

O CURRÍCULO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: passado, presente e futuro

Helena Carmo¹
Paulo Vaz de Carvalho²

Resumo: A Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) esteve durante décadas ligada à educação de surdos em Portugal. A sua gênese, encontra-se nos primeiros institutos fundados em Lisboa e Porto no século XIX, sendo nesses locais que se reuniram no mesmo espaço um número considerável de crianças e jovens surdos, que permitiu desenvolver sistemas de comunicação gestual. Durante o século XIX, as metodologias utilizadas na educação de surdos assentavam em sistemas de sinais e no alfabeto manual. Com o advento das metodologias oralistas introduzidas em Portugal, esses sistemas de comunicação gestual dentro da sala de aula foram banidos, mas os alunos surdos continuaram a desenvolver a sua comunicação gestual clandestinamente. A LGP apenas viria a ser resgatada na década de 80 e 90, do século XX, fruto das investigações levadas a cabo pela Universidade de Lisboa em parceria com a Associação Portuguesa de Surdos. Isso aconteceu em função das primeiras tentativas de implementação da educação bilíngue para alunos surdos, que teve como consequência a necessidade de ensinar a LGP como primeira língua aos alunos surdos e a construção de um programa curricular de LGP. Só com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, que regula pela primeira vez educação bilingue para alunos surdos no seu artigo 23o, é publicado o primeiro programa curricular de LGP a nível nacional (DGIDC, 2008). Em 2018, foram publicados dois novos Decretos-Lei (54/2018 e 55/2018) que revogam o Decreto-Lei anterior e promovem a revisão curricular de todas as disciplinas escolares. Para compreender a eficácia do currículo do LGP 2008, realizamos um estudo exploratório. Entrevistamos quatro professores surdos da LGP, cujos resultados apontam para uma proposta de reformulação do currículo da LGP, respeitando a legislação publicada em 2018 e atendendo a realidade da população escolar surda atual.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação Bilingue. Língua Gestual Portuguesa. Políticas Educacionais. Programa Curricular.

THE PORTUGUESE SIGN LANGUAGE CURRICULUM: past, present and future

Abstract: The Portuguese Sign Language (hereinafter LGP) is linked to the deaf education in Portugal for decades. Its genesis is found in the first institutes in Lisbon and Porto in the 19th century, in which a considerable number of deaf people had gathered and developed signed communication systems. During the 19th century, the methodologies used in their education were based on these signed systems and the manual alphabet. With the advent of oralist methodologies introduced in Portugal, these signed communication systems were banned from the classroom, although deaf students continued to develop their sign communication clandestinely. The LGP was rescued in the 80s and 90s of the 20th century as a result of the studies carried out by the University of Lisbon in partnership with the Portuguese Association of the Deaf, and of the first attempts to implement bilingual education for deaf students. Both developments demonstrated the need to teach LGP as a first language to deaf students and the

¹ Doutoranda em Ciências da Cognição e da Linguagem da Universidade Católica Portuguesa (linha de investigação nas Línguas Gestuais). Investigadora do Lang_Lab da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: hccarmo@gmail.com

² Doutor em Ciências da Saúde: Linguística da Língua Gestual Portuguesa pela Universidade Católica Portuguesa. Investigador Integrado no Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

construction of an LGP curriculum. The first national LGP curriculum is published (DGIDC, 2008) with the publication of the Decree-Law 3/2008, which regulated deaf bilingual education for the first time in its Article 23. In 2018, two new Decree-Laws were published (54/2018 and 55/2018) that revoke the previous Decree-Law and promote a curriculum review of all school subjects. To understand the effectiveness of the 2008 LGP curriculum, we carried out an exploratory study. We interviewed four deaf LGP teachers who suggested the reformulation of the LGP curriculum, respecting the 2018 legislation and the reality of the current deaf school population.

Keywords: Deaf Education. Bilingual Education. Portuguese Sign Language. Educational Policies. Curriculum Program.

EL CURRÍCULO DE LENGUA DE SEÑAS PORTUGUESA: pasado, presente y futuro

Resumen: La Lengua de Señas Portuguesa (en adelante LGP) está vinculada a la educación de sordos en Portugal desde hace décadas. Su génesis se encuentra en los primeros institutos fundados en Lisboa y Oporto en el siglo XIX, y fue en estos lugares donde se reunía en un mismo espacio un número considerable de niños y jóvenes sordos, lo que permitió el desarrollo de sistemas de comunicación gestual. Durante el siglo XIX, las metodologías utilizadas en la educación de los sordos se basaban en los sistemas gestuales y el alfabeto manual. Con el advenimiento de las metodologías orales introducidas en Portugal, estos sistemas de comunicación gestual dentro del aula fueron prohibidos, pero los alumnos sordos continuaron desarrollando su comunicación gestual de forma clandestina. La LGP solo sería rescatada en los años 80 y 90 del siglo XX como resultado de investigaciones realizadas por la Universidad de Lisboa en colaboración con la Associação Portuguesa de Surdos y por los primeros intentos de implementar la educación bilingüe para estudiantes sordos, lo que resultó en la necesidad de enseñar LGP como primera lengua a estudiantes sordos y la construcción de un currículo LGP. Recién con la publicación del Decreto-Ley 3/2008, que por primera vez regula la educación bilingüe para alumnos sordos en su artículo 23, se publicó el primer programa curricular LGP a nivel nacional (DGIDC, 2008). En 2018 se publicaron dos nuevos Decretos-Leyes (54/2018 y 55/2018) que derogan el anterior Decreto-Ley y promueven la revisión curricular de todas las materias escolares. Para comprender la efectividad del currículo LGP en 2008, llevamos a cabo un estudio exploratorio. Entrevistamos a cuatro docentes sordos LGP, cuyos resultados apuntan a una propuesta de reformulación del currículo LGP, respetando la legislación publicada en 2018 y atendiendo a la realidad de la población escolar sorda actual.

Palabras clave: Educación de sordos. Educación bilingüe. Lengua de Señas Portuguesa. Políticas Educativas. Programa Curricular.

Introdução

Não podemos abordar a questão curricular da Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) sem antes compreender o percurso que esta língua teve ao longo da história da educação de surdos em Portugal, à qual está intimamente ligada.

Oficialmente, a educação de surdos em Portugal surgiu em 1823 pela mão do professor Sueco Per Aron Borg, que a pedido do Rei D. João VI deslocou-se a Portugal fundar o Real

Instituto de Surdos-Mudos e Cegos (CUNHA, 1835; FUSSILIER, 1893; SANTOS, 1913; CARVALHO, 2007). A criação dessa escola possibilitou que várias crianças surdas se reunissem e desenvolvessem um sistema de comunicação gestual³. No entanto, não podemos afirmar que a escola seja a instituição onde se deu a gênese da LGP, pois não dispomos de fontes que nos permitam afirmar essa possibilidade e que não existia língua de sinais antes da sua fundação. Também é discutível que haja influência da Língua de Sinais Sueca na LGP, supostamente trazida pelo professor Borg, embora sejam necessários mais estudos para esclarecer esse detalhe. A única evidência que temos é a semelhança entre os dois alfabetos manuais. No entanto, é totalmente insuficiente fazer uma afirmação tão pertinente, uma vez que os alfabetos manuais não são considerados parte das Línguas de Sinais, mas são um código para o ensino da escrita e da leitura para crianças surdas. Futuramente, pretendemos publicar um estudo sobre o tema.

Em 1870, o Colégio de Surdos foi fundado no norte de Portugal por Guimarães, que daria origem ao Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto, dando resposta aos alunos surdos do norte do país. Conforme Fussilier (1893), Santos (1913), Da Costa (1874), Alves (2012) e Carvalho (2007, 2019), os alunos surdos desse Instituto tinham comunicação gestual, embora não saibamos se a comunicação era semelhante à utilizada pelos alunos surdos de Lisboa.

A partir de 1905, com a introdução das metodologias de ensino oralista para surdos nos institutos portugueses, os sistemas de comunicação gestual começaram a ser proibidos e a desenvolver-se clandestinamente nos internatos para surdos, como nos seus recreios e cantinas. Nos anos 40 do século XX, devido a uma reforma nacional na educação de surdos, houve uma grande mobilidade de alunos surdos entre os institutos de Lisboa e Porto. Foi por meio dessa mobilidade que os dois sistemas de comunicação gestual se unirão em um só para a fundação da LGP.

Somente na década de 1980 surgem as primeiras tentativas de resgatar a LGP de seu estado *underground*, pois ela foi primordialmente investigada e gradativamente introduzida na

³ Utilizaremos o termo *comunicação gestual* para a comunicação utilizada pelos alunos surdos nos institutos do século XIX pois não dispomos de fontes que nos permitam afirmar que se tratavam de Línguas Gestuais já que não sabemos quais os níveis de estruturação destas formas de comunicação gestual.

educação de surdos, dando origem à educação bilíngue de surdos por meio do ensino da LGP como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2).

É então nesse contexto de educação bilíngue que surge pela primeira vez a necessidade de ensinar a LGP como L1 para alunos surdos e, conseqüentemente, a necessidade de construir um currículo de LGP. No entanto, nas décadas de 1980 e 1990 não havia legislação do Ministério da Educação para regular o ensino de LGP e cada escola para surdos desenvolveu seu próprio currículo de LGP. Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, que regulamenta o ensino bilíngue para alunos surdos, no mesmo ano é publicado também o primeiro currículo nacional da LGP (ME/DGIDC, 2008). Em 2011, o currículo de Português como L2 seguiu (ME/DGIDC, 2011). Em 2018, o Ministério da Educação publica dois novos Decretos-Lei (54/2018 e 55/2018), revogando o anterior e estabelecendo a reformulação do currículo para todas as disciplinas. Essa reformulação levou em conta a aprendizagem essencial tal como está definida pelos novos decretos-leis. Assim, atualmente, os currículos de LGP e Português estão sob este processo.

Em primeiro lugar, este artigo tem como objetivo descrever a trajetória da LGP na educação de surdos em Portugal, a legislação que foi criada para afirmar a língua como direito linguístico e educacional dos surdos e a estrutura do currículo da LGP como foi aplicado nas escolas. Em segundo lugar, pretende discutir a sua aplicação na prática e a sua eficácia (ou não).

Inicialmente, realizamos uma contextualização histórica da LGP na educação de surdos em Portugal desde o século XIX até à atualidade. Em seguida, discutimos a legislação pertinente em Portugal para a educação de surdos em geral, e para a LGP em particular. A seguir, apresentamos a estrutura curricular da LGP vigente (ME/DGIDC, 2008) e as condições em que os alunos surdos o acessam ao chegar à escola. Para compreender os resultados do currículo da LGP após 13 anos de aplicação nas escolas, realizamos um estudo exploratório com a participação de três professores surdos da LGP, que representavam as quatro principais regiões do país: norte, centro, e sul. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados deste estudo.

A educação de surdos no século XIX

Não encontramos fontes históricas que nos permitam abordar a educação de surdos em Portugal antes de 1823, salvo duas petições de 1822 de José Freitas Rego e António Patrício às Cortes portuguesas para a criação de aulas para surdos, mas sem sucesso (MINISTÉRIO DO REINO, 1822). Assim, segundo Cunha (1835), Fussilier (1893), Santos (1913), Lourenço (1956), Alves (2012) e Carvalho (2007, 2019), a educação de surdos em Portugal começou formalmente em 1823, com a fundação do Instituto Real para Surdos e Cegos, pelo professor sueco Per Aron Borg, que já havia fundado o Instituto Real para Surdos e Cegos em Estocolmo, Suécia, em 1809.

Aron Borg foi contratado pelo rei João VI, acompanhado por seu irmão Joahm Borg. Mais tarde, em 1826, contratou um professor de português, o José Crispim da Cunha. Quanto aos métodos de ensino, Aron Borg e seus assistentes utilizaram o *método misto*, que significava o uso do alfabeto manual, que o próprio Borg criou, e de alguns sinais estabelecidos para o ensino da língua portuguesa. Aron Borg regressou ao seu país em 1828, sendo substituído pelo irmão falecido em 1832, e José Crispim da Cunha manteve-se como diretor até 1834, ano em que o Instituto passa a integrar a Casa Pia de Lisboa (doravante CPL). Em 1860, a educação de surdos foi abolida na CPL. No entanto, durante o século XIX, algumas iniciativas individuais para a educação dos surdos ressurgiram em Portugal. Desses, destacamos o trabalho do padre Pedro Maria Aguilar (1893), que, em 1870, fundou um colégio para surdos no norte de Portugal, em Guimarães.

Segundo Fussilier (1893) e Da Costa (1874), o padre Aguilar desenvolveu uma metodologia exemplar baseada nas obras dos abades L'Épée e Sicard. Por falta de verbas, o Colégio de Guimarães fechou, mas Aguilar, não desistindo, fez um pedido à Câmara Municipal do Porto para fundar uma escola para surdos na cidade. Em 1877, foi fundado o Instituto Municipal dos Surdos Mudos do Porto. Após a sua morte, foi substituído pelo sobrinho Eliseu Aguilar, que já era seu assistente no Colégio de Guimarães. A sua nomeação para o recém-fundado Instituto Municipal dos Surdos-Mudos de Lisboa levou ao encerramento do Instituto do Porto em 1886. Foi apenas em 1893 que a cidade do Porto voltou a ter educação de surdos através do Instituto dos Surdos Mudos Araújo Porto, sendo administrado pela Santa Casa da Misericórdia.

Os métodos oralistas

No início do século XX existiam em Portugal dois institutos para a educação de surdos: um a norte, o Instituto de Surdos Mudos Araújo Porto, e outro a Sul, o Instituto Municipal de Surdos Mudos de Lisboa, que foi integrado na CPL após o encerramento dos Asilos Municipais. Por falta de professores especializados para este tipo de ensino, o Professor Nicolau Pavão de Sousa foi enviado pelo Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto (ISMAP) para o Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Neste período, o Instituto Francês já defendia o método oral para o ensino de surdos, desde meados dos anos 30 do século XIX, e assim, quando o Professor Pavão de Sousa regressou a Portugal, introduziu o método oral puro no nosso país.

Fruto de uma reorganização da educação de surdos na CPL, esse professor é contratado como diretor do instituto. Além disso, as chamadas metodologias oralistas em Portugal serão subdivididas em três principais nas décadas seguintes: o método intuitivo-oral-puro (1905-1950); o método materno-reflexivo (1951-1963); e o método verbo-tonal (1963-1991). Durante esse longo período, a Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) foi proibida das aulas por ser considerada como impedimento para o desenvolvimento da fala. No entanto, essa língua continuou a se desenvolver fora das salas de aula, nos internatos (como mencionado anteriormente), embora não fosse uma língua escolarizada.

A LGP nos anos 70, 80 e 90

Até a década de 70, não havia respostas consistentes do Ministério da Educação para a educação dos alunos surdos. As respostas para essa população escolar vinham de outros ministérios, como o Ministério da Solidariedade Social, que geria os dois grandes Institutos de Lisboa e Porto, que por sua vez, defendiam os métodos oralistas (como já referido). A legislação para a área da deficiência foi publicada no início dos anos 70 (ver abaixo). Nesse contexto, são criadas e integradas equipas de Educação Especial pelo Ministério da Educação, que, apoiado pelo programa de cooperação luso-sueco, mudou o paradigma educativo para surdos em Portugal. A colaboração entre o Ministério da Educação e o Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa deu origem a uma série de colóquios, cursos de formação e investigação sobre as metodologias utilizadas na educação de surdos a nível mundial, que resultaram no primeiro estudo da LGP. Esses estudos culminaram na publicação

Mãos que falam, o primeiro dicionário LGP (PRATA, 1980). Esse amplo grupo de pesquisa de professores de educação especial, linguistas e associações de surdos defendia outros métodos para a educação de surdos além do oralismo, como o Gestualismo, a Comunicação Total, o Bimodalismo e o Bilinguismo, métodos que lançaram as bases para a recuperação da LGP e sua introdução à educação de alunos surdos.

Em 1983, o professor Sérgio Niza, que introduziu o movimento da Escola Moderna em Portugal, juntamente com o presidente da Associação Portuguesa de Surdos, José Bettencourt, tentou implementar um primeiro modelo de educação bilingue para alunos surdos na escola A-da-Beja. No entanto, a falta de financiamento encerrou o projeto. Uma mudança de paradigma na educação de surdos ocorreu no Instituto Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia em Lisboa (IJRP/CPL), no início dos anos 1990, com a entrada de Maria Augusta Amaral como diretora do Instituto. Juntamente com a Universidade Gallaudet, nos EUA, ela realizou o primeiro estudo sobre as falhas dos alunos que foram expostos a métodos orais por vários anos. O estudo foi publicado em 1992 e serviu de base para a implementação de um modelo bilíngue estruturado para a educação de surdos. Estudos sobre a LGP no Instituto e em conjunto com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) resultaram, também, na publicação *Para uma Gramática da LGP* (AMARAL, COUTINHO, DELGADO-MARTINS, 1994). Assim, a década de 1990 marcou o período da pesquisa linguística de LGP e sua inserção na educação de surdos, que, juntamente com a língua portuguesa como L2, deu origem à Educação Bilíngue de surdos.

Legislação, Educação de Surdos e LGP

No início dos anos 70, o sistema educativo português apresentava alguns sinais de mudança no que diz respeito aos alunos com deficiência. A promulgação do Decreto-Lei n.º 6/71 (Boletim do Governo n.º 262/1971, Série I, 1971-11-08) preconizou a reabilitação, a integração social e a proliferação das escolas de ensino especial. Além disso, o Ministério da Educação assumiu integralmente a responsabilidade pelas crianças e jovens com deficiência com a reforma Veiga Simão e a publicação da Lei 5/73 (Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25). Além disso, essa Lei passou a tutela dessas crianças do Ministério da Saúde e do Ministério das Empresas e Previdência Social para o Ministério da Educação.

Em 1976, a nova Constituição da República Portuguesa alterou a perspectiva sobre a educação, defendendo que “todos têm direito à educação com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (Diário do Governo n.º 86/1976, Série I, artigo 73, No.1, 1976-04-10). Em relação às pessoas com deficiência, “O Estado compromete-se a levar a cabo uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração da pessoa com deficiência” (Diário da República n.º 86/1976, Série I, artigo 71.º, 1976-04-10). Com base nessa legislação, são criadas Equipas de Educação Especial com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens com “deficiência”. Em relação ao aluno surdo, como referido anteriormente, com o surgimento das Divisões de Educação Especial e o acordo de cooperação luso-sueco, investiu-se na formação de professores e técnicos e na pesquisa, visando a criação de salas de apoio, aulas especiais em escolas regulares e apoio itinerante (PINHO-MELO, MORENO, AMARAL, et al., 1984).

Em 1979, foi publicada a Lei n.º 66/79 da Educação Especial (Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979-10-04) e fundados os Centros de Apoio a Deficientes Auditivos (NADA), posteriormente designados Centros de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA), para dar resposta à educação das crianças surdas em consonância com a Declaração das Nações Unidas (1975).

Na década de 80, várias outras legislações foram promulgadas para regulamentar a educação especial, incluindo a educação de surdos. O Decreto-Lei 301/84 (Jornal do Governo n.º 208/1984, Série I, 1984-09-07) tornou a escolaridade obrigatória em Portugal e, em 1984, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário do Governo n.º 237/1986, Série I, 1986-10-14) mudou radicalmente a educação, incluindo a educação especial.

Na década de 1990, Portugal foi signatário da Declaração de Salamanca que assumiu, internacionalmente, a perspectiva inclusiva na educação (UNESCO, 1994). Nesta década, a Constituição da República Portuguesa reconheceu a LGP (AR, 1997) afirmando que: “O Estado deve proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos para os surdos”.

Esse reconhecimento não foi um caminho fácil, mas tornou-se realidade graças à ação da Comissão de Defesa da LGP, constituída pelas seguintes instituições relacionadas com a Comunidade Surda Portuguesa: a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Associação de

Intérpretes LGP (AILGP), a Associação de Pais para a Educação dos Deficientes Auditivos (APECDA), a Associação Portuguesa dos Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APTRCJS), a Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS), o Centro de Juventude Surda (CJS), e a Associação de Famílias e Amigos de Surdos (AFAS). A Comissão publicou um documento defendendo a LGP. Como resultado desse reconhecimento legal foi publicado o despacho normativo 7520/98 (Diário da República nº 104/1998, Série II, 1998-05-06), que estabelece as bases para a inclusão da LGP na educação bilíngue de surdos. No âmbito deste despacho, o NACDA alterou a sua nomenclatura para *Unidades de Apoio ao Estudante Surdo* (UAAS), eliminando de vez com o termo *deficientes auditivos*.

Segundo o despacho:

[...] A educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se nesta matéria as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido [...] (ME, 1998).

Embora o despacho normativo tenha sido um enorme passo para a implementação da educação bilíngue de alunos surdos, para que esta fosse uma realidade era necessária uma regulamentação mais aprofundada. Assim, em 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 (Diário da República nº 4/2008, Série I de 2008-01-07), que no seu artigo 23º regula de forma clara a educação bilíngue de alunos surdos. Para o efeito, são criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), que devem abranger todo o território nacional. Em consonância com esse contexto, a realização da educação bilíngue de surdos também necessitou de um currículo para LGP como L1 e para o português como L2. Assim, o programa curricular da disciplina LGP foi publicado em 2008 (ME/DGIDC, 2008) e o programa curricular de Português como L2 em 2011 (ME/DGIDC, 2011). Em 2018, o Decreto-Lei 54/2018 revogou o Decreto-Lei 3/2008, uma alteração que gostaríamos de discutir numa futura publicação.

O currículo da LGP

Antes da publicação oficial do currículo LGP em 2008, algumas escolas de surdos já haviam desenvolvido currículos de LGP que previam o ensino estrutural da língua para crianças

e jovens surdos. Podemos destacar o caso do IJRP/CPL. Como mencionado acima, a educação bilíngue no IJRP/CPL teve início no ano letivo de 1992/1993, período em que ficou clara a necessidade de planejar o ensino da LGP como L1. Naquela época, o planejamento da LGP existente concentrava-se, principalmente, na aprendizagem dos ouvintes (como L2) nas associações de surdos. Para o ensino de LGP como L1 pouco ou nada existia.

Assim, o diretor do IJRP/CPL reuniu um grupo de educadores de LGP que começou a construir um currículo da GLP para ser aplicado apenas neste Instituto. Esse primeiro currículo destinava-se à educação pré-escolar e ao primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), por serem os ciclos que abrangem a primeira fase do ensino bilíngue. Além disso, o subdepartamento de língua portuguesa começou a desenvolver o programa de português para surdos (como L2).

Quadro 01: Histórias de LGP para crianças

Ano	História
2005	O Gato das Botas
2005	Os Três Porquinhos
2005	A Lebre e a Tartaruga
2007	O Rato e a Lua
2007	O Capuchinho Vermelho
2008	O Segredo do Sol e da Lua
2009	O Gato Gatão, Poeta de Profissão
2010	D. Leão e a D. Catatua
2010	Um Pé de Vento
2011	O que se passa aqui
2012	Perdida de Riso

Fonte: Elaborado pelo autor/ pelos autores

Para além do IJRP/CPL, destaca-se o trabalho realizado, em 1990, pela Unidade LGP da Associação Portuguesa de Surdos (APS), cujo principal objetivo era realizar estudos linguísticos e didáticos sobre a língua. Inicialmente, a ULGP dedicou-se à formação de professores e intérpretes da LGP. Mais tarde, esses treinamentos tornaram-se cursos de graduação; em 1997, o curso de licenciatura em tradução e interpretação de LGP na Escola Superior de Educação de Setúbal; e em 1999, na Escola Superior de Educação do Porto. Em

2005, foi criada a Licenciatura em LGP na Escola Superior de Educação de Coimbra e, em 2010, na Universidade Católica Portuguesa.

Após o reconhecimento da LGP na Constituição da República em 1997, houve uma grande aproximação e colaboração entre o Ministério da Educação e a APS/ULGP, que culminou na redação do Decreto-Lei 3/2008 (ME, 2008) e no Currículo LGP (ME/DGIDC, 2008). Para a construção deste último, o Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular convidou alguns investigadores, membros da ULGP. Além da construção deste programa curricular, também foram construídos materiais de apoio, principalmente histórias infantis (ver Quadro 1) para o ensino do programa.

Em 2018, é criado o grupo de recrutamento de professores de LGP (grupo 360), com o objetivo de conferir aos professores de LGP um estatuto de igualdade face aos seus colegas de outras disciplinas curriculares e, conseqüentemente, o acesso à carreira docente. Essa conquista só foi possível após ações da Associação dos Profissionais de Ensino de Língua de Sinais (AFOMOS) e do Sindicato dos Professores (FENPROF).

A Estrutura do Currículo da LGP

O programa curricular do ano 2008 da disciplina de LGP destina-se a todas as crianças e jovens surdos, independentemente do tipo e grau de surdez e da idade em que adquiriram a língua. Deve ser aplicado e adaptado a todos os casos, considerando a heterogeneidade da população escolar (ME/DGIDC, 2008).

O principal usuário do currículo é o professor da LGP que ensina os conteúdos e, por isso, deve dominar a língua como L1 para ensiná-la corretamente. O professor da LGP deve, como qualquer outro professor de qualquer outra disciplina curricular, desenvolver objetivos, atividades, planos de aula, estratégias pedagógicas, saber utilizar os recursos e desenvolver materiais para o ensino da LGP (ME/DGIDC, 2008).

Para o cumprimento de seu papel dentro de uma escola bilíngue, a LGP deve estar presente de forma informal e, como disciplina linguística, deve ser introduzida de forma sistemática e organizada. Em termos de carga horária, a LGP como disciplina deve ser total na educação pré-escolar, pois é nesse período que as crianças surdas adquirem sua língua materna/L1, o conhecimento de si e do mundo. Portanto, deve haver uma emergência linguística

nesta fase. Nas fases restantes, a carga horária nunca deve ser inferior à da língua portuguesa para o aluno ouvinte. Além disso, as turmas não devem ter mais de oito alunos surdos na pré-escola, dez no primeiro CEB, doze no segundo CEB e quinze no terceiro CEB e no ensino médio (ME/DGIDC, 2008).

No que se refere às avaliações, estas devem ser feitas via vídeo, pois a LGP ocorre na modalidade visuo-espacial e não há registros escritos consensuais de línguas de sinais. Como resultado, as escolas precisam ter recursos materiais para realizar essas avaliações. As EREBAS também devem dispor de recursos visuais para facilitar o acesso dos alunos às informações globais (alertas luminosos, telefones com videochamadas, internet, entre outros). As salas de aula devem ser espaçosas e bem iluminadas, com mesas dispostas em semicírculo para que os alunos possam interagir uns com os outros.

O currículo da LGP é dividido em quatro grandes áreas principais:

(i) *Interação em LGP*: o aluno deve expressar com fluência pensamentos e sentimentos, de acordo com as normas da comunicação visual, adequando sua produção gestual ao contexto e ao interlocutor e compreender facilmente enunciados formais e informais em LGP.

(ii) *Literacia em LGP*: o aluno deve compreender, produzir e analisar tipos de discurso da LGP; usar a língua para entretenimento; ser crítico e criativo; compreender experiências; e interpretar significados.

(iii) *Estudo da Língua*: o aluno deve conhecer e analisar os aspectos gramaticais da LGP e suas variações socioculturais, além de estudar a origem dos sinais e sua evolução.

(iv) *LGP, Comunidade e Cultura*: o aluno deve conhecer os diferentes aspectos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda pelo seu envolvimento direto ou indireto na vida dos surdos ao longo do tempo e desenvolver identidade e autoconceito positivo (ME/DGIDC, 2008).

Essas quatro áreas não devem ser trabalhadas isoladamente, mas sempre em colaboração. Assim, pretende-se que, ao final da escolarização, os alunos surdos alcancem habilidades de fluência discursiva, conhecimento gramatical da língua, adaptação sociolinguística aos contextos de uso da língua e consciência sociocultural de sua identidade surda.

Apresentada a estrutura geral do currículo da LGP, passaremos na próxima seção que descreve o estudo exploratório que realizamos sobre a necessidade (ou não) de mudança do currículo da LGP, com base na opinião dos professores da LGP. Levamos em conta sua aplicação de 13 anos nas EREBAS, a publicação do novo Decreto-Lei 54/2018, o seu ano de reforma imposto pelo Ministério da Educação com o Decreto-Lei 55/2018 e a população surda atual nas escolas.

Alunos surdos e acesso ao currículo

De modo geral, quando os alunos ingressam na escola não possuem as mesmas características, situação que tem implicação direta no seu sucesso acadêmico (MARZANO, 2004). Mesmo se estabelecermos o mesmo nível de comparação (por exemplo, a série escolar que frequentam), descobrimos que eles diferem uns dos outros quando chegam à escola. Se compararmos os alunos surdos com os ouvintes, as diferenças são ainda maiores.

Sabemos que 97% dos alunos surdos são oriundos de pais ouvintes que não sinalizam (MITCHELL, KARCHMER, 2004). Consequentemente, essas crianças não compartilham conversas familiares e não se beneficiam das informações ao redor, pois não ouvem e não interagem com adultos surdos linguisticamente competentes. Assim, sua carência é grande em relação aos pré-requisitos dos níveis LGP, autoconhecimento e conhecimento do mundo. Além disso, muitas crianças surdas atualmente são encaminhadas para implante coclear e, em algumas situações, a LGP nunca é apresentada para elas. Tais escolhas são feitas por decisão médica e/ou porque os pais são, em geral, pouco informados sobre as vantagens da aquisição precoce da LGP e a importância do contato com a comunidade surda. Esses alunos geralmente são integrados a outras crianças ouvintes. Não raro, porém, quando se constata que não atingem o suposto sucesso auditivo e oral, são encaminhados tardiamente para as EREBAS e, só então, iniciam seu primeiro contato com a Língua de Sinais e a LGP.

Outro aspecto é a questão dos alunos surdos com diferenças cognitivas e/ou motoras, que são agrupados com outras crianças surdas por idade. Suas dificuldades não são levadas em consideração, pois a perda auditiva é o único critério. Muitos professores de LGP relatam as dificuldades que têm na gestão destas turmas, pois tais alunos surdos têm momentos de aprendizagem muito diferentes (ver abaixo).

Assim, a realidade que encontramos ao nível da população escolar surda é a seguinte:

- Crianças com surdez leve, severa ou profunda.
- Crianças surdas que têm LGP como L1 e Português como L2, mas que têm dificuldades de leitura e escrita.

- Crianças surdas bilíngues, proficientes em LGP e português.
- Crianças surdas com diferentes níveis de aquisição de LGP.

Crianças surdas que são oralizadas, sem aquisição de LGP e com dificuldades no português.

- Crianças surdas competentes e oralizadas em português.
- Crianças surdas com implante coclear, competentes em LGP e português.
- Crianças surdas com implante coclear sem aquisição de LGP e competência em português.
- Filhos surdos de pais surdos com aquisição precoce de LGP.
- Crianças surdas sem aquisição de língua.
- Crianças surdas com problemas cognitivos e/ou motores e/ou visuais.

A heterogeneidade da população surda nas escolas portuguesas é grande e a tarefa dos professores de LGP é mais complexa face em função disso. Para tanto, realizamos um estudo exploratório para entender como esses professores lidam com a realidade e qual o papel do currículo LGP nesse contexto.

Metodologia

Os participantes do nosso estudo foram três professores da LGP, representando o território nacional (norte, centro, sul). Nós os selecionamos considerando os seguintes critérios: (i) serem licenciados no ensino de LGP; (ii) tenham mais de dez anos de serviço; e (iii) são nativos sinalizadores de LGP. O anonimato dos sujeitos foi garantido e eles são identificados como: Sujeito A, Sujeito B e Sujeito C.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, que é uma técnica de coleta de dados frequente nas Ciências Sociais, inclusive no campo dos Estudos Surdos. Define-se como a técnica em que o pesquisador se apresenta diante do entrevistado e faz perguntas com o objetivo de obter dados que sejam de seu interesse. a investigação (GIL, 2008).

É uma forma de interação social e diálogo em que uma parte busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Selltiz (1987) considera a entrevista uma técnica de coleta de dados muito adequada para obter informações sobre o que as pessoas acreditam, esperam ou querem, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões sobre coisas anteriores. Além disso, é considerada a técnica por excelência na investigação social, pois sua flexibilidade permite sua aplicação aos mais diversos campos (GIL, 2008; SELLTIZ, 1987). No entanto, pode ser monótono para o entrevistado responder às perguntas que são feitas e, quando há uma compreensão inadequada do significado das perguntas, o entrevistado pode fornecer respostas falsas por motivos conscientes ou inconscientes (GIL, 2008).

Em termos de estrutura, as entrevistas têm diferentes níveis (MAY, 2004; RICHARDSON, 1999) e o grau de estruturação deve ser considerado em sua condução (BILKEN, BOGDAN, 1994). Para nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pois utiliza um roteiro previamente elaborado que orienta o desenvolvimento da entrevista, mas mantém um alto grau de flexibilidade na exploração das respostas dos participantes. Em nossas entrevistas semiestruturadas, queríamos que os participantes respondessem às seguintes perguntas:

1. Indique os pontos fortes do Currículo da LGP.
2. Indique quais são os pontos fracos do Currículo da LGP.
3. Você acha que o Currículo da LGP atende a todas as crianças e jovens surdos?
4. Dê sugestões para melhorar o Currículo da LGP.

As entrevistas foram realizadas na LGP por uma pesquisadora surda, pois todos os entrevistados eram surdos. O entrevistador explicou os objetivos e procedimentos da entrevista e os pedidos de consentimento informado na LGP. As entrevistas ocorreram nos dias 9 e 10 de setembro de 2021 e tiveram duração média de 15 minutos cada. As entrevistas foram posteriormente traduzidas e transcritas para o português, deixando assim dois registros de entrevistas, uma em vídeo em LGP e outra em português escrito, permitindo que futuros pesquisadores surdos ou ouvintes explorem seu conteúdo, se necessário.

Os resultados do estudo

Os dados foram analisados diretamente na LGP, pois ambos os pesquisadores são proficientes no idioma e foram agrupados em categorias seguindo os temas das questões de pesquisa.

Em relação à primeira questão sobre os pontos fortes do currículo LGP, o Sujeito A destacou os aspectos da História e Cultura da Comunidade Surda, abordando que os alunos surdos demonstram mais interesse por esses temas. O Sujeito B se referiu às quatro divisões do currículo (interação, alfabetização, língua e história e cultura da comunidade surda) como as áreas de aprendizagem que abrangem tudo o que a criança surda precisa aprender em relação à LGP. No entanto, ele chamou a atenção para o fato de que o alcance dos objetivos de aprendizagem da LGP depende muito das habilidades individuais das crianças. O Sujeito C sublinhou a própria existência do currículo, que considera uma excelente ajuda para os professores da LGP: “[...] muito diferente entre os vários professores da LGP [...]” (Sujeito C, 10 de setembro de 2021).

Quanto à segunda questão sobre as fragilidades do Currículo da LGP, o Sujeito A apontou que o currículo propõe várias histórias em LGP, mas que não se adequam ao nível de escolaridade/ano dos alunos. “[...] As histórias são sempre as mesmas, o que as torna menos variáveis [...]” (Sujeito A, 9 de setembro de 2021). O participante afirmou que, normalmente, escolhe trechos das histórias, adapta-os ao nível de escolaridade dos alunos e cria material seguindo os objetivos do currículo da LGP. O Sujeito B destacou os diversos níveis de LGP dos alunos surdos ao entrar na escola, o que ele referiu como o principal motivo da dificuldade dos professores em seguir o currículo. Não é possível ensinar todo o currículo da LGP, mas apenas alguns aspectos dele, principalmente para alunos com aquisição tardia da língua. Nesse último caso, “[...] ainda falta acrescentar algumas coisas em termos de conteúdos e competências [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

O participante C destacou que em relação às escolas da Escola de Referência para Educação Bilíngue (EREB) do litoral de Lisboa, Porto e Coimbra, o cumprimento do currículo da LGP não é muito problemático. Em contrapartida, essa é uma tarefa difícil para as EREBs do interior do país, pois muitos alunos surdos estão isolados e têm pouco contato com outros surdos. O Sujeito C explicou da seguinte forma: “[...] O currículo não é compatível com eles

[...] não é possível acompanhar os anos de escolaridade de forma natural, os alunos só se comunicam com a mesma pessoa, o professor da LGP, que é não é suficiente [...]" (Sujeito C, 10 de setembro de 2021).

O Sujeito C também mencionou que às vezes tenta reunir dois alunos surdos com diferentes níveis de habilidades de sinalização para que o aluno com os mais baixos possa aprender com o outro através de sua interação em LGP. Porém, considera que “[...] O número de horas de LGP [quatro horas por semana] é insuficiente para eles se desenvolverem [...]" (Sujeito C, 10 de setembro de 2021). O participante também destacou a dificuldade em conciliar os conteúdos programáticos com as datas importantes para a comunidade surda. Além disso, apontou que quase todos os vídeos propostos para o ensino médio são em Língua Internacional de Sinais, língua estrangeira para a maioria dos alunos surdos. Como resultado, eles não podem entender seu conteúdo, pois ainda não dominam a LGP.

A questão três pediu que os professores da LGP comentassem sobre a adequação do currículo da LGP para a aprendizagem dos alunos surdos. O Sujeito A indicou que o atual currículo não é viável para crianças surdas que ingressam na escola com problemas associados à surdez. Portanto, “[...] é preciso criar outro currículo específico para essas crianças [...]" (Sujeito A, 9 de setembro de 2021). O participante também enfatizou que mesmo para as crianças que são apenas surdas o currículo é extenso. Da mesma forma, o Sujeito B considerou que o currículo não atende a todas as crianças surdas, pois muitas delas não possuem os pré-requisitos para acessá-lo: “[...] Por exemplo, alguns entram na 5ª série e não sabem nada sobre a LGP, e eu tenho que ir para a parte do currículo da pré-escola e ensiná-los de forma camuflada [...]" (Sujeito B, 10 de setembro de 2021).

A mesma opinião foi expressa pelo Sujeito C, que enfatizou que a aprendizagem bem-sucedida da LGP dos alunos depende significativamente do que é ensinado na educação pré-escolar. Embora esse participante não tenha tido aulas no primeiro CEB, ele se referiu aos seus colegas professores da LGP que lecionavam nessas turmas e às suas dificuldades em ensinar seus alunos surdos que possuíam habilidades e especificidades diferentes.

Os professores da LGP foram convidados a dar suas sugestões (se houver) para futuras melhorias do currículo da LGP. Assim, o participante A propôs a criação de um novo currículo específico para crianças surdas com condições associadas à surdez. Ele enfatizou, ainda, a

necessidade de uma vasta coleção de histórias e atividades da LGP para cobrir os objetivos de aprendizagem de cada área central. O participante B salientou que alguns aspectos das competências transversais do currículo devem ser aprofundados, também, em outras áreas nucleares. Ele também destacou a atualização do currículo já que isso foi feito em 2008 porque: “[...] Há novidades para incluir, pois isso é feito com outros programas das outras disciplinas, como português e inglês, que estão em constante atualização. E a LGP parece que está parada [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

Nesta mesma entrevista, o participante B também relatou que atualmente as EREBs estão recebendo muitos alunos surdos estrangeiros, situação que o programa de LGP não contempla e, portanto, não é adequado para esses alunos. Sugeriu: “[...] deveria ser feito outro currículo da LGP para alunos surdos estrangeiros, língua não materna para estrangeiros, não sei se é assim que se fala [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

O Sujeito C enfatizou novamente a necessidade de melhorar o currículo da LGP para o ensino médio. “[...] Como mencionei antes, há um excesso de vídeos em sinais internacionais e isso deveria ser mais equilibrado com os vídeos em LGP [...]” (Sujeito C, 10 de setembro de 2021). O participante percebeu a necessidade de mais material didático de LGP, principalmente para as crianças da educação pré-escolar, bem como para os alunos surdos-cegos, com os quais sentia que não estava bem treinado para trabalhar: “[...] Está chegando um aluno surdocego de 2 anos e não sei como vou trabalhar com ele. Ainda não sei qual é o nível de cegueira dele, se é leve ou grave [...]”. Além disso, o Sujeito C propôs a criação de um currículo de LGP para alunos ouvintes que queiram aprender a LGP como L2.

Discussão e conclusão

Para compreender a aplicação efetiva do currículo da LGP do ano 2008 nas EREBAS, realizamos um estudo exploratório, no qual solicitamos, por meio de entrevistas semiestruturadas, a percepção de três professores surdos de LGP de três diferentes regiões de Portugal.

Parece que os participantes concordam sobre qual é o ponto mais forte do currículo de LGP, ou seja, as áreas de História e Cultura Surda. No entanto, comentaram que deveria haver um foco maior em ambientes informais e formais de educação de LGP, pois a maioria dos

alunos surdos são filhos de pais ouvintes e, como tal, ao chegarem à escola, é necessária uma imersão linguística profunda, para a qual o currículo de LGP também refere. De acordo com os professores, o currículo de LGP é um forte instrumento político e, como tal, é uma grande ajuda para o trabalho que eles precisam realizar em suas aulas da LGP como L1, especialmente em relação às suas quatro áreas principais.

Referindo-se às suas fragilidades, os participantes destacaram principalmente aspectos extracurriculares, como a escassez de materiais didáticos para o desenvolvimento do conteúdo do programa, o baixo número de alunos surdos por turma que não permite uma interação linguística ideal e a organização geral da escola.

Em relação à questão três, os participantes destacaram sua dificuldade em aplicar e adaptar o currículo aos seus alunos, principalmente àqueles com grande atraso na aquisição da LGP e àqueles com necessidades e especificidades adicionais (cognitivas, motoras, problemas de visão, etc.), que necessitam de uma intervenção especializada para além do uso de uma língua de sinais. Parece que o currículo da LGP se torna muito exigente quando o ensino diz respeito a esses alunos. Portanto, como eles propuseram, um currículo de LGP adaptado deve ser construído para trabalhar com as necessidades dessas crianças surdas em particular.

A heterogeneidade da população surda na escola é hoje uma realidade em Portugal e em muitos outros países (veja: CANON, GUARDINO, GALIMORE, 2016; CLARK, 2018; GREGORY, 2017; KNOORS, MARSCHARCK, 2018). Segundo Clark (2018), a proporção de crianças surdas com outras condições médicas, neurológicas, comportamentais ou psicossociais está aumentando e os currículos de Língua de Sinais devem levar em conta essa realidade. As estimativas de prevalência variam de 50% a 70%, e essa mudança na complexidade desafia alunos, professores, administradores e legisladores políticos. Talvez documentar perfis de diagnóstico nas escolas possa contribuir para a compreensão de seus perfis de aprendizagem, que, por sua vez, podem informar decisões políticas, desenho de programas, calibração das expectativas dos pais e implementação de estratégias de ensino eficazes.

Os professores do LGP também perceberam a necessidade urgente de uma reformulação geral do currículo, pois isso já acontecia nas demais disciplinas curriculares. Essa atualização deve levar em consideração a nova legislação, a população surda das escolas do sistema educativo português, bem como as necessidades dos professores da LGP.

Essa reformulação curricular deve vir acompanhada da criação de material pedagógico, pois é praticamente inexistente. Essa falta de materiais didáticos geralmente é suprida no ensino de outras línguas de sinais, embora alguns países tenham trabalhado para a produção de materiais didáticos baseados em currículo de línguas de sinais como L1 (ver Mertzani, 2016; BONNAL-VERGÊS, 2006). Os materiais da LGP existentes (eles foram construídos na última década) não foram planejados seguindo o currículo da LGP e, portanto, não estão mapeados para seus objetivos e notas educacionais. São desenvolvidos no âmbito de projetos nacionais para respostas pontuais (para acesso a museus, ensino de LGP como L2 para pais ouvintes, entre outros). De fato, o manual intitulado *A turma de Dinis* (MORGADO, MARTINS, 2015) pode ser considerado o único material didático de base curricular, pois visava o ensino de LGP para o primeiro CEB. Claramente, é necessário planejar a construção de tais materiais por meio do trabalho colaborativo de professores e pesquisadores de LGP na área de ensino de língua de sinais para a entrega real do currículo de LGP na sala de aula de língua de sinais.

Referências

- P^o AGUILAR, Pedro Maria de. **Instrução e Educação dos Surdos-Mudos**. Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres, Biblioteca Nacional de Portugal, 1893, p. 20-30.
- AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; DELGADO-MARTINS, M. R. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Ed. Caminho, 1994.
- ALVES, M. C. **Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e Cegos**. Dissertação de Doutorado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- AR. **Lei Constitucional no1/97 de 20 de setembro**. Diário da República, 1^a Série – A, no 218. INCM, 1997.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa na educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONNAL-VERGÊS, F. Langue des Signes Française (LSF): des lexiques des XVIII et XIX siècle. In: SABRIA, R. (Ed.). **Les Langues des signes (LS): recherches sociolinguistiques et linguistique**. Glottopol, Université de Rouen - Laboratoire Dylis, 2006, p. 160-190. Disponível em: <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html>. Acesso em: Maio 10 de 2010.

CARVALHO, P. **Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Ed. Surd'universo, 2007.

CARVALHO, P. **A Educação de Surdos na Casa Pia: Resenha histórica**. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa/ Althum.com, 2019.

CANON, J.; GUARDINO, C.; GALIMORE, E. A New Kind of Heterogeneity: What we can learn from d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. **American Annals of the Deaf**, v. 161, n.1, p. 8-16, 2016.

CLARK, T. The assessment and development of deaf children with multiple challenges. *In*: KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.) **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018, p. 33-57.

CUNHA, J. C. **História do Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, desde a sua Fundação à sua incorporação na Casa Pia de Lisboa**. Lisboa, 1835.

DA COSTA, A. **No Minho**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1874.

FUSSILIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. Estudo apresentado ao Congresso pedagógico hispano-português-americano realizado em Madrid em Outubro de 1892.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGORY, S. Sign Language and education of deaf pupils. Disponível em: <<https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>>. **British Association of Teachers of the Deaf**, 2017. Acesso em: 16 de Setembro de 2021.

KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.). **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018.

LOURENÇO, A. J. Breve Resumo Histórico da Educação de Surdos em Portugal. **Revista A Criança Surda**, n.3, p.76-102, 1956.

MARZANO, R. J. **Building background knowledge for academic achievement**. Alexandria, VA: ASCD, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERTZANI, M. Learning materials for Greek Sign Language as a First Language. **Revista Espaço Ines**, v.45, p. 111-131, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2ª série, número 104, de 6 de Maio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC), Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República, I Série, n. 4. Lisboa: INCM, 2008, p. 154-164.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC) (2011). *Programa Curricular de L2 para alunos surdos: Ensinos básico e secundário*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.129, Série 1. Lisboa: INCM, 2018.

MINISTÉRIO DO REINO. Diário das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, 1822.

MITCHELL, R. E.; KARCHMER, M. A. When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.9, n.2, p. 133–152, 2004.

MORGADO, M.; MARTINS, M. **A turma do Dinis**. 1º ano [do] primeiro ciclo do ensino básico. 1ª ed. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2015.

PINHO-MELO, A.; MORENO, C.; AMARAL, I. M.; SILVA, M. L. D.; DELGADO-MARTINS, M. R. **A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

PRATA, M. I. **Mãos que falam**. Lisboa: D.G.E.B, 1980.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. **O ensino dos Surdos-Mudos em Portugal**. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

SELLTIZ, W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Rights of Disabled Persons**. General Assembly (30th sess.: 1975-1976). Available at: <<https://digitallibrary.un.org/record/189608?ln=en>>.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Ref: ED-94/WS/1 8. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO, 1994. Available at:

<https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf>.

Submissão em: 12/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS