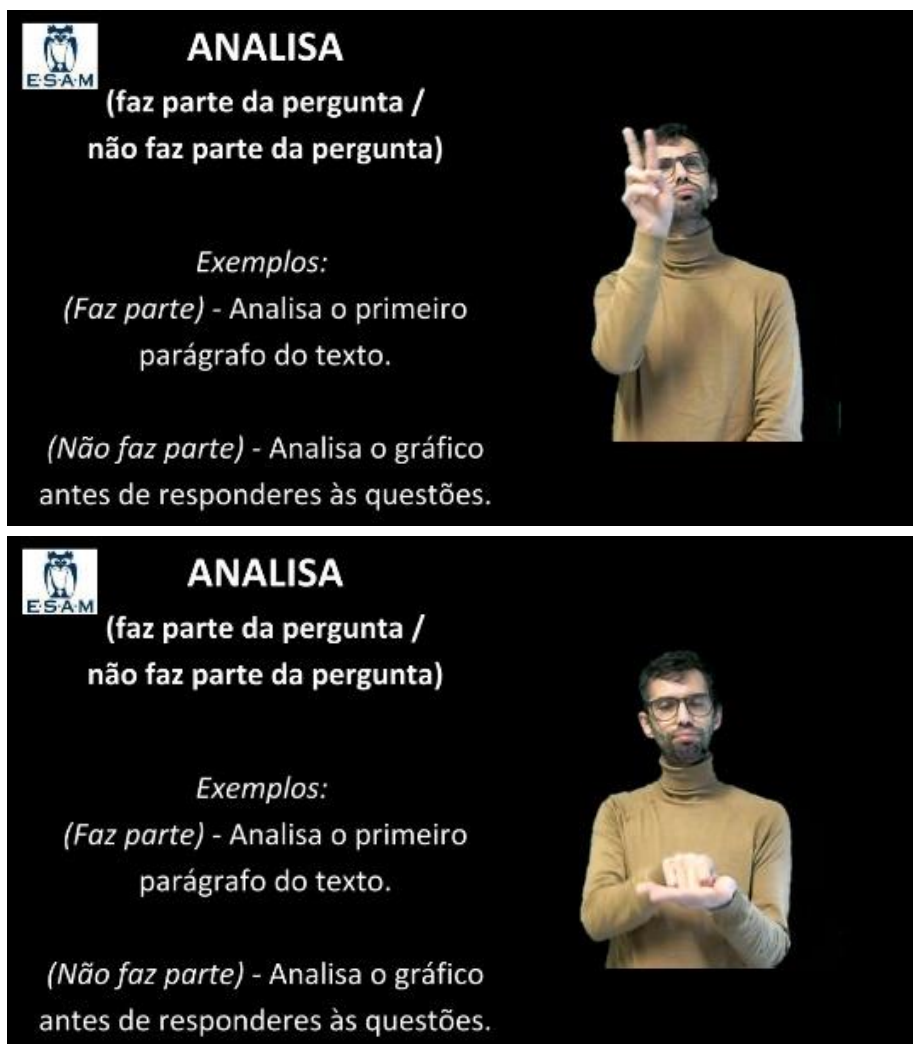


Fonte: Arquivo da autora

## Analisar

Dos três informantes apenas o informante C interpretou o significado da pergunta usando sinais puros recorrendo a um equivalente gestual VER. LER. ESCREVER figura 90

Figura 90: Sinal de VER. LER. ESCREVER



Fonte: Arquivo da autora

Em português a palavra “analisar” é uma palavra polissémica, tem inúmeros significados já em LSP, não. Há muitos verbos classificadores e a informante não conhece as diferenças como podemos observar de forma evidente neste exemplo, 00:00:32 (anexo 6), figura 91.

**Figura 91: Sinal de ANALISAR**



*Fonte: Arquivo da autora*

Apesar deste sinal representar como se pode ver pela forma manual o tubo que é usado nos laboratórios, nomeadamente, de análises para conter o sangue ele é muito usado em diversos contextos incluindo este pelos utilizadores de LSP.

O informante A não percebeu a pergunta acabando por inferir tudo de uma forma errada, tendo produzindo uma questão nova, veja-se aos 00:00:49 (anexo 8) e figura 91.

Figura 91: Sinal de ANALISAR



Fonte: Arquivo da autora

### **Delimita**

O informante C inferiu bem o significado da pergunta produzindo um equivalente gestual. Os informantes A e B não compreenderam o significado da palavra “delimita” em português que, como sabemos, tem inúmeros significados realizando apenas o sinal que conhecem. Nas suas produções, 00:02:09 (anexo 8 e 6) respetivamente, comprovou-se que além dos informantes não terem inferido bem, traduziram influenciados pela sua memória/reconhecimento visual como se verificou ao produzirem o conceito de “Delimita”

como LIMITE, isto é, denota-se uma evidente influência visual gráfica da palavra “limite” reproduzindo-o também na LSP, figura 92.

Figura 92: Sinal de DELIMITA



Fonte: Arquivo da autora

## Enumerar

Dos três informantes apenas o informante C compreendeu a pergunta e produziu um possível equivalente gestual ESCREVE, como podemos observar na figura 93.

Figura 93: Sinal de ENUMERA



Fonte: Arquivo da autora

Os informantes A e B não compreenderam o significado do vocábulo “enumera” em português que, como sabemos, tem inúmeros significados realizando apenas o sinal que conhecem. Porém, na LSP há um sinal para “enumera” que nenhum dos informantes produziu, possivelmente, por não o associarem à palavra “enumerar”.

Nas suas produções, 00:02:35 (anexo 8) e 00:02:36 (anexo 6) respectivamente, comprovou-se que além dos informantes não terem inferido bem, traduziram influenciados pela sua memória/reconhecimento visual como se verificou ao produzirem o conceito de “ENUMERA” como NÚMERO, isto é, denota-se uma evidente influência visual gráfica da palavra “número” reproduzindo-o também na LSP, figura 94.

Figura 94: Sinal de ENUMERA



Fonte: Arquivo da autora

### 2.4.3- Algumas Considerações:

Este trabalho reflete o ensino do PL2 a alunos surdos mediada pela língua de sinais. apresenta uma proposta que privilegia a Língua de Sinais Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. Denota-se a necessidade de aprendizagem e atualização quer na LSP quer no PL2 para combater dificuldades por um lado do que se lê, por outro para produzir o que se compreendeu para assim não comprometer ou limitar as capacidades literárias. Os principais erros observados foram, como vimos, motivados pela falta de conhecimento do português e da LSP. Sabemos que são os momentos de produção e respetiva reflexão linguística na sua primeira para a sua segunda língua que capacitam os alunos surdos e é primordial que se aposte e aprofunde os conhecimentos linguísticos dos dois idiomas. É interessante verificar a forte

influência do português, sobretudo na informante B. Tal poderá dever-se ao seu percurso académico e pessoal uma vez que como sabemos a informante teve o seu percurso fortemente assente no português como L1, contudo não acedia na totalidade ao que era transmitido e não estava suficientemente segura na aplicação escrita do português. Tendo em conta que o português é uma língua fónica a informante não desenvolveu a sua fluência interpretativa, designadamente, a compreensão dos conceitos e respetiva aplicação. Porém, importa referir que a informante desde que foi exposta à sua língua natural, apenas no ensino secundário, melhorou significativamente as suas capacidades de compreensão do português. Tal deveu-se em primeiro lugar ao contato permanente e aprofundamento do seu conhecimento da LSP quer em contexto de aula de LSP quer com os seus pares surdos. Implementou-se estratégias e metodologias de ensino nas aulas de PL2 com a presença da ILSP e docente de LSP, reforçando e colmatando aprendizagens de ambas as línguas. E, ainda, envolveu-se a aluna na criação de materiais bilíngues de PL2 capacitando e promovendo uma análise contrastiva entre a LSP e PL2, reforçando deste modo as metodologias iniciadas em contexto de sala de aula. A aluna iniciou o seu percurso de aprendizagem do PL2, tardiamente, assim como da LSP, porém muito significativo e crescente quando exposta em simultâneo às duas línguas.

Em suma, o que ressalta deste estudo é a necessidade de metodologias de ensino específicas do Português Língua Segunda que, respeitando o input de cada aluno, levem a uma reflexão linguística, como o privilégio e exposição ao registo escrito, da comparação entre línguas, PL2 e LSP e materiais pedagógicos bilíngues. Neste sentido, é essencial a aprendizagem da LSP e conhecimento da sua estrutura por parte dos Docentes de PL2 enquanto sistema linguístico e não apenas como meio de comunicação. Este trabalho demonstra a importância de desenvolver o conhecimento de ambas os idiomas para que os alunos sejam capazes de estabelecer correspondências entre a LSP e o português, reconhecendo e identificando, progressivamente, mecanismos distintivos. Urge apostar e implementar no



ensino do PL2 numa perspetiva contrastiva para uma aprendizagem efetiva e prazerosa por parte dos alunos surdos.

## **2.5- Material Bilingue: “Orações Coordenadas”**

### **2.5.1 – Análise Linguística**

Este material foi produzido no ano letivo, 2020/2021, cinco anos após a implementação de funcionamento de modelo de EREBAS, da Escola Secundária Alves Martins (ESAM), em Viseu. A produção deste material encontra-se registada num pequeno vídeo, com a duração de sensivelmente 09:49 minutos, podendo ser encontrado e consultado, em DVD, na biblioteca da ESAM para futuros alunos surdos que ingressem nesta escola. Para a produção deste material a Docente de PL2 auscultou a necessidade e importância do mesmo com Docente de LSP e ILSP apresentando o plano de aula e respetivos objetivos, preparando sob orientação dos mesmos, estratégias e metodologias específicas, em tempo não letivo e, posteriormente, em sala de aula. Este material foi selecionado pela Docente de PL2 na plataforma da Porto Editora por considerar que seria uma ferramenta essencial e complementar aquando da sua lecionação deste conteúdo<sup>59</sup>. Importa referir que este e todos os materiais desta plataforma não contemplam materiais bilíngues para o ensino do PL2 a alunos surdos. Contudo, a Docente de PL2 após uma visualização prévia considerou o mesmo adequado, nomeadamente, pela sua apresentação visual que recorre a cores distintas, aspeto importante para complementar a posterior produção deste material em LSP. Para tal foi necessário a equipa de ILSP, Docente de LSP e Intérprete da turma analisarem, pormenorizadamente, o audiovisual já existente para transpor e complementar o mesmo em LSP. Este trabalho foi moroso dada a inexistente terminologia deste conteúdo programático em LSP e, ainda, por este não estar idealizado para a aprendizagem de

---

<sup>59</sup> Disponível em <https://iam.escolavirtual.pt/>

uma L2. Acresce ainda que este material produzido em equipa foi concebido de acordo com o vocabulário dos alunos a quem foi lecionado o conteúdo. Queremos com isto dizer que o mesmo conteúdo pode ter sinais distintos, uma vez que vão ao encontro do que foi lecionado em sala de aula, numa partilha entre Docente PL2 / Intérprete / Alunos surdos. Posteriormente, numa segunda fase, o mesmo conteúdo foi trabalhado por parte do Docente LSP / ILSP da turma / ILSP, ou seja, o trabalho foi alargado a toda a equipa. Nesta fase foi necessário a visualização do material cedido pela docente PL2 diversas vezes para adequar o ritmo de interpretação e sinais propostos tendo em conta a visualidade do vídeo, aspeto muito importante e complementar para as escolhas terminológicas. A elaboração de glosa foi um aspeto importante para a orientação do Docente de LSP e equipa aquando da gravação deste material, facilitando a memorização e execução dos sinais sem modificar os conteúdos.

O Docente de LSP considerou fulcral inserir um glossário no vídeo por forma a fixar a terminologia para que os futuros alunos surdos possam ver os conceitos matriciais em português e LSP, trabalhados em contexto de sala de aula. Esta opção, em primeiro lugar, visou a produção de um material pedagógico bilingue acessível a todos os alunos surdos da ESAM e, ainda, prendeu-se com o fato de não serem termos que os discentes surdos visualizam ou utilizam na LSP, diariamente, em contexto formal ou informal e, no nosso entender, deveriam uma vez que sendo alunos do ensino secundário devem estar familiarizados com terminologia do português e da LSP. Esperamos que esta realidade altere quando os estudos sobre a LSP estiverem mais sólidos contribuindo para a reflexão metalinguística e terminológica nas aulas de LSP.

A inexistência terminológica deste conteúdo programático bem como a ausência de plataformas por parte de editoras que contemplem materiais bilíngues para alunos surdos foram o ponto de partida para as decisões tomadas.

Importa referir que não é nossa intenção fazer uma descrição detalhada e pormenorizada, à semelhança do material anteriormente apresentado. Este trabalho distingue-

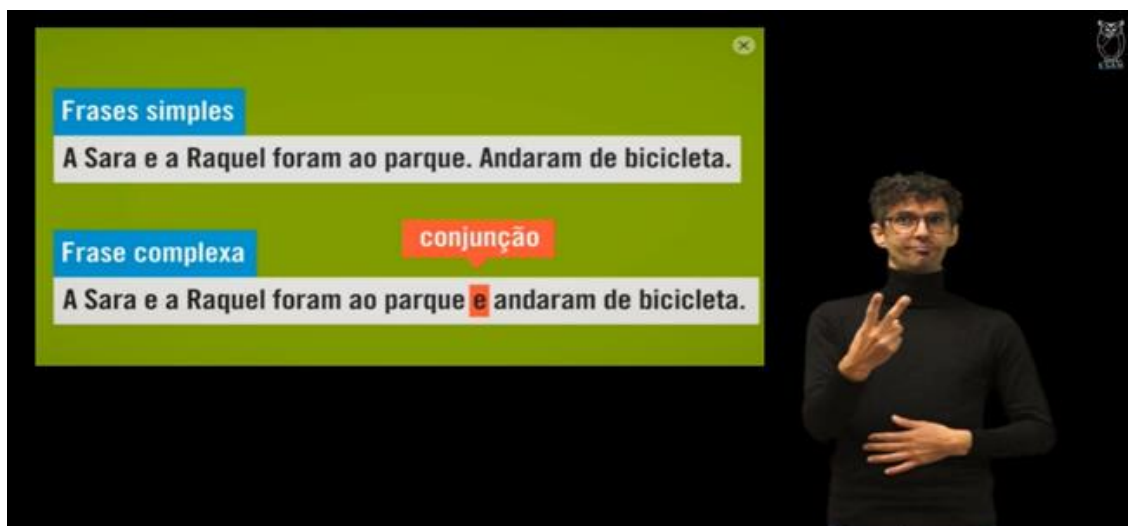
se pelo facto de ser resultado de um trabalho de equipa, especificamente, Docente de LSP e Intérpretes de Língua de Sinais. Pretendemos mostrar como se chegou ao sinal e o que foi tido em consideração pela equipa. Para tal, iremos seleccionar os termos matriciais como por exemplo:

### **Frase Simples e Frase Complexa:**

Como anteriormente mencionamos, o vídeo é visualmente apelativo e sugestivo elemento primordial e complementar, no entender da equipa de profissionais, para a transposição da LSP. O vídeo introduz este conteúdo explicitando e distinguindo frases simples de frases complexas, através de exemplos de fácil compreensão e visualmente apelativos os quais foram tidos em conta para incluir a terminologia em LSP.

Seguindo uma pedagogia visual o Docente de LSP conjuntamente com as ILSP verifica e valida os sinais propostos em sala de aula, como por exemplo, o sinal FRASE SIMPLES e FRASE COMPLEXA. Este conceito foi o ponto de partida e basilar para as escolhas e decisões terminológicas deste conteúdo programático, intitulado por Orações Coordenadas. A distinção e proposta destes dois sinais, incidiu na pontuação das frases, o ponto final, apresentadas, a quantidade de verbos presentes, respetivamente, e marcação visual da conjunção “e”, como se pode ver na figura 95.

Figura 95 Conjunção “e”



Fonte: Arquivo da autora

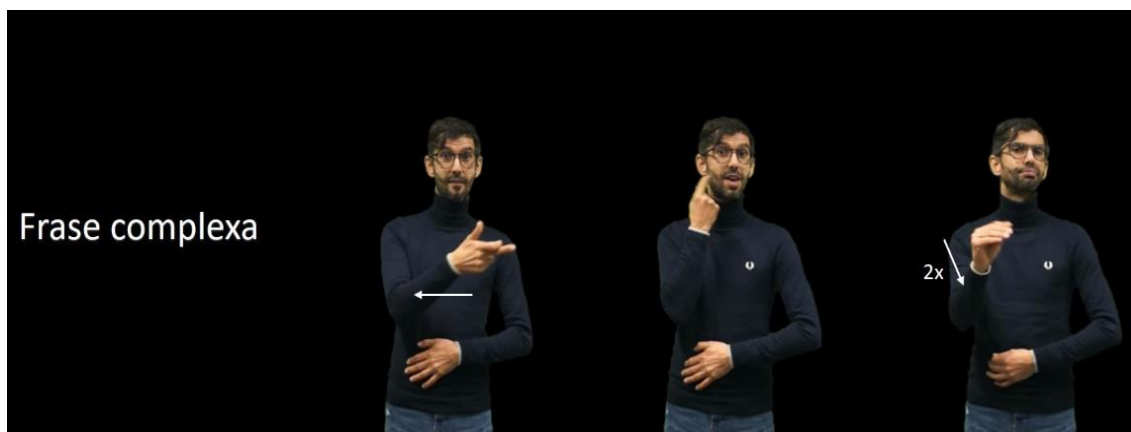
Veja-se a proposta para os sinais FRASE SIMPLES e FRASE COMPLEXA, figuras 96 e 97.

Figura 96: Sinal de FRASE SIMPLES



Fonte: Arquivo da autora

Figura 97: Sinal FRASE COMPLEXA



Fonte: Arquivo da autora

Como sabemos em português uma frase é “uma unidade gramatical autónoma, dotada de sentido pleno, composta por uma ou mais palavras relacionadas estruturalmente.” (Dicionário Priberam). Neste sentido, o sinal de FRASE está relacionado com o conceito de frase em português. A produção deste sinal na configuração “R”, da esquerda para a direita tal como a escrita, na horizontal respeita a linearidade de uma frase fónica.

Importa referir que este material bilingue é um material didático para estudo autónomo dos discentes surdos, não pretendendo ser um glossário lexicográfico.

Os termos escolhidos para “simples” e “complexa” conduzem o aluno surdo ao significado, ou seja, o sinal SIMPLES foi executado como VERBO ÚNICO e para o sinal COMPLEXA foi produzido VERBO COLOCAR2X ,ou seja, é dado o conceito de frase complexa que é composta por pelo menos dois verbos, conforme apresentado no vídeo.

**Figura 98: Sinal ORAÇÃO**



*Fonte: Arquivo da autora*

Sabendo que o significado de oração em português é parte de uma frase o Docente de LSP produziu para o sinal de ORAÇÃO o sinal de PARTE 2x indo ao encontro da definição apresentada. Importa referir que esta proposta teve ainda em conta o grafismo/ a apresentação visual do vídeo da porto editora.<sup>60</sup>

**Figura 99: Sinal ORAÇÃO COORDENADA**



*Fonte: Arquivo da autora*

<sup>60</sup> <https://iam.escolavirtual.pt/>

Embora as orações coordenadas sejam sintaticamente independentes, estas podem ser ligadas e complementar os sentidos umas das outras, mantendo uma relação de coordenação. Veja-se como a proposta para o sinal ORAÇÃO COORDENADA, figura 99, se produz tendo em conta o seu significado em português, ou seja, o sinal COORDENADA é marcado pelo conetor LIGAR.

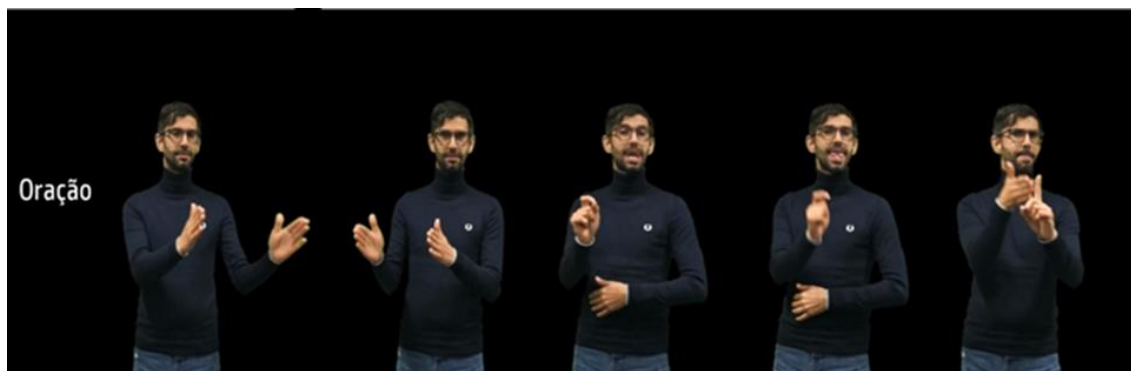
**Figura 100: Sinal ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA**



*Fonte: Arquivo da autora*

As orações coordenadas copulativas em português podem ter um valor aditivo. O vídeo explicativo destaca visualmente a conjunção coordenativa “e” e, ainda, complementa por escrito “adiciona informação” para o conceito de oração coordenada copulativa. A equipa de LSP considerou os aspetos anteriormente referidos e propôs para o “copulativo” o sinal INFORMAÇÃO ACRESCENTAR, no sentido de a mesma poder ser alargada enunciando-se diversas ações, fig. 100.

**Figura 101: Sinal ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA SINDÉTICA**



*Fonte: Arquivo da autora*

As orações coordenadas sindéticas são as orações coordenadas que são articuladas a outras por meio de conjunções coordenativas.

Em português, as orações coordenadas são classificadas em assindéticas e sindéticas. Conforme apresentado no vídeo a relação de coordenação pode ser mediada por uma conjunção/locução coordenativa ou por vírgulas. Partindo da sua definição e do que visualmente o vídeo destacou, a conjunção “e”, para o conceito de “sindética” enfatizou-se em LSP a conjunção coordenativa E em LSP, figura 101.

Denote-se que esta conjunção coordenativa E deriva do alfabeto manual e é proveniente do português, não é uma coordenada da LSP.

**Figura 102: Sinal ORAÇÃO COORDENADA COPULATIVA ASSINDÉTICA**



*Fonte: Arquivo da autora*



As orações coordenadas assindéticas são aquelas que não são articuladas a outras orações por meio de conectores, mas sim, por vírgulas. O seu significado aliado à visualidade apresentada, colorida, na marcação de vírgulas foram os aspetos essenciais para a equipa apresentar para o conceito “assindética” o respetivo sinal de vírgula, TER como podemos observar na figura 102.

Não apresentamos mais exemplos de orações coordenadas pois não é nossa intenção apresentar uma descrição exaustiva e pormenorizada. Pretendemos destacar, com alguns exemplos, o processo de criação terminológica que a equipa envolvida teve em conta e, ainda, realçar o desenvolvimento notável dos materiais pedagógicos bilingues em PL2.

No que diz respeito às orações subordinadas este conteúdo não foi trabalhado pela docente de PL2 e respetiva equipa de profissionais de LSP aquando da realização deste trabalho de investigação uma vez que o tempo e o espaço de que disposto não o permitiu.

### **2.5.2- Algumas Considerações**

A proposta apresentada destaca-se pelo seu carácter inovador e é resultado de um trabalho, árduo e moroso, de equipa entre o docente de PL2, docente de LSP e intérpretes de LSP com o objetivo de preparar estratégias em sala de aula e materiais pedagógicos bilingues.

Os professores, na generalidade, não têm um domínio da LSP que lhes permita transmitir terminologia específica ou lexicografia que integram a disciplina de PL2. A criação de School Signs entre intérprete e alunos não é o suficiente, ainda que seja fundamental. Após a descrição deste trabalho podemos constatar que o Docente de PL2 deve em conjunto com o Docente de LSP, refletir e verificar qual a melhor forma de o aluno aceder ao conceito que se quer transmitir, discutindo eventuais School Signs que se possam criar, paráfrases que o intérprete possa recorrer, ou outras técnicas de interpretação em contexto de sala de aula. De

salientar o papel fulcral da equipa de intérpretes, nomeadamente do intérprete de LSP da turma, visto ser este o elemento mediador entre as partes que formam a equipa e que permite posteriormente o desenvolvimento de materiais bilíngues como anteriormente mencionado.

Ainda que todo este processo exija a colaboração da equipa, é fundamental refletir sobre o verdadeiro papel do ILSP da turma, pois é com este que todo o processo se inicia, quer com a preparação prévia e compreensão dos conteúdos e conceitos juntamente com o docente de PL2, quer orientando e alertando o docente de PL2 para as especificidades da LSP, por falta de domínio da docente da turma. Por outro lado e numa primeira fase, este profissional em conjunto com os alunos, cria e estabelece *School Signs* que, posteriormente, são analisados e validados pela equipa, nomeadamente, Docente de LSP. A necessidade do uso de terminologia em LSP tem-se feito sentir, e, conseqüentemente, a urgência da criação de materiais bilíngues que respondam não só às necessidades académicas dos alunos, dos professores e dos intérpretes de LSP, como dos profissionais que desempenham as suas funções noutras áreas que envolvam o trabalho com a comunidade surda.

Em suma, acreditamos que esta proposta é, sem dúvida, um modelo a implementar nas EREBAS do nosso país, pois espelha uma metodologia adequada para a aprendizagem da L2, refletindo sobre ela, através da LSP. É ainda vital um trabalho de equipa entre profissionais que possibilita aos alunos surdos aprimorar os seus conhecimentos de português escrito para, com ele, poderem comunicar o mundo para o mundo.

# **PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### 3 - Conclusões

Com o terminar deste trabalho, vamos agora refletir sobre as questões de interesse que nos levaram à realização do mesmo, bem como salientar as conclusões que podemos retirar com base na investigação apresentada anteriormente.

Esta investigação pretendeu descrever o processo ensino/aprendizagem da Português, mediado pela Língua de Sinais, a jovens surdos, no ensino secundário. Para tal, foi necessário descrever a LSP comprovando o seu estatuto de língua. Para além disso por ser uma língua do ponto de vista estatutário e da utilização relativamente jovem não é ainda sobejamente conhecida pela comunidade académica. Quisemos compreender como é que a LSP que ainda não tem léxico registado específico se transforma em material bilíngue. Neste sentido, evidenciámos a capacidade das pessoas surdas e da sua língua para a abstração, concetualização e concretização de aprendizagens efetivas. A LSP assume um papel fundamental para aceder à aprendizagem de conceitos concretos/ terminológicos, na medida em que é através desta que será feito este processo.

Ao longo desta investigação quisemos comprovar e compreender o papel que a língua de sinais tem para a construção dos conhecimentos, principalmente para a aquisição de outra língua, nomeadamente o P12. Considerámos que é indispensável que o discente surdo aprenda a língua maioritária, na modalidade escrita, da sociedade na qual está inserido. Porém, essa aprendizagem só ocorrerá efetivamente por meio da sua língua natural, a língua de sinais, e da permanente criação de materiais bilíngues pedagógicos nas EREBAS. Nesse sentido, seria ideal que o professor de português de alunos surdos tivesse, além do domínio pleno das duas línguas, uma metodologia adequada e respetivas práticas pedagógica bilíngue propiciando assim um espaço para a construção de aprendizagens significativas. Tal é possível munindo-se de

estratégias de ensino e pedagogias visuais para a aprendizagem dos conceitos basilares em estudo.

Conforme apresentamos nesta investigação, a presença e o trabalho de articulação com o Docente de PL2 nas aulas de PI2 é por demais importante e deve ser um modelo a seguir nas EREBAS. Descrevemos de forma inovadora a importância que a Língua de Sinais Portuguesa assume como ferramenta de aprendizagem/pedagógica do PL2. Nesse sentido, sugerimos que se deve apostar na transversalidade do PI2, a todas as áreas, sendo fundamental e imperioso um ensino adequado e efetivo do português escrito. Constatámos ainda que urge implementar uma abordagem contrastiva e em equipa, conforme apresentamos na nossa investigação, pois, é, no nosso entender, fundamental no processo de ensino/aprendizagem do PL2. Observámos que as metodologias e estratégias pedagógicas analisadas durante este trabalho privilegiam a LSP como ferramenta pedagógica, primordial, para uma aprendizagem efetiva e significativa dos alunos surdos.

Em suma, durante este trabalho investigou-se a legitimidade e a viabilidade de construir códigos linguísticos, designadamente *School Signs*, na disciplina de português, através da Língua de Sinais Portuguesa considerando a terminologia já existente em português. Com o material pedagógico bilingue, iniciou-se o registo do processo de criação de léxico específico; teve-se em conta as dificuldades neste processo que se prendem com a questão da tradução de línguas de modalidades diferentes, sobretudo de conceitos abstratos, e a não existência de léxico, no ensino secundário, que cubra toda a exigência do respetivo programa de Português para educandos surdos.

De acordo com a análise dos materiais bilíngues apresentados da nossa investigação fomos possíveis:

- Verificar a importância e a necessidade do desenvolvimento de materiais pedagógicos bilíngues para o acesso ao currículo escolar através da sua língua natural, tal como previsto por lei.

- Descrever as metodologias de ensino por parte dos docentes de LSP e docentes de PL2 e, ainda, a importância do trabalho dos intérpretes de LSP, enquanto mediadores de ambos os idiomas, uma vez que são os elementos ativos no processo de criação das School Signs.

- Verificar que os profissionais que trabalham em contexto educativo com alunos surdos se deparam frequentemente com limitações ao nível da terminologia específica, neste caso, na área do Português, e que, sobretudo no caso dos intérpretes, se reportam à utilização das mais variadas técnicas de tradução para, da melhor forma possível, tentarem fazer chegar aos alunos os conteúdos programáticos correspondentes ao currículo.

- Descrever os mecanismos linguísticos da Língua de Sinais Portuguesa quando resultante de um processo de adaptação e criação terminológica, destacando o trabalho de equipa dos profissionais envolvidos.

- Perspetivar como os School Signs se validam dentro do léxico puro da língua ou se apenas gravitam em seu torno.

- Analisar o processo de criação de léxico específico e o papel dos respetivos intervenientes, isto é, docente de PL2 em articulação com o docente de LSP, alunos e intérpretes de LSP, em contexto de sala de aula.

- Comprovar a Língua de Sinais Portuguesa como uma ferramenta de aprendizagem/ pedagógica bem como, a transversalidade do português, a todas as áreas, destacando-se a importância do ensino do português escrito.

- Refletir sobre a relevância e existência do bilinguismo, oficialmente reconhecido e praticado nas escolas de referência para alunos surdos, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Encontramos, assim, nesta investigação metodologias de ensino que comprovam que o ensino de Português deve ser mediado pela LSP. Para tal, a presença do Docente de LSP, nas aulas de PL2, deve ser contemplado e devidamente cumprida conforme plasmado no Programa de PL2. Verificamos que a forma de resolução para a carência de materiais pedagógicos bilíngues para PL2 pode ser colmatada nas EREBAS, através de um trabalho de equipa do qual devem fazer parte o Docente de LSP e intérpretes de língua de sinais, em conjunto com o professor que domine LSP para assim se proceder à criação de terminologia específica de PL2.

O que ressalta deste estudo é a necessidade de metodologias de ensino específicas do Português Língua Segunda que, respeitando o input de cada um, levem a uma reflexão da língua. Além disso, é importante a valorização da Língua de Sinais Portuguesa enquanto sistema linguístico rico e não apenas como meio de comunicação.

Posto isto, esperamos que este nosso estudo alerte e abra caminhos para a criação e validação dos *School Signs* que visam o desenvolvimento de materiais bilíngues e se aposte na transversalidade e valorização da LSP, enquanto ferramenta de aprendizagem para aquisição de conhecimentos e saberes nas mais diversas áreas.

A Língua de Sinais é um sistema que está em constante evolução e renovação, logo, oferece um mundo pleno de possibilidades. Resta compreendê-la, aceitá-la e respeitá-la. “Esta língua, apesar de ter estado até há pouco tempo proibida, é uma língua viva que está em plena construção” (Correia, 2010a). Assim, é necessária uma equipa que a construa e lhe confirme o estatuto de língua de acesso ao saber. Consideramos, ainda, ser necessário reformular e ajustar o Programa Curricular de PL2 e, sobretudo, investir na criação de materiais pedagógicos e outros em LSP de apoio à educação. Para tal, é vital habilitar os professores de PL2 em LSP, aprofundar os conhecimentos linguísticos dos ILSP em ambas as línguas e criar espaços onde os profissionais envolvidos, possam planificar em conjunto, debater ideias e práticas concretas

para uma adequada educação bilingue, que garanta aos jovens surdos uma verdadeira e plena igualdade de oportunidades.

O tempo e espaço de que dispomos não nos permitiu descrever exhaustivamente a LSP. Tal tarefa hercúlea seria, por si só, tema para vários trabalhos de fôlego. Assentámos a nossa descrição em processos linguísticos para que se pudesse compreender os fenómenos que analisámos na segunda parte do nosso trabalho. Aí, vimos plasmados os mecanismos linguísticos antes enunciados e, também, como se relacionam estas duas línguas aquando da criação de materiais de apoio didático. Centrámos-nos na disciplina de português, pela sua transversalidade e, também, pelo facto de serem poucos os trabalhos nesta área. Assim, nas plataformas que disponibilizam materiais bilíngues, a terminologia do português, nomeadamente da literatura e da gramática, é parca. Mais haverá a fazer, em outras tipologias textuais e áreas gramaticais tarefas que continuaremos ao longo da nossa vida, motivada pelo interesse e pela nossa profissão. Reafirmamos ao longo desta investigação que a Língua de Sinais Portuguesa é uma língua visual e necessariamente as suas unidades e a sua gramática são distintas da estrutura que conhecemos na língua portuguesa. Neste sentido, comprovamos com este estudo a necessidade de articulação, nomeadamente em sala de aula, de ambos os idiomas.

Não temos dúvidas de que a língua de sinais sendo uma língua de pleno direito ainda se encontra num processo de descrição para o qual o presente trabalho é uma contribuição.



#### 4. Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a surdez: a educação de surdos; a problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Albir, L. (2002). *Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona., *Translators' Journal*, vol. 47, nº 4, 2002, p. 498-512.
- Almeida, M. (2010). “Viver a Profissão – Ética e Deontologia Profissional no desempenho da Profissão de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP).” Federação Portuguesa das Associações de Surdos. *Surdos Notícias*, n.º 2. p.16-17.
- Alves, C., Nogueira, S., Moreira, J., Fernandes, C., Ricardo, A., & Silva, J. (2013). “A Voz dos Usuários da Língua Gestual Portuguesa.” In C. Alves, *Da Teoria à Prática: A voz dos usuários da língua gestual portuguesa*, Ed. 1, 1º vol. ISBN: 978-989-20-3945-9, pp. 19-30. Custóias: ATILG.
- Amaral, M. A. (2006). “Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas.” In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara e L. Clara (Coord.), *O gesto e a palavra 1*. Lisboa: Caminho.
- Amaral, M. A., Coutinho, A. (2005) “Inovação, teoria e prática no ensino bilíngue de crianças surdas.” In Coelho, O. (Coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Afrontamento Edições.
- Amaral, M. A. (2002). *Língua Gestual e Leitura em Criança Surdas*. Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

Amorim, M. C.; Gonçalves, L. M. (2005) “A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral”. In Coelho, O. (Coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Afrontamento Edições.

Baltazar, A.B. (2010). *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*. Porto. Porto Editora.

Baptista, J. (Coord.). (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos*. Ministério da Educação.

Baptista, M. M. B. S. (2010). “Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa.” *Exedra*, 9, pp. 197-208.

Battison, R. (1974). *Phonological deletion in american sign language*. In *Sign Language Studies*. (pp. 1-19)

Battison, R. (1978). *Lexical borrowing in american sign language*. Silver Spring, MD: Linstok.

Bettencourt, F. & Santos, M. (2015). “O intérprete de língua gestual portuguesa na escola: Intruso ou parceiro?” In S. Barbosa (Coord.), *SER intérprete de língua gestual portuguesa* (pp. 67-95). Rio Tinto: Mosaico de Palavras.

Bettencourt, M. F. (2015). *A ordem de palavras na Língua Gestual Portuguesa. Breve estudo comparativo com o Português e outras Línguas Gestuais*. Tese de Mestrado apresentada à FLUP em Linguística.

Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. (Coord.). (2006). *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho. In Estanqueiro., P. “Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito!” (p.191-220).

Carmel, S. J. (1996). *Deaf folklore*. In J. H. Bruvard (ed.), *American folklore: na Enciclopédia*. New York & London: Garland Publishing

Carmo, H. (2016). *Uma 1ª Abordagem aos Classificadores de Língua Gestual Portuguesa*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

- Carmo, P. (2010). *Aquisição da Língua Gestual: estudo longitudinal de uma criança surda dos 10 aos 24 meses*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, P. (2016). “A emergência do léxico de especialidade na Língua Gestual Portuguesa: Proposta de construção de um dicionário terminológico bilingue-bidirecional online.” *Revista Ideação*, v.18, n.1, p12-42 consultado em [www.porsinal.pt](http://www.porsinal.pt)
- Carvalho, P. V. (2013). *A Herança do Abade de L'Épée na Viragem do século XVIII para o século XIX*. Lisboa: The Factory.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. Cambridge: University Press.
- Chomsky, N. (1975). *Logical Structure of Linguistic Theory*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Coelho, O. & Correia, F. (2019). “O Modelo Bilingue na Educação de Surdos em Portugal”, In I. Correia; P. Custódio & R. Campos (Eds.), *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*, (pp. 41-57). Lisboa: Edições Ex-Libris.
- Constituição da República Portuguesa. Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h.
- Colaço, D.; Mineiro, A, (2010). *Introdução à Fonética e Fonologia na Língua Portuguesa e na LGP*. Lisboa: Universidade Católica
- Correia, I. (2020). *O parâmetro movimento em Língua De Sinais Portuguesa*. Dedic, Revista de Educação e Humanidades, 17, 41-56. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59191/DEDiCA%2017.02%20-%20Isabel%20Correia.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Correia, I.; Custódio, P. B. (2019). “Do Gesto ao Sinal: Reflexões sobre terminologia linguística”. In I. Correia, P. B. Custódio & R. M. R. Campos, *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade* (pp. 59-74). Lisboa: edições Ex-Libris.

Correia, I. (2019). *Marcação de tempo em língua de sinais portuguesa* (Pós-doutoramento policopiado). Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Correia, I. (2016). *Género, número e tempo em língua gestual portuguesa* (Pós-doutoramento policopiado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Correia, I. (2016). “Descrever a LGP em Contexto Bilingue: o Género”. *Revista Leitura, Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas* 57, (1), janeiro-junho, 172-197. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2854/2860>

Correia, I. & Santos, P. (2015, novembro, 26-27). *Um primeiro passo para a História da Língua Gestual Portuguesa: Perspetiva Diacrónica*. 1<sup>as</sup> Jornadas de Morfossintaxe de LGP, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Desktop/PERSPETIVA-DIACRNICA\\_POSTER%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Desktop/PERSPETIVA-DIACRNICA_POSTER%20(2).pdf)

Correia, I. (2014). “Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos”. *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, n.º 9, pp. 160-171. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf>

Correia, I. (2012). “Entre Línguas se (des) constrói o texto: interferência linguística da Língua Gestual Portuguesa no Português”. *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, número temático, pp. 58-66. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/04-numero-tematico-2012.pdf>

Correia, I. (2011), “Ler e Compreender o mundo: os surdos e a literacia em PL2”. *Surdos Notícias*, n.º7, p.4.

Correia, I. (2010a). “Português Língua Segunda. Português de Segunda”. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. *Surdos Notícias*, n.º 3. p.11.

Correia, I. (2010b). “Querologia da LGP?”. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. *Surdos Notícias*, n.º 4. p.15.

Correia, I. (2009). “O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental.” *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, n.º 1, pp. 57-68. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf>

Constituição da República Portuguesa. Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h.

Cunha, C. & Cintra, L. F. L. Nova Gramática do Português. Contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. (1994) UNESCO. Salamanca.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 89/99 de 05 de julho. Lei da atividade do intérprete de língua gestual portuguesa. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Assembleia da República. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Dec. Lei nº 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Duarte, L. (2009). *Processos de Formação de Gestos Terminológicos em LGP, no Domínio das Ciências Naturais*. (Dissertação de mestrado não publicada) apresentada ao Instituto Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre.

Eco, U. (1978). *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença.

Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). “Bimodal bilingualism”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61.

Emmorey, K. 2002. *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Edição eletrónica publicada por Taylor & Francis e-Library, 2008.

Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

Ferreira, A. (1991) *Gestuário da Língua Gestual Portuguesa*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Freitas, L. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade de Coimbra.

Friedner, M. & Helmreich, S. (2012). Sound Studies Meets Deaf Studies. In *Senses & Society*. Volume 7. Pp 72-86.

Fromkin, V., Rodman, R., (1993), *Introdução à Linguagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

Gesueli, Z. (2009). A narrativa em Língua de Sinais: um olhar sobre classificadores. In

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.

Gomes, M. C. (2012). “A Educação Bilingue de Alunos Surdos. Da Legislação Às Práticas.” *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, número temático, pp. 152-160. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/12-numero-tematico-2012.pdf>

Hall, E. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio D' Água Editores (Original publicado em 1959).

Hickok, G., Bellugi, U., Klima, E. (2001). *Sign Language in the Brain*. Scientific American. EUA, pp 46-53

Hoza, Jack. (2010). *Team Interpreting: As Collaboration and Interdependence*. Estados Unidos da América: RID Press.

Jakobson R. (1987) *On Linguistic Aspects of Translation*. In R. Jakobson, *Language in Literature*, (edição de Krystyna Pomorska e Stephen Rudy) (p. 428-435). Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Jokinen, M. (2006). “Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda”. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho.

Karnopp, L. (2008). *Literatura Surda*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Klamt, M., Machado, F. & Quadros, R. (2014). “Simetria e ritmo na poesia em Língua de Sinais”. In Quadros, R. & Weininger, M. (orgs.). *Estudos da língua brasileira de sinais III*. Florianópolis: Editora Insular. Pp. 211-226.

Klima, E.S., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota: Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês*. Lisboa: Editorial Caminho.

Lacerda, C. (2010). “Tradutores e intérpretes de língua gestual de sinais: formação e atuação nos espaços educativos educacionais inclusivos”. Pelotas: *Cadernos de Educação*, pp. 133-153.

Ladd, P. (2013). *Em busca da Surdidade 1- Colonização dos surdos*. Surd’Universo: Livraria especializada Lda. inf@surduniverso.pt

Ladd, P. (2017). *Em busca da Surdidade 2 – Compreender a Cultura Surda*. (1ª. ed.). Surd’Universo: Livraria especializada Lda. surdoshop@surduniverso.pt

Liddell, S. K. & Jonhson, R.E. (1989). *American Sign Language: the phonological base*. Sign Language Studies 64, 197-277

Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência*. Instituto Piaget, Lisboa, Portugal

- Lisboa, Academia das Ciências de (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (I volume: A-F). Lisboa: Verbo.
- Marçalo, M. J. (1992a). *Falar é comunicar*. In Atas do II congresso Luso-Espanhol de Línguas aplicadas às Ciências. Évora: Universidade de Évora, pp. 119-121.
- Marçalo, M. J. (1992b). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- Marçalo, M. J. (1994). *A flutuação de fonemas - uma questão de fonologia ou de morfologia?* In Atas do X encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, pp.255-268.
- Marçalo, M. J. (2009). *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao Português*. Évora: Centro de Estudos em Letras - Universidade de Évora.
- Martins, E. (2016). *A Tradução para Voz de Poesia Concebida em Língua Gestual Portuguesa*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Martins, M. & Mata, A. (2016). “Conexões interfrásicas manuais e não manuais em LGP: Um estudo preliminar.” *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos* da Universidade do Porto, vol. 11, 119-138.
- Martins, M., Costa, A., Cottim, J. & Morais, I. (2019). “Classifying verbs in Portuguese Sign Language”. *Sensos-e*, vol. VI (1), 83-89.
- Martins, Tânia. (2011). *A Letra e o Gesto: Estruturas Linguísticas em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa*. (Dissertação não publicada) apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Martinet, A. (1995). *Função e Dinâmica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- Mateus, M., & Villalva, A. (2006). *O essencial sobre linguística*. Lisboa: Editora Caminho
- Mateus, Maria Helena Mira et al, *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2004.
- Metzger, M., *Sign Language Interpreting – Deconstructing the Myth of Neutrality*, Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999.



- Mindess, A., *Reading Between the Signs – Intercultural Communication for Sign Language Interpreters*, Yarmouth, Maine – USA: Intercultural Press, Inc., 1999.
- Mineiro, A. & Colaço, D. (2010). *Introdução à Fonética e Fonologia na LGP e na Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo Ensino Básico. 4ª Edição*. Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação/DGIDC (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-escolar e Ensino Básico*.
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos: Manual de apoio à prática*. Lisboa.
- Ministério da Educação/DGIDC (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos - Ensinos Básico e Secundário*.
- Moreira, J., Alves, C. & Freire, M. (2013). “Intérprete de língua gestual portuguesa: especificidade contextuais.” In C. Alves, *Da Teoria à Prática: A voz dos usuários da língua gestual portuguesa*, Ed. 1, 1º vol. ISBN: 978-989-20-3945-9, pp. 19-30. Custóias: ATILG.
- Morgado, M., (2012). *Estudos Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora
- Morgado, M. (2009). *Sou Asas*. Lisboa: Surd’Universo.
- Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: Universidade Católica.
- Poizner, H.; E. S. Klima & U. Bellugi. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Quadros, R., M., Pizzio, A., L. (2010). *Bases biológicas e aquisição de linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Quadros, R., & Karnopp, L. (2001). “Educação Infantil para Surdos”. In: Roman, E. & Steyer, V. (Org). *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas, pp. 214-230.

Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quadros, R. & Sutton-Spence, R. (2006). “Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda”. In Quadros, R. M. (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul. pp. 110-165

Quadros, R., *Estudos Surdos II*, Editora Arara Azul, Petrópolis, 2007.

Quadros, R., *Estudos Surdos IV*, Editora Arara Azul, Petrópolis, 2008.

Raposo, E., Nascimento, M.F., et al (2020). *Gramática do Português I*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, S. (2013). “Abordagens de Ensino de Português L2 para Surdos.” *XII Congresso Internacional, XVIII Seminário Nacional do INES*. Consultado em [www.porsinal.pt](http://www.porsinal.pt)

Rodríguez, E. S . y M. P. L. Burgos, *Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos*, CNSE Fundación, 2001.

Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes. Uma jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press. New York.

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

Santana, N. (2012) “Aspeto verbal na LGP”. *Exedra*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, número temático, pp. 373-377. Disponível em:

<http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/29-numero-tematico-2012.pdf>

Santana, N. (2014). *Interpretação de Vídeo-Guia de um Museu*. (Trabalho de natureza profissional Título de Especialista não publicado). Escola Superior de Educação de Coimbra.

Saussurre, F. de. (2005). *Curso de lingüística geral*. Paris: Payot

Silva, J., Alves, C. F., Correia, I. (2013). “Pensar as línguas: Língua gestual portuguesa e conhecimento explícito – Língua gestual portuguesa: Dimensões e processos.” In C. F. Alves (Org.), *Da teoria à prática: A voz dos usuários da língua gestual portuguesa* (pp. 55-79). Custóias: Associação de Tradutores e Intérpretes de LGP.

Silva, J. (2012). *Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa: perceção da adequação em categorias gestuais*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre.

Silva, R. (2012). *Signwriting: um sistema de escrita das línguas gestuais – aplicação à Língua Gestual Portuguesa*. (Dissertação não publicada) apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias da Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação de Lisboa para obtenção do grau de mestre.

Sim-Sim, I. (2005). “O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica”. In Sim-Sim, I. (Org.). *A criança surda. Contributos para a sua educação* (p.p. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2005). “A revelação da escrita e as primeiras produções escritas”. In Sim-Sim (Org.). *A Aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda. A criança surda. Contributos para a sua educação*. (p.p. 31-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, J. (2010). *As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da língua gestual portuguesa e catalã: Histórias de vidas cruzadas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Sousa, J. (2015). *Entre duas línguas e uma princesa: a invisibilidade da interpretação em Língua Gestual Portuguesa* (Trabalho de natureza profissional Título de Especialista não publicado), Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

Stokoe, W. (ed.) (1960). *Sign Language Structure*. Ed. Linstok Press. Maryland

Stokoe, W. (2006). “Língua Gestual como primeira língua da Humanidade”. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M. C., Clara, L. (coord.). *O Gesto e a Palavra I*. Editora Caminho, Lisboa.

Stokoe, W. (2005). “Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf.” In *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 10, no. 1, pp. 3-37. EUA: Oxford University Press.

Stumpf, M. (2011). *Escrita das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Suppalla, T. (1986). “The classifier system in American Sign Language.” Em Craig, C. (Ed.) *Typological studies in language: noun classes and categorization*, 7, pp. 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company

Supalla, T. 1978. “Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language”. In F Caccamise (Ed.), *American Sign Language in a bilingual, bicultural context: Proceedings of the national symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, pp. 27-45. Citado por Emmorey (2002).

Valadares, C. (2012). *Gestuar a História: Terminologia Específica e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa*. (Tese de Mestrado não publicada). Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Venade, F.S. (2014). *Os Direitos Fundamentais das Pessoas Surdas- À luz da norma do artigo 74.º, n.º 2., alínea h) da Constituição da República Portuguesa e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (1ª ed.). Coimbra: Almedina S.A.

## Webgrafia

Academia da LGP (2011). Fundação PT /CPL. <http://videos.sapo.pt/academialgp>

Consultado de dezembro de 2018 a junho de 2020.

Academia LGP (2017). Fundação PT /CPL. <https://academialgp.weebly.com/>

Consultado de fevereiro a dezembro 2019.

Dicionário de Língua Gestual Portuguesa. (2018) Infopédia Dicionários Porto Editora, <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-gestual>

Consultado em dezembro 2018

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, Dicionário Online de Português Contemporâneo. <https://dicionario.priberam.org/frasezitas>

Consultado em fevereiro de 2021

Mineiro, A. (2011). Dicionário Terminológico em LGP: Ciências da Linguagem. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa. <http://pro-lgp.com/dicionario>

Consultado em novembro de 2018.

Spreadthesign (2010). European Sign Language Centre. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com).

Consultado de janeiro a dezembro de 2020.

Instituto Nacional para a Reabilitação (2020) Planeamento, Coordenação e Execução das Políticas Nacionais destinadas à promoção dos direitos das Pessoas com deficiência. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. [www.inr.pt](http://www.inr.pt)

Associação Portuguesa de Surdos <https://apsurdos.org.pt/>

Associação de Surdos do Porto <http://www.asurdosporto.org.pt/>

Escola Virtual Ano Letivo 2020 – 2021 Plataforma da Porto Editora <https://iam.escolavirtual.pt/>

Consultado em maio de 2021

Federação Portuguesa das Associações de Surdos [www.fpas.org.pt](http://www.fpas.org.pt)

Federação Mundial de Surdos [World Federation of the Deaf \(WFD\)](http://WorldFederationoftheDeaf.org)

## **Anexos**

Anexo I – Configurações da Mão

Anexo II – Consentimento informado

## **Anexos apresentados em formato DVD**

Anexo 1 – Sintaxe 1

Anexo 2- Sintaxe 2

Anexo 3- Sintaxe 3

Anexo 4- Material Bilingue: “Deixa-me ouvir o que não ouço” de Fernando Pessoa

Anexo 5 - Material Bilingue: “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andersen.

Anexo 6 – Material Bilingue: “O Significado dos verbos utilizados nos testes – 1.”

Anexo 7 – Material Bilingue: “O Significado dos verbos utilizados nos testes -2.”

Anexo 8 – Material Bilingue: “O Significado dos verbos utilizados nos testes – 3.”

Anexo 9 – Material Bilingue: “Orações Coordenadas”





Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

**Consentimento informado**

Eu, Mario Emilio M. G. Vasconcelos (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viseu, 29 de abril de 2021

Assinatura Mario Emilio M. G. Vasconcelos

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura Mario Emilio M. G. Vasconcelos



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

#### Consentimento informado

Eu, Cláudio Roberto Ferreira da Fonseca (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viu , 26 de abril de 2021

Assinatura Cláudio Roberto Ferreira da Fonseca

#### Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas e cedência de imagem exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura

[Assinatura]



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

**Consentimento informado**

Eu, Amanda Santo (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viseu, 26 de abril de 2021

Assinatura A Santo

**Autorização excepcional**

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas de materiais pedagógicos produzidos no âmbito da disciplina de português I2 10º e 12º exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura A Santo



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

**Consentimento informado**

Eu, Maria da Encarnação Rego (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viseu, 27 de Abril de 2021

Assinatura Maria da Encarnação Rego

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura Maria da Encarnação Rego



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

#### **Consentimento informado**

Eu, Anabela Rego Caetano (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viseu, 27 de abril de 2021

Assinatura Anabela Rego Caetano

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas e cedência de imagem exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura Anabela Rego Caetano



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento e divulgação científica.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

#### Consentimento informado

Eu, João Marçalo Gomes Vasconcelos (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Viseu, 2 de Maio de 2021

Assinatura João Marçalo Gomes Vasconcelos

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem, espaços e materiais desta escola exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura João Marçalo Gomes Vasconcelos



Eu, Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de Doutoramento que estou a realizar na Universidade de Évora, orientado pela Professora Doutora Maria João Marçalo e pela Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, o qual tem por finalidade estudar os recursos na tradaptação de materiais bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à tese de Doutoramento e divulgação científica.

Assinatura da doutoranda

Tânia Margarida Marques de Mendonça Martins

**Consentimento informado**

Eu, ARSENIO MANUEL DA SILVA PINTO (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

Arzenio, 5 de Junho de 2021

Assinatura

Arzenio

Autorização excepcional

Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem, espaços e materiais desta escola exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura

Arzenio

# ANEXO I

## Legenda:

Configurações da mão dominante, de acordo com o

Gestuário publicado pelo Inr, i.p.

Punho fechado com indicador e polegar curvados por baixo um do outro, mas afastados.



Punho fechado, indicador e polegar esticados para a frente, tocando nas bases das pontas dos dedos.



Mão aberta com dedos unidos e esticados para a frente em forma de concha, polegar esticado para a frente e unido na base do indicador.



Mão aberta com dedos unidos e esticados para a frente em forma de concha, polegar esticado para a frente e por baixo do indicador.



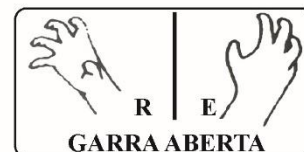
Mão aberta com dedos unidos e ligeiramente esticados para a frente, polegar ligeiramente curvado e encostado ao lado do indicador.



Punho fechado com indicador e médio ligeiramente curvados para cima e separados.



Mão aberta com dedos separados e ligeiramente curvados.



Mão aberta com dedos separados e curvados.



Punho fechado com indicador esticado, polegas apoia-se no médio.





Mão aberta com dedos esticados e separados uns dos outros.



Mão aberta com dedos esticados e unidos, polegar esticado e unido ao indicador.



Punho em forma de concha, com polegar apoiado nas bases das pontas dos dedos indicador e médio.



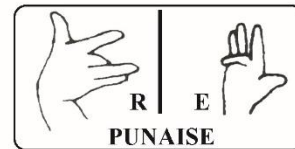
Punho fechado, com indicador e polegar esticados para a frente em forma de bico aberto.



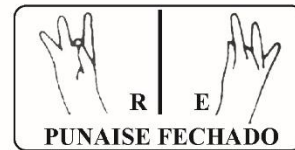
Mão aberta com médio, anelar e mínimo separados, indicador e polegar esticados para a frente e unidos.



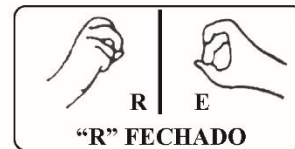
Mão aberta com médio esticado para a frente.



Mão aberta com médio e polegar esticados para a frente e unidos nas bases das pontas dos dedos.



Médio e polegar curvados tocando entre si, indicador curvado e apoiado a meio do médio, anelar e mínimo curvados junto à palma da mão.



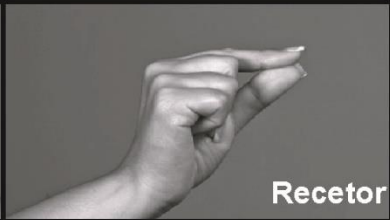
Punho fechado, polegar esticado para cima, indicador e médio unidos e esticados.



**Legendas:**

Configurações em lgp, de acordo com o dicionário de  
Língua Gestual portuguesa

<b>CONCHA</b>	 Emissor	 Recetor
<b>GANCHO DUPLO</b>	 Emissor	
<b>GARRA ABERTA</b>	 Emissor	 Recetor
<b>GARRA FECHADA</b>	 Emissor	 Recetor
<b>INDICATIVA</b>	 Emissor	 Recetor
<b>MÃO ABERTA</b>	 Emissor	
<b>PINÇA FECHADA</b>	 Emissor	 Recetor

<b>BICO DE ÁGUA</b>		
<b>BICO DE PÁSSARO</b>	 Emissor	 Recetor
<b>BICO DE PATO</b>	 Emissor	 Recetor

**Legendas:**

Configurações em lgp, de acordo com a classificação

Feita pela investigadora Patrícia Carmo



