

# LGP NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COM CRIANÇAS OUVINTES: REPERCUSSÕES E INTERFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO GLOBAL DE HISTÓRIAS<sup>1</sup>

Sabrina Alves

[sabrinaalves1993@hotmail.com](mailto:sabrinaalves1993@hotmail.com)

EB1 do Marco de Canaveses

Ana Isabel Silva

[aisilva@esev.ipv.pt](mailto:aisilva@esev.ipv.pt)

IPV-ESEV-CI&DEI

---

## Resumo

Neste artigo procura-se compreender se a utilização da Língua Gestual Portuguesa (LGP) em contexto de Educação Pré-escolar (EPE), com crianças ouvintes, tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias. Recorreu-se ao *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) (2009) para descrever o envolvimento de crianças no momento do conto da história *O Passeio da D. Rosa* (2011). Foram selecionadas três crianças de diferentes faixas etárias de dois grupos. *O Passeio da D. Rosa* (2011) foi contado em LGP nos dois momentos, apenas no segundo, se recorreu às ilustrações. Apenas um grupo tinha conhecimentos prévios de LGP, no entanto, em ambos os grupos, atingiram-se níveis de envolvimento elevado no 1.º momento, diminuindo no 2.º momento. A análise da compreensão global da história foi feita a partir de desenhos e reconto oral. Os recontos orais permitiram evidenciar que as crianças de ambos os grupos compreenderam globalmente a história, recorrendo também a vocabulário em LGP.

**Palavras-chave:** LGP; Educação Pré-escolar; Envolvimento; Crianças ouvintes; Literacia.

---

<sup>1</sup> Este artigo tem por base o Relatório Final de Estágio do Mestrado em EPE e Professores do 1.º CEB, apresentado à ESEV, de uma das coautoras: Pereira, S. R. (2018). *As repercussões da utilização da LGP em contexto de Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes*. Relatório Final de Estágio do Mestrado em EPE e Professores do 1.º CEB. Viseu: ESEV.

## Abstract

In this article we seek to understand whether the use of Portuguese Sign Language (PSL) in the context of Pre-school Education (PSE), with hearing children, has repercussions on their involvement and overall understanding of stories. We use the *Effective Early Learning Handbook* (EEL/DQP) (2009) to describe the involvement of three children at the time of the storytelling. To both groups, *Rosie's Walk* (2011) was told in LGP, without using the illustrations and then using them. Although one group had previous knowledge of LGP, most children in both groups reached high levels of involvement in the 1st moment, decreasing in the 2nd moment. The analysis of the overall understanding of the story was made from drawings and oral recounting, making known the most significant elements and moments in the story. The oral retells showed that children from both groups understood the story globally, also using PSL vocabulary.

**Keywords:** PSL; Pre-school Education; Effective Early Learning; Hearing children; Literacy.

## ABORDAR A LGP

Atualmente ainda persiste alguma confusão entre os termos linguagem e língua para designar a LGP. Porém, a definição de LGP torna clara a dimensão de língua, pela estrutura e forma de organização, mas com modalidade de produção distinta das línguas orais, ou seja, “a modalidade motora da mão e do corpo e com modalidade de percepção visual” (Delgado-Martins, 1996, p. 103). Referimo-nos a Língua Gestual como um sistema linguístico, por isso um idioma natural de uma comunidade de pessoas surdas, sistema esse constituído por combinações de gestos simbólicos que se materializam com movimentos realizados pelas mãos, braços, face e corpo e se são percebidos visualmente (Amaral et al, 1994; Sim-Sim, 2005)

Embora exista legislação sobre a LGP, ela é ainda considerada uma língua recente, “uma língua cujas percepção e produção são diferentes das línguas orais. Trata-se de uma língua cujo estímulo é visual e não auditivo e cuja resposta é manual e não oral” (Silva, 2017, p.93), por isso, carece de estudo em diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, depreende-se que a LGP e a Língua Portuguesa (LP) são duas línguas que convivem no mesmo território geopolítico e por isso também partilham, na qualidade de línguas naturais humanas, propriedades comuns. A LGP é de modalidade visuogestual, ou seja, é produzida com as mãos, que ocupam um espaço sintático específico, normalmente em frente ao gestuante, complementada por articuladores lábio-faciais, por exemplo, a boca, as bochechas, e percebida pelos olhos. A LP é uma língua de modalidade oral e recepção auditiva, como todos facilmente reconhecemos (Correia, 2015, p. 103). Se por um lado, as diferenças entre as duas línguas, LP e LGP, são muito evidentes, por outro é também possível identificar pontos comuns, que permitem o desenvolvimento de uma relação profícua entre a aprendizagem das duas línguas em simultâneo. Pensa-se que a Literatura para a infância pode potenciar essa relação, não só pela presença de elementos visuais, ilustrações que demonstram o texto verbal, mas também o substituem,

ou o sugerem, ou o neguem provocando diferentes exercícios de interpretação. O diálogo inerente ao texto verbal e os elementos pictóricos traduzem bimodalidade (Baptista, 2008; Baptista, 2015). Textos visuais e textos verbais exigem diferentes formas de processamento cognitivo (Baptista, 2008). Do mesmo modo, o processamento da informação verbal e visual é também diferente entre crianças surdas e ouvintes (Bellugi et al, 2000; Hauser & Marschark, 2008; Spencer & Marschark, 2010). Hauser e Marschark (2008) referem que os modelos de armazenamento de informação e acesso à memória a curto prazo em ouvintes e surdos opera-se de forma diferenciada e tem impacto na compreensão da leitura e, também, da escrita.

No caso da criança ouvinte, o acesso à leitura é mais facilitado, uma vez que a sua língua materna é a LP. A criança surda, enquanto não souber ler, necessita que o acesso às histórias seja realizado essencialmente por via da LGP, o mais precocemente possível, dada a importância dos primeiros seis anos da vida (Morgado, 2011). Os processos de aquisição da linguagem em crianças ouvintes e surdas é semelhante, porém é necessário considerar não apenas o mediador adulto, mas também a LGP para aceder ao conhecimento, à leitura e escrita.

No caso das crianças surdas, a literacia efetivar-se-á por via de modelos bilingues, cujo acesso à escrita será pela via secundária (Amaral, 2002; Sim-Sim, 2005). Acresce que o acesso a um ambiente rico, linguisticamente, no período crítico da plasticidade e do crescimento cerebral interferem no desenvolvimento da criança ouvinte ou surda (Amorim & Gonçalves, 2005).

Neste sentido, é necessário que, na promoção de comportamentos emergentes de leitura e escrita na EPE, as crianças ouvintes compreendam que para além da sua língua materna (LP) existe no mundo da Literatura, a LGP, primeira língua das crianças surdas. Tal conhecimento tem implicações na construção da identidade da criança, uma vez que lhe permite construir conhecimento de uma forma simbólica e inclusiva sobre o mundo.

Neste âmbito, considera-se que a integração da LGP no currículo da EPE poderia revelar-se muito positiva, uma vez que facilitaria o acesso da criança ouvinte à LGP, permitindo-lhes desenvolver uma língua oral e gestual, sendo que os gestos traduzem conceções e perceções do mundo distintas (Silva, 2017). A maior parte das palavras contidas n' *O Passeio da D. Rosa* correspondem a gestos icónicos, ou seja,

pautam por ter elementos com similitude geométrica com o seu significante, por oposição aos gestos arbitrários, que não apresentam semelhanças com a realidade (Amaral et al., 1994). Assim, a compreensão da narrativa foi sendo construída a partir de diferentes camadas existentes no conhecimento das palavras e das suas propriedades. Inês Duarte (2000) refere a conceção saussuriana para definir que, primeiramente, “conhecer uma palavra é conhecer um significado indissociável de uma forma fónica” (p. 69). Esta conceção parte do princípio de que o signo linguístico é uma entidade abstrata que congrega o conceito e a imagem acústica, ou seja, o significado associado ao significante. Porém, a mesma autora (Duarte, 2000) acrescenta que conhecer uma palavra é uma atividade que envolve o conhecimento intuitivo de vários aspetos, como sendo: “o significado, a forma fónica, a categoria sintática a que a palavra pertence, as propriedades de subcategorização, as propriedades de seleção semântica e as restrições de seleção que a palavra impõe aos seus argumentos” (Duarte, 2000, p. 73). O desenvolvimento deste trabalho deu a conhecer outra vertente do conhecimento da palavra, a sua representação gestual. São poucas as publicações sobre a abordagem da LGP com crianças ouvintes. As estratégias não são as mesmas, como confirma Silva (2011) quando entrevista Professores e Formadores de LGP, ao referirem que é necessário mais tempo já que o suporte da LGP são as mãos (F1 a F7): “O ouvinte não está habituado a lidar com tanta precisão, rapidez e fluência com as mãos (...). Trata-se de um ensino com objetivos diferentes e cuja conceção de língua está ainda em construção.” (Silva, 2011, p. 190).

Ainda que não seja este o objetivo deste artigo, pensa-se que esta informação é importante para revelar que quase não existem investigações sobre línguas gestuais para ouvintes, nem sobre o seu grau de compreensão de narrativas, ou outros textos multimodais. Assim, considera-se que a complementaridade entre a modalidade oral e gestual poderia possibilitar à criança um conhecimento mais aprofundado acerca do seu corpo, materializando-se, por exemplo no espelho corporal e acerca do espaço, já que este idioma é tridimensional e visuomotor, executando-se manualmente (Coelho et al, 2007). São vários os estudos que retratam o tópico da surdez, da LGP e do ensino da LP como Língua segunda para crianças surdas (Nascimento, 2010; Barros, 2011; Nascimento, 2012), bem como existem já livros de literatura para a infância que pretendem dar a conhecer a identidade surda. Neste último caso, os títulos: *Mamadu, o herói surdo* (2007), *Sou o Asas* (2009) e *Luanda, Lua* (2012) todos de Marta Morgado; *O bebé perfeito* de Isabel Correia (2016), entre outros, existem em comercialização e são simultaneamente acompanhados de DVD em LGP. Há, também muitos títulos que não sendo escritos por elementos da comunidade surda, apresentam a versões em LGP, fazendo-se acompanhar de um DVD. Não se optou por selecionar um destes títulos pois não foi âmbito deste trabalho que as crianças conhecessem a identidade surda e histórias a propósito da sua comunidade e cultura, aspeto já teorizado na publicação de Marta Morgado em *Literatura das Línguas Gestuais* (2011). Ainda, qualquer um destes títulos aqui referenciados é muito extenso e com muita componente textual, ou seja, os gestos seriam de difícil compreensão, e não seriam muito transparentes. O intuito foi selecionar um título que permitisse que as crianças fossem fazendo inferências pela utilização da LGP.

No álbum *O Passeio da Dona Rosa* de Pat Hutchins (1968) obra selecionada para realizar este trabalho de investigação, a ilustração assume a função de complementaridade, uma vez que é através das imagens que conseguimos localizar a narrativa no tempo e no espaço, bem como perceber o desenrolar dos acontecimentos e peripécias. Neste sentido, pode afirmar-se que para além desta função, neste álbum o peso da narração recai, essencialmente, sobre a linguagem icónica. Neste livro, entende-se que a imagem adquire proeminência, conseguindo, quase por si só, a narração na íntegra da história, sem ser necessário o auxílio da componente verbal, ganhando assim, maior protagonismo que o próprio texto (Silveiro, 2012).

As razões que estiveram na origem desta seleção prenderam-se com o enredo simples e humorístico, ilustrações claras e cativantes, personagens planas e conhecidas pelas crianças e a relação previsível entre as personagens. Não obstante, o facto de esta obra apresentar dois níveis de leitura em simultâneo, sendo estes, o passeio da galinha Rosa e a acidentada e humorística vigia da raposa que a persegue sem que ela se aperceba do perigo constante. Estas características sobressaíram no momento da análise da obra, permitindo apurar que entre as demais obras analisadas, esta era aquela que mais se adequava não só ao público-alvo, mas também ao código linguístico em questão. A simplicidade da obra, as ilustrações de cariz humorístico e a escassez de texto, tornaram possível o conto da história em LGP de forma divertida, não aborrecendo as crianças.

O facto desta narrativa mostrar um encadeamento, ou seja, em vários momentos, que vão retratando as peripécias da raposa, ajuda as crianças a envolverem-se na história, uma vez que desperta a sua curiosidade para o próximo momento de humor. E, além disso, não permite que a criança se perca, já que os acontecimentos se sucedem de forma sequencial e ordenada.

É imprescindível referir neste ponto, o papel da mediadora para as crianças ouvintes, a professora de LGP que realizou o conto de *O Passeio da D. Rosa* é licenciada em ensino de LGP e é surda profunda, ainda que com oralização. A seleção do livro foi discutida com esta professora, que a preparou com tempo necessário. Contar uma história, seja em que idioma for implica que o contador se envolva e implique na narrativa, traduzindo-se numa interpretação pessoal (Richardson, 2008). A contadora nesta investigação não poderia assumir meramente o papel de reprodutora, mas de intérprete, até porque o público-alvo não eram crianças surdas, mas crianças ouvintes. A seleção dos gestos, ainda que transparentes, dada a natureza da história, careceu de cuidado. Caso assumisse o papel de reprodutor, então estaria a fazer uma conversão de código escrito para LGP.

## ITINERÁRIO E PROCEDIMENTOS

Assim, a investigação foi realizada com dois grupos de crianças de diferentes jardins de infância do concelho de Viseu. O grupo A, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada da estagiária, e o grupo B, selecionado por integrar a LGP nas rotinas semanais, ao participar no projeto *LGP Kids*, inserido no Programa de *Viseu Educa* da Câmara Municipal de Viseu. Relativamente ao grupo A, este era constituído por

20 crianças, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos de idade, 10 raparigas e 10 rapazes. Este grupo era heterogéneo, a vários níveis: cultural, na medida em que englobava crianças de etnia cigana; social, porque existiam crianças provenientes de estratos sociais muito díspares; económico, pois algumas crianças provinham de famílias carenciadas. Para além disso, tratava-se de um grupo com grande percentagem de absentismo.

Por sua vez, o grupo B era também constituído por 20 crianças, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais e, por isso, necessitava de um trabalho mais individualizado. Neste grupo era evidente o grau de autonomia das crianças, bem como níveis de literacia mais elevados.

Para a realização deste estudo recorreu-se a quatro tipos de instrumentos de recolha de dados: fichas de observação do envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009), o diário de bordo, o reconto da história e os desenhos das crianças.

Abordar a LGP com as crianças implicou alinhar um percurso de atividades que deram a conhecer diferentes códigos de comunicação, sensibilizando-as para a diferença e essencialmente para lhes despertar a curiosidade.

Seguiu-se o momento em cada Jardim de Infância para contar a história e dinamizar outras atividades. Os momentos do conto da história foram gravados para posteriormente serem observados cuidadosamente, a fim de avaliar o envolvimento das crianças na atividade através da Escala de Envolvimento da Criança apresentada no *Manual DQP* (Bertram & Pascal, 2009), e baseada na *Escala de Envolvimento para Crianças Pequenas* concebida por Laevers (1994).

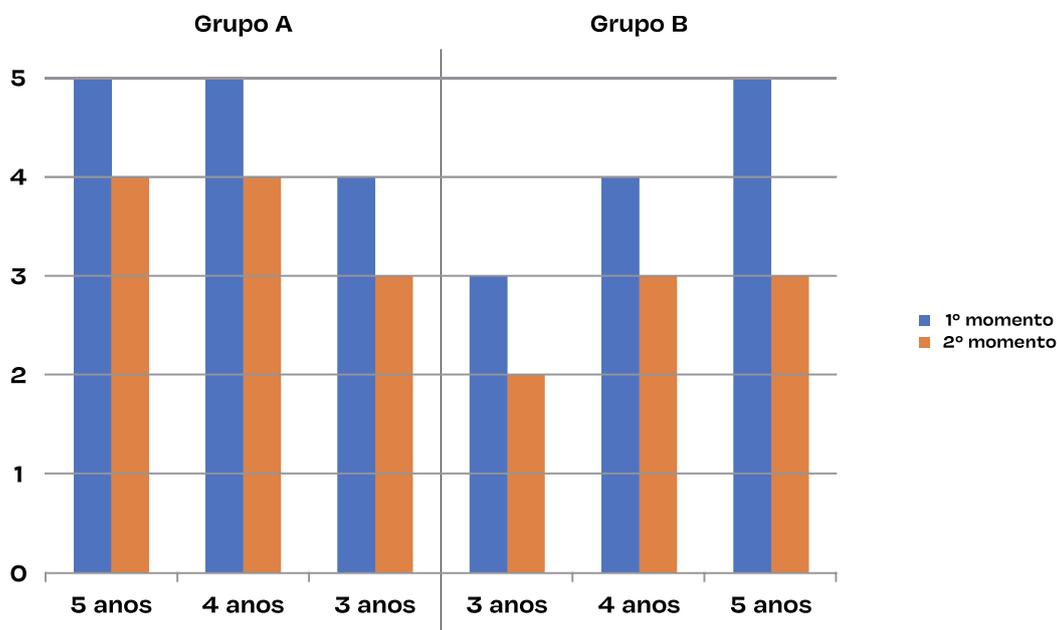
Os momentos de observação foram apenas de dois minutos, sendo que em cada observação foi realizada uma descrição detalhada do momento com uma atribuição de um nível que varia de 1 a 5, tendo em conta os seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação e linguagem. Em dois momentos distintos, foram recolhidos dados relativos a seis crianças de diferentes faixas etárias, correspondendo a três em cada grupo. Posteriormente, os relatos de algumas crianças sobre a história foram também alvo de análise, bem como o reconto da história realizado por três crianças. Solicitou-se ainda, a cada criança a realização de um desenho sobre *O Passeio da Dona Rosa*, com o objetivo de permitir uma recolha de dados mais abrangente sobre o nível de compreensão de cada criança sobre a história.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

Com a análise das fichas de envolvimento da criança do *Manual de DQP* (Bertram & Pascal, 2009) pretendeu-se compreender o envolvimento das crianças nos dois momentos do conto da história, primeiro em LGP e depois com recurso ao livro,

tendo em conta os seguintes indicadores: concentração, energia, expressão facial, persistência, tempo de reação e linguagem, sendo que o último se encontra presente apenas no 2.º momento.

É de referir que dos nove indicadores referidos no Manual do DPQ, estes seis foram os que se evidenciaram no decorrer da atividade. No Gráfico 1 destacam-se os dados relativos ao envolvimento das crianças de ambos os grupos nos dois momentos.



**Gráfico 1** - Níveis de envolvimento do grupo A e B nos dois momentos

Da leitura do Gráfico 1, pode observar-se que o nível de envolvimento de ambos os grupos foi mais elevado no 1.º momento (história contada em LGP). Contudo, é visível uma maior heterogeneidade no grupo B. Relativamente ao envolvimento das crianças de 4 e 5 anos, no 1.º momento, pode inferir-se que as crianças do grupo A evidenciaram o nível máximo de envolvimento, correspondente ao nível 5 – “atividade intensa prolongada” – (Bertram & Pascal, 2009, p. 131). Por outro lado, no grupo B, apenas a criança de cinco anos atingiu o nível máximo de envolvimento, sendo que a criança de 4 anos revelou um envolvimento adequado ao nível 4 – “atividade contínua com momentos de grande intensidade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131).

Quanto ao envolvimento das duas crianças de três anos de cada grupo, no 1.º momento, verificou-se que a do grupo A revelou maior envolvimento, posicionando-se no nível 4. Por sua vez, a do grupo B demonstrou estar no nível 3 – “atividade quase contínua” (Bertram & Pascal, 2009, p.131). No que concerne ao envolvimento das crianças no 2.º momento, o gráfico revela que as de 5 e 4 anos do grupo A, desceram para o nível 4. Quanto ao grupo B, o gráfico torna evidente a diminuição do envolvimento das crianças ao atingir o nível 3. Por fim, o envolvimento da criança de 3 anos do grupo A foi superior ao da sua homóloga do grupo B, sendo que a do grupo A atingiu o nível 3 de envolvimento e a do grupo B o nível 2 – “atividade frequentemente interrompida” (Bertram & Pascal, 2009, p. 131).

## REGISTOS DO DIÁRIO DE BORDO

A Figura 1 apresenta as anotações do diário de bordo referentes ao grupo A e B que se revelaram essenciais apresentar e analisar: após o 1.º momento (conto da história *O Passeio da Dona Rosa* em LGP); 2.º momento (conto da história em LGP com o livro, com recurso às ilustrações) uma vez que, nesses momentos cada grupo conversou sobre aquilo que compreendeu da história e ambos destacaram aspetos importantes.

Após o conto em LGP	Aquando o conto em LGP com o livro
<b>A</b>  <i>É sobre uma Galinha (C, 5 anos)</i>  <i>Eu percebi uma zebra (I, 4 anos)</i>  <i>Estava numa montanha (C, 5 anos)</i>  <i>Estava nadar (Y, 5 anos)</i>	<b>A</b>  <i>Foi a galinha que fez uma armadilha (M, 5 anos)</i>  <i>A raposa estava a espreitá-la (Y, 5 anos)</i>  <i>Queria apanhá-la e caiu no carrinho (B, 4 anos)</i>  <i>Ela tinha medo de abelhas por isso estava a fugir (I, 4 anos)</i>
<b>B</b>  <i>Era a da carochinha não era? (T, 6 anos)</i>  <i>Os três porquinhos? (T, 4 anos)</i>  <i>Uma raposa e uma galinha (S, 6 anos)</i>  <i>Queria comer a galinha (S, 6 anos)</i>  <i>Queria levá-la para casa para brincar (H, 5 anos)</i>  <i>Queria ser amiga dela (D, 6 anos)</i>	<b>B</b>  <i>Foi para ali e bateu</i>  <i>Ela tem azar, levou com o ancinho, caiu na palha, caiu na água, ficou coberta de farinha e as abelhas foram atrás dela (S, 6 anos)</i>  <i>A galinha fez partidas à raposa (D, 6 anos)</i>

Figura 1 - Registos do diário de bordo

## RECONTOS DA HISTÓRIA

Após o conto da história *O Passeio da Dona Rosa* nos dois momentos (1.º em LGP; 2.º com o livro), solicitou-se a 3 crianças, escolhidas aleatoriamente, que a recontassem. Importa referir que se selecionaram do grupo A duas crianças, uma de 5 e outra de 3 anos de idade. Porém, a mais nova não se mostrou confortável para realizar o reconto, tal como outras duas crianças que não mostraram interesse em realizar a atividade. Neste sentido, foi respeitada a vontade e o direito das mesmas, optando-se por convidar apenas a criança de 5 anos que se revelou entusiasmada para realizar o reconto. No grupo B, foram as crianças de 6 anos a realizar o reconto e estas mostraram-se desde logo interessadas.

Perguntas	Respostas - A		Respostas - B
Utilizam a LGP ou outros gestos?	Conta a história oralmente e simultaneamente utiliza LGP e gestos icónicos		Contam a história oralmente e utilizam LGP várias vezes. Além disso, perguntam como se fazem alguns gestos (raposa e abelha
Quais?	Gestos	LGP	LGP
	“saltar”; “picada”; “abelhas”	“galinha”; “ancinho a bater na cara”; “palha”; andar	“galinha”; “andar”; “ancinho a bater na cara”; “lago”; “abelha”; “raposa”
Reconhecem a relação predador e presa?	Sim, reconhece, porque refere várias vezes que a raposa queria caçar a galinha		Sim, reconhecem, porque referem que a raposa queria apanhar a galinha.
Apresentam os momentos sequenciados?	Alguns. Reconta 1.º o momento do moinho e depois explica a armadilha com o feno		Seguem a sequência
Quantos momentos referem?	9 momentos		7 momentos
Quais?			
O que concluíram da história?	A raposa (predador) foi vítima das armadilhas da galinha (presa).		“A galinha voltou para casa”  A raposa (predador) foi vítima das armadilhas da galinha (presa).

**Tabela 1** - Síntese sobre os recontos da história

Da leitura da Tabela 1, pode inferir-se que o conto da história em LGP teve repercussões nas crianças, uma vez que a presença de gestos icónicos, bem como o recurso à LGP foram muito evidentes no momento do reconto. Os momentos evidenciados pelas crianças, foram provavelmente, os mais significativos para elas. Um aspeto que se destaca, é o facto de no grupo B as crianças terem recorrido à LGP, sem recontarem também oralmente, ao contrário da criança do Grupo A. Tal justifica-se pela integração da LGP na sua rotina semanal. As crianças do grupo B, antes desta sessão, já haviam não só contactado com a LGP, como adquirido vocabulário deste idioma.

Através dos dados apresentados é possível constatar que as crianças de ambos os grupos revelaram indícios de terem compreendido globalmente a história, não só pelo número de episódios ou momentos que identificaram e recontaram, como também por terem: reconhecido a relação predador e presa entre a raposa e a

galinha; compreenderem que a raposa foi vítima de armadilhas possivelmente planeadas pela galinha; sequenciado os momentos da história e conhecimento de que a galinha não foi apanhada pela raposa.

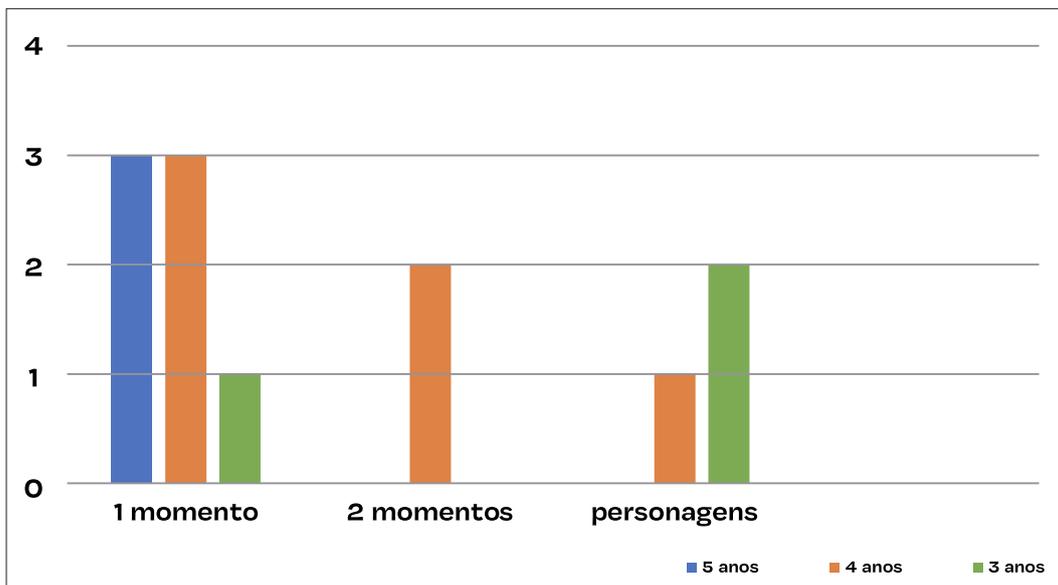


Figura 3: **Gráfico 2** – Desenhos grupo A

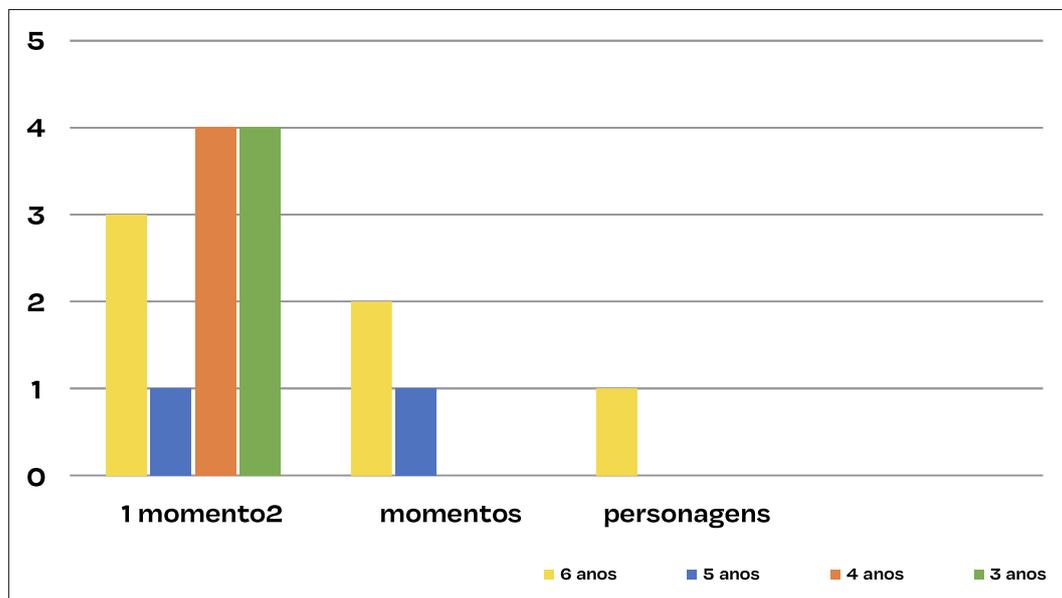


Figura 4: **Gráfico 3** – Desenhos grupo B

## DESENHOS DAS CRIANÇAS

No final do conto da história, pediu-se às crianças para realizarem um desenho sobre a mesma. Algumas revelaram dificuldades devido ao facto da história se desenrolar a partir de diferentes momentos. Considerou-se, a este respeito, que a narrativa selecionada *O Passeio da Dona Rosa* engloba catorze momentos. Assim, a partir do diário de bordo, recuperaram-se alguns relatos de algumas crianças que manifestaram essas dificuldades: “e agora qual é que vou escolher?” (Tiago); “não sei qual desene” (Santiago); “só podemos desenhar um?” (Daniel). Neste sentido, foi-lhes pedido para ilustrarem o momento da história mais significativo para elas. Após a análise dos desenhos, verificou-se uma grande diversidade de ilustrações, uma vez que umas crianças ilustraram um momento, algumas crianças desenharam dois momentos e outras apenas as personagens.

Os Gráficos 2 e 3 apresentam a distribuição dos desenhos pelas três categorias: 1 momento; 2 momentos; personagens, por faixa etária.

Ao analisar os gráficos, constata-se que a maioria das crianças de ambos os grupos realizaram um desenho referente a um momento da história. Em todos os desenhos, foi possível identificar qual o momento, o que poderá indicar um nível de compreensão satisfatório. Por outro lado, houve crianças de ambos os grupos que elaboraram um desenho sobre dois momentos da história, como se pode observar nos gráficos. Tal acontecimento, poderá demonstrar uma boa compreensão da história uma vez que, facilmente ilustraram dois momentos.

Por último, após a análise dos gráficos suprarreferidos, evidenciou-se que três crianças do grupo A e uma do grupo B apenas desenharam as personagens da história.

Não obstante, é fundamental referir que apesar de, através do gráfico se verificar que em ambos os grupos A e B, a maioria das crianças ilustraram um momento, todas evidenciaram ser conhecedoras de outros momentos, apenas conseguiram selecionar e representar o momento que para eles foi o mais importante.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentados os resultados, começamos por referir que a grelha de envolvimento da criança do *Manual* DQP foi pensada para um período de observação máximo de dois minutos. Contudo, apesar de na recolha dos dados se terem selecionado apenas dois minutos para se observar, os dois momentos de análise (conto em LGP; conto em LGP com recurso ao livro) foram mais longos. Tal exigiu mais tempo de concentração das crianças, bem como prolongou o tempo em que estiveram sentadas. Naturalmente que tendo em conta estes constrangimentos de tempo, o envolvimento das crianças no 2.º momento foi consideravelmente menor.

Relativamente à origem das divergências no que diz respeito ao nível de envolvimento entre o grupo A e o grupo B era expectável que os resultados entre os grupos fossem distintos, devido à heterogeneidade existente entre eles, e essencialmente ao facto do grupo B, já possuir conhecimentos sobre a LGP. Neste sentido, pode inferir-se que os níveis mais elevados de envolvimento do grupo A em relação ao grupo B podem estar relacionados com o facto de a LGP ter sido uma novidade para o grupo A, o que desencadeou um maior fascínio (visível na expressão facial) nas crianças.

Quanto aos resultados do diário de bordo, estes possibilitaram uma análise mais consciente e aprofundada sobre a compreensão da história por parte das crianças, nos dois momentos (após o conto da história em LGP; conto da história em LGP com recurso ao livro). Estes resultados revelaram-se surpreendentes, essencialmente no 1.º momento, uma vez que não se esperava que o grupo A apresentasse um nível de compreensão superior ao grupo B, uma vez que este já tinha conhecimentos sobre a LGP e apresentava níveis de literacia superiores ao grupo A. Contudo, verificou-se que, no 1.º momento, as crianças do grupo A, facilmente inferiram que a história incidia sobre uma galinha. Apesar de só terem identificado uma personagem da história (a galinha), duas crianças conseguiram compreender os gestos (galinha, água), bem como foram capazes de reconhecer elementos de dois momentos da história (monte de palha, água do lago). Em contrapartida, no grupo B, a maior parte das crianças não identificou qualquer personagem, à exceção de uma criança que identificou ambas (galinha e raposa). Duas crianças do grupo referiram inclusive o título de outras histórias (A história da Carochinha; Os Três Porquinhos) que em nada se assemelhavam à história em questão – *O Passeio da Dona Rosa*. Além disso, os resultados do grupo B revelaram que, à exceção da criança referida anteriormente, as crianças deste grupo desconheciam a relação existente entre as personagens da história (predador-presa). Duas crianças referiram que a raposa queria levar a galinha para casa para brincar e várias outras disseram que a raposa queria ser amiga da galinha. Estas interpretações decorrem do humor que emerge a partir da tentativa frustrada da raposa conseguir alcançar a galinha. Salienta-se o facto das crianças do grupo B, no final do conto da história, realizarem espontaneamente o gesto de “palmas”. Tal acontecimento revela a possibilidade deste gesto integrar a rotina das crianças. No 2.º momento, os resultados entre os dois grupos revelaram mais homogeneidade, uma vez que de forma global, ambos conseguiram acompanhar a história e compreender as ações que se desenrolaram em cada momento. Porém,

através da análise dos vídeos foi possível verificar que o grupo A manifestou mais fascínio pela LGP, demonstrando vontade em realizar os gestos da história, bem como aprender mais e novos gestos.

No grupo A é, antes de mais, importante salientar que a criança de 5 anos que realizou o reconto, foi a mesma que revelou níveis elevados de envolvimento nos dois momentos do conto da história. Nesta fase, a criança revelou um nível de compreensão da história muito satisfatório, recontando oralmente vários momentos da narrativa. Também o fez em simultâneo em LGP. Por sua vez, no grupo B, o reconto foi realizado por duas crianças, para todo o grupo. Apesar de ser evidente que as crianças que realizaram o reconto compreenderam na globalidade a história, os resultados não são tão relevantes, uma vez que foram várias as interferências que condicionaram a recolha dos dados. Uma destas interferências foram as condições disponibilizadas para o reconto, como se referiu anteriormente, bem como o auxílio da Professora de LGP no momento do reconto pelas crianças. Assim, tendo por objetivo apoiar as crianças, começou a contar a história em LGP em frente delas, o que condicionou o reconto, pois as crianças focaram-se de tal forma nos gestos que em alguns momentos foi necessário orientá-las para não dispersarem.

Por fim, os desenhos das crianças foram os elementos que se revelaram mais difíceis de analisar, dada a quantidade de momentos da história, as diferentes idades e essencialmente a ambiguidade das ilustrações. Os resultados desta análise permitem constatar que grande parte das crianças ilustrou um momento da história, contudo é importante salientar que a orientação dada – “ilustrar o momento de que mais gostaram ou mais importante” – por um lado revelou-se importante, porque permitiu que não existissem tantas disparidades entre as ilustrações, não sendo necessário a introdução de mais categorias além das referidas (1 momento; 2 momentos; personagens); por outro, condicionou a intenção das crianças no momento de realizar a ilustração e não permitiu que a ilustração revelasse mais informações sobre o nível de compreensão da história. Ao solicitarmos que ilustrassem o momento mais significativo fechou o leque de análise dos dados, pois a partir da ilustração de um momento da história, seria pouco provável que pudéssemos analisar, de forma exata, o nível de compreensão da criança sobre a narrativa. Pensa-se que tal se deva ao facto de, para além da história em questão englobar catorze momentos, a compreensão da mensagem depende de inúmeros fatores. Estes passam pelo interesse e constante de contacto da criança com a literatura para a infância, bem como pela mobilização de conhecimentos prévios sobre o assunto, permitindo extrair significado, de forma diferenciada, da mensagem seja ela escrita, verbal ou visual (Silva & Coelho, 2009). Contudo, verificou-se que, mesmo sem qualquer orientação, seria inadequado analisar o nível de compreensão da história a partir das ilustrações, pois quando as crianças realizam um desenho sobre uma história apenas, são várias as competências necessárias e envolvidas (visualização espacial, motricidade fina, percepção visual, destreza, entre outras.) Neste caso, em que as crianças se encontram em diferentes faixas etárias, tornou-se claro que as crianças de 5, 4 e 3 anos se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes, pelo que algumas destas capacidades ainda estão a ser desenvolvidas pelas crianças mais novas. Deste modo, seria incoerente analisar de forma tão linear as ilustrações das crianças, pois além de todas elas serem diferentes, as noções de representação gráfica são ainda incipientes nas crianças de 3 anos. Por isso, o

facto das crianças de 3 anos desenharem apenas as personagens da história, não é suficiente para identificar (in)compreensão da história, pois a criança pode revelar ser conhecedora da história, mas, devido à ausência de capacidades motoras finas para realizar uma ilustração mais detalhada, representa apenas aquilo que consegue. Tendo em conta estes factos, constata-se que para ser possível perceber o nível de compreensão do grupo era necessário existir outra fase no estudo, após as ilustrações. Nessa fase, cada criança apresentava a sua ilustração e referia aquilo que compreendeu da história. Não tendo sido planeada essa fase, as ilustrações por si só sobre um ou dois momentos da história permitem apenas compreender quais foram os momentos da história mais significativos para as crianças.

## CONCLUSÕES

No que concerne aos resultados obtidos através de todos os instrumentos de recolha de dados, é possível concluir que o conto da história *O Passeio da Dona Rosa* em LGP teve repercussões no envolvimento e compreensão global da história. Relativamente aos resultados das grelhas de observação do envolvimento, é evidente nos gráficos que todas as crianças revelaram níveis mais elevados no primeiro momento e mais baixos no segundo. A explicação para estes resultados, pode estar relacionada com o código linguístico utilizado nos dois momentos. O conto da história em LGP (Língua não materna) das crianças, levou as crianças a estarem mais atentas para a tentarem compreender. De igual modo, a ausência de um “material” ou componente textual permitiu que as crianças focassem a sua atenção apenas na Professora de LGP. Por sua vez, no 2.º momento, a história foi contada em LGP com apoio do livro, o que pode de algum modo justificar o decréscimo do envolvimento. No 2.º momento foi necessário que as crianças focassem a sua atenção sobre três suportes – LGP (língua visual), livro (álbum narrativo) e Professora de LGP, à semelhança do que acontece quando contamos uma história a crianças em LP. Enquanto a criança não sabe ler, é da responsabilidade do adulto promover o contacto com a literatura. Neste caso, o conto de uma história em LP às crianças exige sempre três elementos, criança/suporte textual/ adulto. Tal como refere Cunha (1999, p. 23), na literatura para a infância “é sempre o adulto a falar à criança”, trata-se de uma leitura partilhada. Esta relação triangular obriga a criança a dividir a sua atenção em três pontos, o que não acontece na LGP, pois a criança apenas foca a sua atenção na Professora de LGP, existindo apenas dois intervenientes: Professora de LGP e criança.

Em contactos posteriores com os grupos, constatámos que as crianças começaram a utilizar mais o gesto para se fazerem compreender, bem como se evidenciaram gestos em LGP em momentos da rotina, como no brincar. Tais evidências permitem constatar que a realização desta investigação proporcionou às crianças de ambos os grupos o desenvolvimento de várias aprendizagens ligadas às áreas de conteúdo de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social. A introdução ou o contacto com a LGP na EPE, merece uma reflexão, tendo em consideração os resultados apresentados e o potencial simbólico do gesto codificado para aceder a diferentes realidades e formas de estruturar o pensamento, bem como ampliar

o conhecimento sobre a substância e limites de cada palavra. Acolher uma língua implica, também, acolher a diversidade. Acolher a LGP implica incluir cenários de comunicação que, de outra forma, serão de exclusão social.

Ainda, o recurso à Literatura para a infância, revelou-se importante no desenvolvimento de pontes entre a LP e a LGP, não só pelo livro-álbum que foi selecionado, pelas ilustrações que completam graficamente a narrativa e a tornam muito apelativas, mas também transparentes no momento em que a criança constrói a inferência a partir do gesto e do conteúdo visual, potenciando o sentido global do texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, M. A. (2002). *Língua Gestual e leitura em crianças surdas. Estudo experimental de um modelo bilingue*. Lisboa: FLUL. (Tese de doutoramento).
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M.R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amorim, M. C., & Gonçalves, L.M. (2005). A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral. In O. Coelho (Coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.225-231). Porto: Ed. Afrontamento.
- Baptista, A. (2008). Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro. In F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins, & R. L. Ramos (eds.), *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.27-47). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/13555>.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Exedra: Revista Científica*, Número 1- Didáticas do Português: investigação e práticas, 129-150. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496629>.
- Barros, P.L. (2011). *Português como Língua Segunda para Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bellugi, U., Klime, E. S., & Poizer, H. (2000). *What the Hands Reveal About the Brain* (5. ed). USA: MIT.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.

- Coelho, O., Gomes, M. C. & Cabral, E. (2007). Surdos e Ouvintes, mais que uma língua em cada língua. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.376–383). Porto: Areal Editores.
- Cunha, M. A. (1999). *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- Delgado-Martins, M. R. (1996). Língua gestual: uma linguagem alternativa. In I. H. Faria, E. M. Pedro, I. Duarte, C. A. Gouveia (Org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp.103– 114). Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, I. (2015). Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. *Exedra: Revista Científica*, Número temático – Educação Especial: contributos para a intervenção, pags.100–108.
- Correia, I. (2016). *O bebé perfeito*. Coimbra: Recortar palavras.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Hauser, P.C., Marschark, M. (2008). What We Know and What We Don't Know About Cognition and Deaf Learners. In M. Marschark, P. C. Hauser (Eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes* (pp.439–457). USA: Oxford University Press.
- Hutchins, P. (2011). *O Passeio da Dona Rosa*. Porto: Kalandraka.
- Morgado, M. (2011). *Literatura das Línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica.
- Morgado, M. (2012). *Luanda, Lua*. Lisboa: Surd'universo.
- Morgado, M. (2007). *Mamadu, o herói surdo*. Lisboa: Surd'universo.
- Morgado, M. (2009). *Sou o Asas*. Lisboa: Surd'universo.
- Nascimento, S. (2010). *Português como Língua Segunda para Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Nascimento, S. (2012). *Português como Língua Segunda para Surdos III*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, S. R. (2018). *As repercussões da utilização da LGP em contexto de Educação Pré-Escolar com crianças ouvintes. Relati*
- Richardson, J.T. (2008). Approaches to Studying Among Deaf Students in Higher Education. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.387 – 410). USA: Oxford University Press.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.15–28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rodrigues, M. (2014). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa em Crianças em Idade Pré-Escolar com Deficiência Auditiva num Jardim de Infância Bilingue na Região Norte* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho. Braga. Obtido de <http://repositorio-ium.s dum.uminho.pt/handle/1822/30208>.
- Silva, A. (2011). *E se eu fosses/Surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: a Perspetiva da Linguística Cognitiva*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa. Viseu. Obtido de [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8839/1/1\\_DOCUMENTO\\_TESE\\_FINAL\\_11\\_FINAL\\_12%20julho\\_TOTAL%20COM%20ANEXOS.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8839/1/1_DOCUMENTO_TESE_FINAL_11_FINAL_12%20julho_TOTAL%20COM%20ANEXOS.pdf)
- Silva, A. I. (2017). *E se eu fosse s/Surda? Implicações para a Educação Básica*. In Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores, ed. L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. F. & S. Felizardo, (221 - 230). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Silva, I. A., & Coelho, S. (2009) Da literatura como gineceu de imagens às representações de uma literacia implicada. In *Atas do 9.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português Literatura, Como te quero!? A Didática da Literatura: razões âmbito e práticas*, (pp. 3-12). Lisboa: APP.
- Silveiro, M. M. (2012). *Literatura para a Infância e Representações de Género* (Dissertação de mestrado). Castelo Branco: ESECB-IPCB. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2013>.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in education deaf and hard-of-hearing students. Professional perspectives on deafness. Evidence and applications*. Oxford: University Press.