

O Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2 no contexto bilíngue das EREBAS

Luísa Freitas¹

Resumo: O presente artigo visa a reflexão sobre a importância do ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como L2 no contexto Bilingue das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Considerando a implementação do modelo bilingue, decretada pela Lei 3/2008, procura-se refletir sobre a aprendizagem da LGP por parte dos ouvintes e, conseqüentemente, sobre o impacto pedagógico, linguístico e emocional que esta aprendizagem terá nos alunos surdos. Por último, serão apresentados contributos pedagógicos para o ensino da Língua Gestual Portuguesa como Segunda Língua, evidenciando a importância da adoção de uma diferente abordagem para o ensino da LGP como L2.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa, Segunda Língua, Ensino Bilingue

Introdução

Cerca de 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Mitchell e Karchmer, 2004) que não dominam a Língua Gestual Portuguesa (LGP), o que constitui um enquadramento familiar desfavorável ao acesso à informação geral e à aquisição de pré-requisitos escolares fundamentais (Marzano, 2004). Assim, caberá às Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) colmatar essas lacunas, construindo conhecimentos sólidos e proporcionando a autonomia na criança e jovens surdos.

O Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, documento orientador das políticas de Ensino Especial, integra, no artigo 23.º, as diretrizes para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, implementando o acesso ao currículo escolar através da LGP, o ensino de Língua Gestual como Língua Materna e o da Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita) aos alunos surdos. Decreta ainda a formação em LGP como Segunda Língua (L2) à comunidade ouvinte.

Por ser um contexto pedagógico tão específico, a interação entre o docente ouvinte e o aluno surdo é um processo complexo e envolve, na maioria das vezes, muitas dificuldades na compreensão, na negociação e na partilha de conhecimento. Portanto, será mais eficaz se o docente e o aluno partilharem o mesmo código linguístico, pelo que a proficiência em LGP como L2, por

¹ Doutorada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

parte da comunidade escolar da criança surda, é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e académico. Pretende-se, então, refletir sobre a implementação do modelo bilingue e sobre a importância do ensino da LGP como L2 na formação dos docentes atuantes no contexto das EREBAS.

A Língua Gestual Portuguesa como Língua Natural e como Segunda Língua

A Língua Gestual é a língua natural da comunidade surda e não pode ser compreendida como um conjunto de gestos que acompanha a sintaxe da Língua Portuguesa. Obedece a universais linguísticos como a arbitrariedade, a recursividadeⁱ e a criatividadeⁱⁱ e tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994). É uma língua complexa, com uma gramática própria (Amaral, Coutinho, & Martins, 1994; Baptista, 1999, 2004), possuindo estrutura sintática específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares.

Não raras vezes, no entanto, as crianças surdas só contactam com a Língua Gestual quando ingressam no Jardim de Infância ou mesmo no primeiro ano da escolaridade básica e, portanto, aprendem-na tardiamente, o que terá consequências significativas no seu aproveitamento escolar.

Para evitar este atraso no contacto com a Língua Gestual, os familiares ouvintes de uma criança surda deverão aprender LGP como L2, pela necessidade de comunicação diária e pela urgência da introdução desta criança num ambiente bilingue, que será o início do processo de socialização.

Modelo bilingue na Educação de Surdos

O Decreto-Lei n.º 3/2008 determinou a implementação do modelo bilingue nas EREBAS, onde os alunos do ensino básico e secundário poderão realizar o seu percurso escolar e aceder ao currículo na sua língua materna, “sem prejuízo da sua participação nas turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar” (p. 160).

O corpo docente, nas EREBAS, deve ser constituído por “surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e de ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos e por docentes de LGP (art. 23.º, ponto 14, Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro). O professor de LGP é um “ator” fundamental, quer no ensino da LGP quer no desenvolvimento das capacidades cognitivas, lin-

guísticas e sociais da criança surda, especialmente no primeiro ciclo do ensino básico, altura em que desenvolve, com o professor titular de turma, um trabalho cooperativo importantíssimo no acompanhamento académico e na motivação para a aprendizagem, transmitindo uma “percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual” (Vaz, 2013, p. 221). O docente de LGP poderá ser ouvinte ou surdo mas Vaz (2013) considera que o docente surdo “simboliza o surdo adulto que teve sucesso na vida e no trabalho” (p. 221) e representa “uma nova abordagem face à surdez no plano escolar (...) que procura garantir a legitimidade da diferença” (p. 223). “O docente surdo com formação superior, será simultaneamente, (...) o falante nativo (...) e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade (Coelho, 2010, pp. 68 e 69).

O bilinguismo, no campo da surdez, significa considerar o acesso à Língua Gestual como Língua Materna e à Língua Portuguesa como L2 (na modalidade escrita), o que constituirá a alternativa mais eficaz para otimizar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e académico das crianças surdas (Leite, 2004). No entanto, deve separar-se o uso das duas línguas para evitar deformações por uso simultâneo. Sim-Sim (2005) evidencia que

o grande objetivo do ensino da linguagem escrita é tornar o aluno autónomo na procura e no uso da informação, ou seja, desenvolver-lhe as capacidades literárias que lhes permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social (p. 20).

A proficiência na sua língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste entre os sistemas linguísticos, pelo que o surdo poderá desenvolver habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua escrita e gestual (Goldfeld, 2002).

O bilinguismo deve compreender ainda a noção de biculturalismo, já que os Surdos participam em duas culturas – a surda e a ouvinte. Tem de se proporcionar à criança surda as mesmas possibilidades psicolinguísticas oferecidas à criança ouvinte, facilitando a assimilação de uma identidade bicultural (Skliar, 1997).

Contudo, os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, na sua essência, com a mera inclusão da LGP na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para LGP (Fernandes, 2003). Skliar (1996) identifica, mesmo entre os que defendem uma educação bilingue, profissionais que continuam a secundarizar a língua gestual, realizando cortes significativos no currículo dos alunos surdos, perpetuando as baixas expectativas

sobre eles. Ainda é frequente a ideia de que o importante é o domínio da linguagem oral para melhorar a integração na sociedade.

Os docentes devem consciencializar-se de que a Educação de Surdos deve ser individualizada, tendo em atenção as características específicas desta Comunidade. Duarte (2006) acredita que

a escola e a sociedade em geral necessitam de adaptar os seus recursos de forma a serem capazes de responder a uma ampla variedade de necessidades inerentes a cada criança, no sentido de lhes proporcionar um melhor desenvolvimento biopsicossocial levando-a a alcançar a completa independência na maturidade (p. 264).

A eficácia de um sistema educativo comprova-se pelo desenvolvimento biopsicossocial e pelo sucesso da maioria dos alunos e, no caso do sistema educativo dos alunos surdos, pelo desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social que estes apresentam ao concluírem o ensino básico e/ou secundário. No entanto, encontram-se evidências de fragilidades comprometedoras nos resultados escolares dos alunos surdos, sobretudo em relação à literacia da língua portuguesa. Lourenço (2005) afirma que os alunos surdos têm dificuldade na compreensão da forma passiva, do complemento indireto, das orações relativas, das conjunções, dos artigos e dos pronomes. Destaca ainda dificuldades relacionadas com o vocabulário, que é menos variado do que os alunos ouvintes, sendo constituído maioritariamente por substantivos e verbos. Já Barros (2013), num estudo que pretendia aferir o domínio da leitura e da escrita de alunos surdos do segundo e terceiro ciclos, realizado no CED Jacob Rodrigues Pereira, mostra que, apesar da prática bilingue adotada por este Instituto, os resultados não são satisfatórios: 15,6% dos alunos ficaram colocados no nível A1 (Iniciação); 56,3% ficaram colocados no nível A2 (Elementar), 18,8% no nível B1 (Limiar); 6,3% no nível B2 (Vantagem) e 3,1% no nível C1 (Autonomia)ⁱⁱⁱ (Barros, 2013).

Um outro estudo (Carvalho, 2013), desenvolvido neste mesmo Instituto, focava o ensino de vocabulário escolar a Surdos. Concluiu-se que estes alunos não têm conhecimento da maioria dos gestos necessários para a aprendizagem efetiva das áreas de Estudo do Meio (que inclui áreas vocabulares de Ciências, Geografia e História)^{iv} e História.

Apesar do Decreto-Lei 3/2008 representar um grande avanço para a comunidade surda portuguesa, não se fez acompanhar de instrumentos que permitissem a sua implementação (Gomes, 2013). Assim, a conjugação dos fracos resultados literários, quer a nível da Língua Portuguesa quer a nível da Língua Gestual Portuguesa, as baixas taxas de conclusão do ensino secundário pelos alunos surdos severos e profundos (Cavaca, 2007) e de ingresso no ensino superior (observe-se, como exemplo, a Universidade de Aveiro que, ao longo de 10 anos, apenas recebeu 13 estudantes surdos (Traqueia, 2015, p. 28)),

poderá levar-nos a admitir o insucesso do sistema educativo para surdos (Estanqueiro, 2006).

Porém, mais do que identificar e conhecer as dificuldades e os resultados menos positivos, importa igualmente encetar reflexões, discussões e práticas, no sentido de colmatar essas mesmas dificuldades.

A formação de LG como L2 na comunidade escolar ouvinte

Como já foi referido no ponto anterior, o Decreto-lei 3/2008 determina que a docência, nas EREBAS, seja “assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e de ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos (art. 23.º, ponto 14, Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro). Contudo, Gomes (2013) constata “que esta medida nunca teve possibilidade de se concretizar na maioria das escolas de referência” (p. 177) por virtude da natureza da formação oferecida aos profissionais que trabalham com alunos surdos, que “é essencialmente de carácter teórico” (p. 177). Esta opinião é consentânea com o que é defendido por Coelho (2010) sobre a formação dos que trabalham com alunos surdos. A autora afirma que “a formação contínua dos profissionais (...) não pode ser desenhada superficialmente nem na ausência de critérios assentes numa clara e objetiva filosofia educacional bilingue” (p. 68). Defende inclusivamente que

A escola, professores, educadores, intérpretes, auxiliares e outros profissionais ouvintes de uma escola bilingue de surdos precisam, antes de mais, de desenvolver competências no âmbito da Língua Gestual que lhes permitam estabelecer um bom desempenho comunicativo. A cultura e a comunidade surda precisam de penetrar verdadeiramente na escola, e todos os profissionais devem desencadear e fomentar um processo de identificação da criança com adultos bilingues e com crianças e adultos surdos. Professores e educadores (surdos e ouvintes), terapeutas e intérpretes precisam reconhecer um elevado estatuto linguístico a ambas as línguas, conhecê-las profundamente e identificar as diferentes funções que cada uma deve apresentar neste processo (p. 68).

Estanqueiro (2006) segue a mesma linha de raciocínio e afirma que a LGP, enquanto língua de instrução na sala de aula e veículo de transmissão dos conhecimentos nas várias áreas curriculares, deve ser um fator a tomar em conta na formação inicial e contínua dos docentes

de alunos Surdos, bem como nos critérios para a sua colocação. Ao docente deve ser exigido o ensino competente dos conteúdos curriculares através da LGP (p. 220).

Os docentes devem estar conscientes da filosofia bilingue que se pretende implementar, devendo também dominar estratégias e técnicas para que as suas práticas pedagógicas sejam algo mais do que um mero pseudo-bilinguismo (Skliar, 1999).

Carvalho (2013) identifica também a falta de formação específica num estudo realizado no CED Jacob Rodrigues Pereira. Apesar de não integrar a rede de escolas de referência, este instituto é considerado, pela comunidade surda, como um exemplo no ensino a surdos em Portugal, por integrar docentes e técnicos de acompanhamento (surdos e ouvintes) proficientes em LGP. Aqui, os alunos surdos beneficiam de aulas específicas em disciplinas mais teóricas, reintegrando a sua turma em aulas de carácter mais prático. Ao longo deste estudo, questionaram-se os docentes sobre quais as maiores dificuldades sentidas na leção a esta população. Apesar das características especiais deste Instituto, “os inquiridos revelaram sentir mais dificuldade no domínio geral da LGP e no desconhecimento de terminologia específica em LGP para as disciplinas curriculares” (p. 181).

Assim, a importância da formação em Língua Gestual como segunda língua deve ser considerada por todos os docentes ouvintes que lecionam alunos surdos e pelos agrupamentos escolares de referência, para que a Educação de surdos seja uma realidade social e cultural indiscutível, um dado concreto e inevitável. É imperativo investir na criação de materiais didáticos e outros em LGP de apoio à educação, na formação de professores e na criação de espaços onde os profissionais Surdos e ouvintes possam trocar experiências, debater ideias e práticas pedagógicas concretas para que o modelo bilingue garanta às crianças surdas uma verdadeira igualdade de oportunidades, assegurando-lhes possibilidades psicolinguísticas idênticas às dos ouvintes, numa realidade bicultural (Skliar, 1997).

No ensino superior, será necessário repensar a formação docente já que, excetuando as licenciaturas em Língua Gestual Portuguesa com variante em Leção de LGP, que asseguram a formação desta língua como L2 aos futuros docentes ouvintes de LGP, não se encontra qualquer outra licenciatura do ramo da formação educacional, das mais variadas áreas curriculares, que integre, no seu plano de estudos, uma Unidade Curricular dedicada quer ao ensino de surdos quer ao ensino da LGP, ao contrário do que acontece no Brasil, onde há a obrigatoriedade das licenciaturas (formação inicial de professores) incluírem um semestre de disciplinas que contemplem a educação inclusiva e o ensino da Língua Gestual (Decreto 5.626/2005, art. 9.º).

Só a reflexão e o debate informado entre teoria e prática poderá levar à alteração do paradigma de formação de LGP como L2, proporcionando aos

professores de surdos a competência linguística necessária para alcançar a plena autonomia nas suas práticas pedagógicas.

Contributos pedagógicos para ensino de Língua Gestual como L2

No contexto português, o ensino de LGP como L2 fragiliza-se por não haver um programa específico e oficial que determine as unidades temáticas, a gramática pedagógica e os aspetos culturais a abordar nas formações, ficando o currículo a cargo dos docentes.

Perante esta realidade e reconhecida a urgência na formação de professores bilingues para otimizar o ensino de alunos surdos, Freitas (2017) desenvolveu, no âmbito de projeto de Doutoramento, um *Guia Prático para o Ensino da Língua Gestual Portuguesa como L2* que pretende afastar-se do modelo de formação implementado. Este Guia, tal como os projetos *Signing Naturally* (Smith, Lenz, & Mikos, 2008) e *Libras em Contexto* (Felipe, 2007), baseia-se na abordagem comunicativa, que enfatiza a comunicação interpessoal e que, focando os objetivos comunicativos das interações diárias, ajuda os alunos a desenvolver a competência comunicativa.

Dando primazia à gestualização e à compreensão gestual, apresenta um possível programa curricular (conteúdos temáticos, gramaticais^v, socioculturais), e elenca atividades e exercícios que ajudarão o professor a planificar unidades pedagógicas mais interativas, possibilitando o desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística e estratégica dos seus alunos.

Na impossibilidade de reproduzir integralmente o plano de formação proposto por Freitas (2017), destacam-se alguns dos principais objetivos, conteúdos e estratégias que devem constar numa formação de LGP como L2.

O principal objetivo da formação de Língua Gestual como L2 é desenvolver a competência comunicativa^{vi}. Assim, deve-se fomentar a capacidade de utilizar a LGP num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e emitir mensagens, entender e fazer-se entender gestualmente e desenvolver, no aluno, uma competência que lhe permita gestuar corretamente a nível gramatical, permitindo a interação com pessoas surdas ou ouvintes proficientes em LGP.

A gramática pedagógica a lecionar deve orientar-se para a aprendizagem do uso da língua e não para a sua análise, permitindo o desenvolvimento da fluência discursiva. Os conteúdos gramaticais devem focar, no geral, a fonologia, o aspeto verbal, a sintaxe e a expressão facial e corporal.

O conhecimento da fonologia permitirá a descrição e compreensão dos queremas que compõem os gestos, facilitando a sua compreensão, a sua descrição e o seu registo.

A sintaxe é, simultaneamente, um dos aspetos mais difíceis e mais importantes no ensino da LGP. Se a transposição didática deste aspeto gramatical não for eficaz, teremos ouvintes que dominarão uma certa quantidade de gestos, mas que não serão capazes de os ordenar respeitando a sintaxe da LGP e, por consequência, sentir-se-ão obrigados a apoiar-se na sintaxe da Língua Portuguesa, conduzindo-os ao uso do Português Gestual.

É imperativo o ensino e o treino sistemático da expressão facial e corporal uma vez que complementa o sentido da mensagem linguística transmitida primeiramente pelas mãos (Nespor & Sandler, 1999; Wilbur, 2000). Este aspeto não pode passar despercebido e é de extrema importância para que a totalidade da mensagem seja apreendida com sucesso, já que a expressão facial funciona também, no sistema gramatical, como componente fonológica, adverbial e adjetival do léxico gestual (Meir & Sandler, 2008).

Numa perspetiva da abordagem e ensino comunicativos, a gramática deve ser introduzida e trabalhada em contextos específicos, o que pressupõe promover situações comunicacionais, oferecendo momentos em que os alunos possam praticar e aplicar os conhecimentos já adquiridos. Assim, o professor deve refletir e definir os momentos em que pode lecionar regras implícita e explicitamente.

A datilologia, a soletração gestual de palavras das línguas orais, é uma realização linguística que deve ser exaustivamente trabalhada tanto na sua forma produtiva (expressiva) como recetiva (compreensão).

O ensino de vocabulário é um componente importante na formação de Língua Segunda, mas, por si só, não garante que o aluno se faça entender na língua alvo. Além do conhecimento lexical, é necessário entender também as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras no discurso. Por esta razão, a aula de LGP como L2 não pode ser exclusivamente dedicada ao ensino de listagens temáticas de gestos, sob pena de se tornar pouco interessante e cansativa para os formandos e de ser ineficaz no desenvolvimento da competência comunicativa.

No processo ensino/aprendizagem de LGP como L2, os aspetos linguísticos e os socioculturais são indissociáveis – língua e cultura são um todo, pelo que a cultura dos surdos deve ser um conteúdo obrigatório. A Comunidade Surda tem características específicas que devem ser conhecidas e respeitadas pelos alunos ouvintes. Neste sentido, a poesia gestual é um dos materiais mais ricos para explorar, uma vez que é apresentada na perspetiva do folclore, que pode ser entendido como um “espelho da cultura”. A análise linguística do uso criativo da língua ajudará na reflexão sobre a identidade do gestuante e contribuirá para a compreensão dos aspetos culturais da comunidade Surda e da própria Língua Gestual (Quadros, 2006).

As atividades desenvolvidas na aula de LGP têm que preparar os alunos para o uso dessa Língua em situações de vida real, e para estabelecer uma

comunicação funcional. Para isso, devem trabalhar-se enunciados gestuais recorrendo à abordagem comunicativa, método que permite a adoção regular de atividades de comunicação interpessoal real (Baker, 1993) dando importância às necessidades de comunicação do aluno.

A formação de LGP como L2 tem que permitir que os alunos alcancem competências linguísticas próximas dos nativos desta Língua. Para isso, o professor tem de promover atividades de treino de gestualização. Há que salientar que o aluno ouvinte, quando inicia a aprendizagem da Língua Gestual, não está só a aprender uma nova língua. Além de interiorizar conhecimentos linguísticos e culturais, está também a aprender a usar um aparelho articulatório diferente, que exige coordenação motora. O processo de aperfeiçoamento do uso do corpo para comunicar é moroso e, por isso, o professor necessita de investir em estratégias e técnicas que façam os alunos gestualizar. Uma dessas estratégias é proporcionar a interação com os nativos de Língua Gestual, em contextos quotidianos, o que também contribuirá para o desenvolvimento da fluência gestual (Leite e Mcleary, 2002).

É importante que o professor crie condições de uso de língua em contextos específicos desafiantes. Por isso, sempre que possível os alunos devem sair da sala de aula, com o objetivo de transferir o que aprenderam para condições autênticas de comunicação. Dentro da sala de aula podem ainda recorrer a atividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e precisa, jogos comunicativos, simulações, atividades em que os participantes podem atuar sendo “eles próprios” ou assumindo papéis sociais.

Outro aspeto a que os professores de LGP têm que dar atenção é a compreensão de enunciados gestuais. Para os compreender, o aluno tem de ativar uma série de conhecimentos e aplicá-los. Contudo pode ser ajudado se, inicialmente houver um ritmo lento e articulação clara dos gestos para permitir um tempo maior de processamento, se houver um emprego de vocabulário mais frequente, com menos gírias e menos expressões idiomáticas e se houver simplificação sintática e frases mais curtas.

Conclusão

No seu estudo, Carvalho (2013) evidencia que os professores do CED Jacob Rodrigues Pereira, apesar de serem conhecedores de Língua Gestual, sentem ainda dificuldades no domínio geral da LGP e admitem fragilidades no conhecimento de terminologia específica em LGP para as disciplinas curriculares de Estudo do Meio e de História. Defende-se, neste artigo, que as formações de LGP como L2 devem proporcionar aos formandos uma grande diversidade de temas e contextos comunicativos, para que possam adquirir domínio lexical, desenvolver a negociação de sentidos, a gestualização e a compreensão gestual.

As disciplinas de Estudo do Meio e de História abrangem áreas vocabulares vastíssimas: a botânica, a alimentação, corpo humano, segurança rodoviária, saúde, contextos políticos, sociais, religiosos, artísticos, etc. Assim, as formações de Língua Gestual Portuguesa como L2 devem conter estratégias que permitam a abordagem de todo este vocabulário, através de discussões, apresentações de trabalhos, simulações de aula, conto de histórias, resumos, etc. Neste contexto e tratando-se de uma formação avançada, não seria difícil, por exemplo, para abordar o vocabulário da disciplina de História, introduzir conteúdos sobre a cultura surda, fazendo a ponte com temas abordados nos currículos. Ao introduzir-se o tema “Abade de L’Épée e o seu papel na Educação de Surdos” poder-se-ia fazer uma caracterização da situação política e religiosa de França e da sua relação com a Europa no século XVIII.

Da mesma forma, poder-se-iam trazer para a formação de LGP como L2 os temas de Estudo do Meio e explorá-los através de realização e discussão de resultados de experiências, de análise de notícias, de textos, de realização de pequenas dramatizações, etc.

Nesta etapa formativa, em que encontramos professores que já são utilizadores independentes da Língua Gestual, deve também investir-se no treino da explicação do significado dos gestos. Tal como os alunos ouvintes questionam frequentemente os professores sobre o significado das palavras, no decorrer das aulas, também os alunos surdos questionam o significado de gestos. Confrontado com esta necessidade, o professor de História e de Estudo do Meio, ou de qualquer outra disciplina, tem de ter a capacidade de “desmontar” conceitos, tornando-os linguisticamente acessíveis aos seus alunos. É nesta perspetiva que se entende a “formação em LGP direcionada para todos os agentes educativos (professores ouvintes, técnicos, funcionários e famílias)” (Carvalho, 2011, p. 77). Com o domínio da LGP ao nível C1 e C2^{vii} haveria um contato mais direto entre professor-aluno sem a necessidade da intervenção de um intérprete como intermediário, o que proporcionaria interações mais enriquecedoras, maior desenvolvimento cognitivo e linguístico, maior motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, um maior aproveitamento escolar.

Bibliografia

- Amaral, Maria Augusta., Coutinho, Amândio., Delgado-Martins, Maria Raquel. (1994). Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Baker, Colin. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd

- Baptista, Madalena. (1999). *Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintáticos da Língua Gestual Portuguesa*. Tese de Mestrado em Psicolinguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Baptista, Madalena. (2004). *Compreensão Sintáctica do discurso oral em crianças Surdas Pré-linguísticas com Implantes Cocleares*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- Barros, Pedro. (2013). *Projecto Literacia: retrato de uma experiência educacional com alunos surdos*. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic
- Carvalho, Paulo. (2011). *Estudos Surdos I – obras de referência*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Carvalho, Paulo. (2013). *Ensino sistemático de vocabulário escolar a alunos surdos*. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Cavaca, Fátima. (2007). *Comunicação no Seminário Ensino da LGP como 1.ª e 2.ª Línguas*. Lisboa.
- Coelho, Orquídea. (2010). *Surdez, Educação e Cidadania. Duas Línguas para um caminho e para o mundo*. In Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasil.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DR nº 4, I Série – A).
- Duarte, Ivone. (2006). *Igualdade de oportunidades na criança surda*. In Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, Paula. (2006). *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?*. In Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra – Antologia de Textos sobre a Surdez*. Lisboa: Caminho.
- Felipe, Tanya, Monteiro, Myrna. (2007). *Libras em contexto – curso básico – livro do professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial
- Fernandes, Elaine. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.

- Freitas, Luísa. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino de LGP como Segunda Língua*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Goldfeld, Marcia. (2002). *A criança Surda, Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Gomes, Maria. (2013). As políticas para a educação de surdos em Portugal : das orientações internacionais à recontextualização nacional. In Sílvia Andreis-Witkoski & Marta Rejane Filietaz (Org.), *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Editora UTFPR.
- Leite, Tarcísio., McCleary, Leland. (2002). Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In R. Quadros (Org.) *Estudos Surdos IV*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Leite, Tarcísio. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores Surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lourenço, Luísa. (2005). *A aprendizagem da compreensão da leitura. A Criança Surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meier, Irit., & Sandler, Wendy. (2008). *A language in space: The story of Israeli Sign Language*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Mitchell, Ross., & Karchmer, Michael. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Nespor, Marina. & Sandler Wendy. (1999). Prosodic phonology in Israel Sign Language. *Language and Speech* 42(2-3). 143-176
- Quadros, Ronice. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Sim-Sim, Inês. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, Carlos. (1996). *Acerca de la Educación de los sordos em el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingue. El bilinguismo de los sordos*. Santafé de Bogotá: Insor.

- Skliar, Carlos. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, Carlos. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Consultado em <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Una-mirada-sobre-los-nuevos-movimientos-pedagogicos.pdf>
- Skliar, Carlos. (1999). *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos. Processos e Projectos pedagógicos*, Volume 1. Porto Alegre: Editora Medição.
- Smith, Cheri, Lentz, Ella, Mikos, Ken. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide, Units 1 – 6*. San Diego: DawnSign Press.
- Traqueia, Ana. (2015). *Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Vaz, Henrique. (2013). As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia*. Porto: Livpsic.
- Wilbur, Ronnie. (2000). Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language. In K. Emmorey and H. Lane (eds.), *The signs of language revisited*, (pp. 215–247). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Notas

-
- ⁱ Capacidade das línguas produzirem constantemente novos enunciados bem formados (obedecendo às regras que regem a língua), que nunca antes haviam sido produzidos, juntando a particularidade de serem entendidos pelos indivíduos que dominam essa língua.
- ⁱⁱ A língua pode produzir um número ilimitado de enunciados, fazendo uso de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes.
- ⁱⁱⁱ De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).
- ^{iv} Estudo do meio é lecionado em regime de monodocência inserido no 1.º CEB e História está inserida num regime de pluridocência do 3.º CEB e Ensino Secundário.
- ^v As estruturas gramaticais introduzidas são determinadas por funções, isto é, os alunos aprendem a gramática em contexto comunicativo.
- ^{vi} Domínio gramatical, vocabular e das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas.
- ^{vii} C1 - É capaz de compreender uma vasta gama de enunciados longos e complexos, assim como detetar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.
- C2 - É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que se gestualiza. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.