

Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega

Towards a sign language curriculum and the Greek experience

Para um currículo de língua de sinais y una experiencia grega

Maria Mertzani – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

RESUMO

Atualmente, existem exemplos de currículos escolares que tratam a língua de sinais como a primeira língua das crianças surdas e, posteriormente, como disciplinas ao longo das séries escolares. Este artigo fornece uma visão histórica do desenvolvimento de tais currículos e traz à discussão um exemplo europeu; o currículo da escola pública nacional da Língua de Sinais Grega (GSL) na Grécia. Seu conteúdo e objetivos são apresentados.

Palavras-chave: Língua de Sinais como primeira língua; currículo de Língua de Sinais; educação de surdos; Língua de Sinais Grega – GSL.

ABSTRACT

Currently, there are examples of school curricula, which treat sign languages as first languages of the deaf children and, subsequently, as units of study throughout the school grades. This paper provides a historical overview of such curricula development, and brings into discussion an European example; the national public school Curriculum of the Greek Sign Language (GSL) in Greece. Its content and aims are presented.

Keywords: Sign language as first language; Sign Language Curriculum; Deaf education; Greek Sign Language – GSL.

RESUMEN

Actualmente hay ejemplos de planes de estudio escolares que tratan el lengua de señas como el primer idioma de los niños sordos y luego como asignaturas durante los años escolares. Este artículo proporciona una visión histórica de tal desarrollo curricular y trae a discusión un ejemplo europeo: el plan de estudios de la escuela pública nacional de lengua de signos griega (GSL) en Grecia. Su contenido y objetivos se presentan.

Palabras clave: lengua de señas como primer idioma; Plan de estudios de lengua de señas; Educación para sordos; Lengua de signos griega – GSL.

Introdução

Um foco central na educação escolar de crianças surdas é a linguagem, envolvendo o ensino e a aprendizagem de uma língua falada (na sua forma escrita e oral, quando possível) e de uma língua de sinais (LS), especialmente nos anos da infância. Até agora, a pesquisa educacional (BAGGA-GUPTA, 2017; MARSCHARK; TANG; KNOORS, 2014; TANG, 2017) apresenta três modelos de ambientes de aprendizagem de línguas para crianças surdas: aqueles que usam LS (por exemplo, o bilinguismo de sinais), aqueles que usam uma língua falada com sinais manuais de apoio (por exemplo, a comunicação total) e aqueles que expõem as crianças surdas à língua falada sem sinais (por exemplo, o oralismo).

O ensino e a aprendizagem de uma LS no currículo escolar dizem respeito às LS dos surdos nativos, que nasceram e cresceram surdos (com pais surdos) utilizando as LS ao longo de suas vidas. Embora os sinalizadores nativos sejam uma minoria, eles representam exemplos únicos (que servem como modelos) do que a LS significa como uma "língua materna" e, portanto, como uma primeira língua. Embora a maioria das pessoas surdas possua pais ouvintes, baseada principalmente em surdos nativos, a situação é paralela a cenários linguísticos semelhantes em contextos escolares bilíngues. Por exemplo, quando se pensa no bilinguismo de alunos gregos criados em famílias mistas (em termos de nacionalidade) no exterior (por exemplo, grego e inglês), o grego que eles aprendem, de acordo com o currículo escolar, é a língua falada padrão na Grécia e no Chipre - os países de origem do grego - com fortes referências socioculturais às suas comunidades gregas nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e na Austrália. Ao examinar a educação bilíngue de crianças surdas, em que as LS são tratadas como suas primeiras línguas, o conteúdo dos currículos, geralmente, deriva dos usos das LS pelos sinalizadores nativos, por uma razão adicional: os sinalizadores surdos nativos já alimentaram (e ainda estão alimentando) a pesquisa de linguística e aquisição de LS.

Análises das estruturas (morfo-fonológicas) de LS são baseadas nos usos de LS nativas de adultos. Além disso, as crianças surdas com pais surdos superam seus pares surdos com histórico familiar de audição, em relação ao seu desempenho de linguagem, incluindo a LS e a língua falada. Além disso, porque desde a infância eles têm acesso total a ambas as línguas, eles não mostram sinais de privação linguística, demonstrando processos típicos de desenvolvimento (por exemplo, linguístico, cognitivo, emocional), comparáveis aos de seus pares ouvintes (HRASTINSKI; WILBUR, 2016; SCOTT; HOFFMEISTER, 2017). Portanto, nessas bases, quando falamos de LS como primeiras línguas, nos referimos, primeiramente, a seus usuários nativos e, em segundo lugar, àqueles surdos que se identificam não por meio de um *status* de "perda auditiva", mas de pertencer a um grupo minoritário cultural, a comunidade surda, usando a LS natural de seu país (como sua primeira ou preferida língua). A este

respeito, as LS são linguagens naturais que evoluíram através do contato entre as pessoas surdas e, como tal, são abordadas dentro dos currículos escolares.

Nesse contexto, este trabalho, em primeiro lugar, apresenta a implantação histórica do currículo da LS nos EUA e na Europa e, em segundo lugar, discute um exemplo deste currículo no jardim de infância e nas escolas de surdos, no ensino fundamental, em particular, na Grécia, onde a grande maioria das escolas é pública. De fato, tal desenvolvimento curricular é discutido em relação a este contexto histórico.

Para um currículo de LS

Richards (2001) argumentou que o ensino de línguas sempre foi visto a partir de uma abordagem baseada em métodos, já que o método de ensino era considerado o fator mais importante na determinação do sucesso de um programa de linguagem. Para o autor, essa era uma perspectiva estreita, uma vez que os métodos interagem com outros fatores no processo de ensino e aprendizagem – como papéis do professor e dos alunos, estilos de aprendizagem, análise de necessidades, objetivos dos programas de idiomas e ambiente de aprendizagem – concluindo que muito precisa ser conhecido sobre o contexto de um programa de linguagem e as interações entre seus diferentes elementos. “É essa perspectiva que caracteriza uma abordagem baseada no currículo para o ensino de línguas”¹ (p. ix), que este artigo adota, ao examinar e discutir a educação de crianças surdas dentro do currículo bilíngue.

Hoje em dia, a educação de crianças surdas diz respeito a como entregar as disciplinas do currículo (por exemplo, a ciência, a matemática, a arte, as línguas estrangeiras, a educação física) em ambas as línguas faladas (por exemplo, em escolas surdas, em sua forma escrita) e em LS, na sala de aula. Nas escolas primárias, isso significa que a escola decide (às vezes com base em um currículo nacional) quais disciplinas são ensinadas utilizando qual idioma, geralmente usando a LS como uma ferramenta de comunicação e educacional, para abordar seu conteúdo. As LS, como primeiras línguas, são uma nova área de estudo no currículo escolar e, conseqüentemente, precisamos discutir seu planejamento e, seguindo Richards (2001), uma abordagem baseada em currículo para o ensino de LS em escolas bilíngues.

Atualmente, poucos países² conseguiram: (i) implementar o bilinguismo de sinais; (ii) legislar as LS como as línguas 'reais' e naturais das pessoas surdas; e (iii) desenvolver currículos de LS dentro de um currículo bilíngue nacional. São ainda

¹ Tradução feita pela autora.

² Os países que ensinam a LS como meta são Noruega, Nigéria, Alemanha, França, Finlândia e Grécia.

menos aqueles que conseguiram implementar os três pontos. Neste caso, o currículo da LS é examinado separadamente daquele para a língua falada (oral e escrita). Mas, em relação aos processos inter-relacionados envolvidos no desenvolvimento de um programa de linguagem em cada série, como determinar as necessidades de uma criança (em nosso caso, da criança surda), analisando o contexto do programa, planejando seus resultados de aprendizagem, selecionando e preparando o material didático e avaliando-o?

Um currículo de linguagem refere-se a um campo mais amplo de atividade educacional conhecido, focando em

[...] determinar quais conhecimentos, habilidades e valores os alunos aprendem nas escolas, que experiências devem ser fornecidas para trazer os resultados esperados da aprendizagem e como o ensino e a aprendizagem nas escolas ou nos sistemas educacionais podem ser planejados, medidos e avaliados. O desenvolvimento do currículo de linguagem refere-se ao campo da linguística aplicada que aborda essas questões. Ele descreve um conjunto inter-relacionado de processos que se concentra em projetar, revisar, implementar e avaliar programas de linguagem³. (RICHARDS, 2001, p. 2)

Um conteúdo programático (*syllabus*) de linguagem é um aspecto do desenvolvimento curricular, bem como é

uma especificação do conteúdo de um curso de instrução e lista o que será ensinado e testado. Assim, um plano de estudos para um curso de conversação pode especificar os tipos de habilidades orais que serão ensinadas e praticadas durante o curso, as funções, os tópicos ou outros aspectos da conversa que serão ministrados e a ordem em que eles aparecerão no curso⁴. (RICHARDS, 2001, p. 2)

Considerando estas duas definições ao ensino e à aprendizagem da LS (pelo menos das últimas três décadas), pode-se argumentar que o currículo da LS é um desenvolvimento muito recente. Na Europa, os currículos escolares da LS aparecem em poucos países e apenas durante a década de 2000. No entanto, a história do conteúdo programático da LS começa na década de 1990, embora, para a Língua de Sinais Americana (ASL), seu início ocorra no final da década de 1970 e na década de 1980, com o ensino da língua, como segunda, para pessoas ouvintes. Esse desenvolvimento foi causado pelo aumento das aulas de ASL em universidades e escolas (no ensino fundamental e médio), uma vez que essa língua foi aceita no cumprimento parcial dos requisitos de idioma (como uma segunda língua e/ou língua estrangeira). No final da década de 1970, a necessidade do conteúdo

³ Tradução feita pela autora.

⁴ Tradução feita pela autora.

programático de ASL, com objetivos, conteúdo e materiais instrucionais específicos e por meio de uma abordagem de ensino funcional, já estava em questão.

Talvez a questão mais crucial, no campo do ensino e da aprendizagem da Língua de Sinais, não seja como, mas, sim, o quê. Demasiadas vezes, os alunos e os professores não sabem ao certo qual é o objetivo do estudo. [...] Uma segunda questão crítica, que merece discussão, é a natureza do aprendizado e do ensino de idiomas. É um fato triste (talvez devido ao relativamente recente interesse pela A.S.L.) que, embora tenham havido avanços consideráveis na teoria e na metodologia do aprendizado de idiomas, houve pouca aplicação desses avanços no campo da instrução em língua de sinais. O simples fato é que a grande maioria das aulas de língua de sinais nada mais é do que lições de vocabulário. Em parte, essa falha se deve aos materiais instrucionais limitados disponíveis para os professores. Até recentemente, os únicos materiais disponíveis consistiam em nada mais do que listas de sinais (o termo dicionários é inadequado, uma vez que essas listas não fornecem nem etimologia nem restrições de co-ocorrência). Embora materiais recentes tenham tentado evitar uma listagem tão simples, eles não fornecem exemplos contextuais amplos do uso de A.S.L. para permitir ao aluno inferir as regras sintáticas necessárias para adquirir competência na língua. Vale a pena notar que, em nenhuma outra situação de aprendizagem de línguas (exceto possivelmente das línguas “mortas”), um estudante recebe uma lista de palavras para memorização e, então, é obrigado a falar a língua. E, no entanto, este parece ser o principal impulso de muitas classes de sinais⁵. (HOEMANN, 1976, p. vii)

Embora este trecho diga respeito à ASL, ele descreve, de maneira interessante, uma condição de ensino que dominou e, talvez, esporadicamente, ainda domine, as classes de LS de certos países. No início, havia incerteza sobre o conteúdo das aulas, mas, com o estudo linguístico da ASL, ela foi definida morfo-fonologicamente e os primeiros conteúdos programáticos de ASL foram construídos e publicados⁶. Nestes, a ASL foi dividida em estruturas gramaticais e de sintaxe ensinadas, principalmente, por meio de material de conversação e tarefas de modelagem de sentenças que simulavam situações de comunicação, na vida real, com os surdos. No final da década de 1980 e na década de 1990, este trabalho (da ASL) foi abordado por outras LS pouco pesquisadas (na época), na tentativa de descrever a estrutura de suas LS nacionais e desenvolver programas de aprendizado correspondentes nas escolas, instituições superiores e associações de surdos.

⁵ Tradução feita pela autora.

⁶ Para citar alguns: *Conversational sign language II: an intermediate-advanced manual* de Madsen (1972); *American Sign Language: lexical and grammatical notes with translation exercises* de Hoemann (1976); *A basic course in American sign language*, de Humphries; Padden; O'Rourke (1981); *American Sign Language: a teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation* (com os textos dos alunos acompanhados) de Baker-Shenk; Cokely (1980a); e *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture* (com os textos dos alunos acompanhados) de Baker-Shenk; Cokely (1980b).

O extrato de Hoemann é interessante por outro motivo: foi escrito após a década de 1960, a década em que o desenvolvimento curricular no ensino de idiomas, como o conhecemos hoje, havia acabado de começar, embora as abordagens ao desenho de conteúdos programáticos tenham surgido, e sido experimentadas (pelo menos para as línguas faladas), na primeira parte do século XX, através da aplicação de métodos conhecidos de ensino de línguas (RICHARDS, 2001; para uma revisão dos métodos: RICHARDS; RODGERS, 2001), como o método de tradução gramatical (que remonta ao século XIX), o método direto, o método audiolingual e, ultimamente, o ensino da linguagem comunicativa (CLT), adotado pelas LS após a década de 1980. Estes métodos, exceto a especificação dos processos de ensino de idiomas, também fizeram suposições sobre o conteúdo de ensino de idiomas. Assim, os conteúdos programáticos que seguem os métodos tradicionais (por exemplo, o método de tradução gramatical, o método direto), focam no aprendizado detalhado de regras gramaticais e de sintaxe de um idioma e de listas de vocabulário. Em consonância com isso, Hoemann (1976) sugeriu, claramente, uma abordagem que corresponde ao método tradicional de tradução gramatical em que o vocabulário em inglês foi traduzido em seu equivalente em ASL.

Antes da década de 1970, não havia continuidade teórica entre a pesquisa em LS (principalmente a linguística) e o ensino. Assim, os métodos e seus princípios, testados nesta década, não podem estar relacionados aos resultados da linguística de sinais da época. Mesmo para a ASL, os estudos sobre sua estrutura não pretendiam ser usados diretamente em seu ensino (HUMPHRIES; PADDEN; O'ROURKE, 1981). Em vez disso, estes métodos (e seus princípios), precederam o ensino de ASL (e, por extensão, o ensino de LS), pois baseavam suas técnicas no ensino de línguas faladas em geral. Portanto, seguindo os métodos tradicionais, os conteúdos programáticos da LS envolviam textos em que eram fornecidas explicações de certas estruturas-alvo, com seções de explicação de vocabulário de acompanhamento, ilustrando os sinais-alvo do texto, e exercícios para a prática de repetição e memorização dos alunos.

Desde a década de 1980, a aplicação do CLT baseia-se nos resultados dos estudos acerca da linguística de LS, bem como nos movimentos sociais e políticos que ocorreram em relação à educação de surdos (por exemplo, o reconhecimento legal de LS, direitos civis e linguísticos de surdos) (LEESON, 2006). Também foram realizadas pesquisas sobre a interação de crianças surdas em suas famílias (surdas e ouvintes) e a aquisição de LS como seus primeiros idiomas. Logo após a divulgação dos resultados desses estudos, mais pesquisadores com formação linguística tornaram-se ativos e pediram uma descrição detalhada da gramática da LS. Assim, a investigação sobre a educação das crianças surdas e de seus processos de aprendizagem, tornou-se, gradualmente, interdisciplinar, envolvendo

sociolinguística, psicolinguística, e neurolinguística (por exemplo, sobre como ocorre o processamento de LS) (QUER; MAZZONI; SAPOUNTZAKI, 2010).

Como resultado, os conteúdos programáticos da LS concentraram-se em abordagens interativas (portanto, no CLT), envolvendo diálogos em LS (anotados na linguagem escrita de destino e, com o avanço da tecnologia VHS, realizada em vídeos), exercícios de repetição e informações sobre a estrutura da LS alvo e da comunidade surda. Como seu foco era (e ainda é) as LS naturais, os conteúdos programáticos não envolviam outros sinais manuais artificiais (por exemplo, inglês sinalizado), enfatizando a importância dos surdos nativos para a modelagem da LS alvo, como é explicado, abaixo, por Humphries, Padden and O'Rourke (1981, p. 2-3).

Os exercícios são dos vários tipos comumente encontrados em textos de aprendizado de segundo idioma: exercícios de substituição, exercícios de transformação e exercícios de resposta a perguntas. Os exercícios de substituição, geralmente, exigem que o aluno substitua um único sinal por outro em uma determinada sentença, mantendo o padrão da sentença original. Os exercícios de transformação, geralmente, exigem uma alteração de um tipo de sentença para outro (ou seja, alterar uma declaração para uma pergunta). Os exercícios de resposta a perguntas exigem que o aluno responda a uma pergunta feita pelo professor ou outro aluno; em todos os casos, os exercícios devem ser sinalizados e não escritos. O texto deve ser usado apenas como um escrito para a prática com as estruturas a serem aprendidas. Além disso, nenhum outro idioma precisa estar envolvido em nenhum dos exercícios; a prática está sempre em manipular ou alterar uma estrutura da Língua de Sinais Americana em outra estrutura da Língua de Sinais Americana.

[...] Muitos dos itens de vocabulário estão incluídos nos exemplos e exercícios das lições [...] As seções de vocabulário são destinadas, principalmente, a processos de revisão e o aluno não deve tentar aprender nenhum sinal de uma ilustração sem, pelo menos em algum ponto, ver um modelo usando o sinal em algum contexto.

[...] Ao aprender qualquer idioma, o contexto de conversação é importante. Por essa razão, vários diálogos foram fornecidos para essa prática de conversação. Os diálogos baseiam-se em situações comuns encontradas na cultura surda ou na comunidade surda. O aluno deve, primeiro, ver os diálogos sinalizados pelo professor ou outro modelo. Os diálogos, tal como aparecem no texto, devem ser usados apenas como roteiros (como nos exercícios) para ajudar o aluno a memorizar a representação dos diálogos⁷ [...] (HUMPHRIES; PADDEN; O'ROURKE, 1981, p. 2-3)

O *Signing Naturally* é o exemplo mais característico de um conteúdo programático da LS baseado em CLT que foi publicado em 1988 pelo Colégio Vista (LENTZ; SMITH; MIKOS, 1988). Ao seguir uma “abordagem funcional-nocional”, visava construir a competência comunicativa do aluno, ensinando as funções da LS alvo (da

⁷ Tradução feita pela autora.

ASL, neste caso) para as situações cotidianas que os surdos encontravam, a fim de aumentar sua consciência cultural (LENTZ; SMITH; MIKOS, 1988). O conteúdo programático ainda está em uso (cf. LENTZ; SMITH; MIKOS, 2008; 2014) e foi adotado e adaptado como um currículo por muitos programas em países europeus que ensinam suas LSs nacionais como segunda língua.

O conteúdo programático envolve material de conversação (com vídeos acompanhados que modelam o vocabulário, as frases, conversas e narrativas a serem aprendidas), com o objetivo de criar interações significativas entre os alunos dentro da comunidade surda. Os materiais impressos fornecem atividades de trabalhos de casa, como conversas, que se concentram em revisar e praticar o vocabulário chave, as frases e estruturas gramaticais. Estes são acompanhados por exercícios envolvendo a prática de elementos de linguagem específicos (por exemplo, semântica, concordância espacial e verbal, negação) e compreensão, com foco no significado do contexto sinalizado. Em termos de produção, o conteúdo programático envolve exercícios que focam no desenvolvimento da fluência de sinalização através da narração de histórias, incluindo seções que destacam as frases-chave e estruturas a serem incorporadas em tais apresentações. O vocabulário de destino é dado por vídeos, juntamente com definições escritas.

A maioria dos conteúdos programáticos da LS (por exemplo, da ASL e dos países europeus) foram e são desenvolvimentos para o ensino e a aprendizagem de LS como uma segunda/língua estrangeira. Ainda falta esse trabalho nas escolas dos surdos do ensino fundamental e médio. De fato, querendo examinar, historicamente, tais desenvolvimentos, observamos muito pouco trabalho documentado.

Voltando aos anos 1970, após a publicação do trabalho linguístico de Stokoe (MAHER, 1996), a maioria dos programas escolares, nos EUA, estava usando alguns sistemas de sinalização, mas não a ASL em si (SPENCER, 2016, p. 9). Consequentemente, não podemos discutir sobre os currículos e/ou os conteúdos programáticos da LS para as crianças surdas nas escolas (além de muito poucas exceções), uma vez que a LS não estava em uso como tal. Este foi o caso em muitos países e continuou nos anos 80 e 90.

O desenvolvimento mais recente dos currículos de LS é o projeto *Signed languages for professional purposes* (PRO-Sign), que procurou estabelecer padrões europeus para as LSs para fins profissionais (para uso em estudos de surdos e programas de interpretação no ensino superior), em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (LEESON; BOGAERDE; RATHMANN; HAUG, 2016).

Mais recentemente, em 2018, o currículo *K-12 ASL Content Standards* é publicado pela Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center e pela escola California School for the Deaf-Riverside (GALLAUDET UNIVERSITY LCNDEC, 2018). Professores e especialistas em ASL de diferentes escolas e programas

para surdos participaram do desenvolvimento do conteúdo das séries K a 12. O currículo foi desenvolvido para garantir que as crianças surdas aprendam a ASL da mesma maneira que as crianças ouvintes nos EUA aprendem o inglês. O objetivo principal no desenvolvimento de currículo não é simplesmente garantir que os alunos surdos sejam fluentes em ASL, mas, também, garantir o uso de ASL para o pensamento crítico.

Um dos parceiros deste currículo era Robert Hoffmeister, cujo trabalho em dois currículos escolares específicos (veja a próxima seção) foi usado na construção e publicação do currículo da LS na Grécia.

A experiência grega do currículo da LS

Na Europa, algumas mudanças vieram junto com o entendimento de que o aprendizado de uma língua falada (na sua forma escrita, no caso da criança surda) pode ser fundamentado na aquisição de LS como a primeira língua da criança surda. A situação na Grécia é muito semelhante ao que ocorre nos países da União Europeia (UE), pois é diretamente influenciada pelo que ocorre nesses países.

O primeiro Currículo para o ensino da Língua de Sinais Grega (GSL), como primeira língua, foi publicado em 2004 pelo Instituto Pedagógico (hoje em dia, o Instituto de Política Educacional - IPE) do Ministério da Educação (YPEPTH, 2004b). Foi concebido para cobrir as séries K-9 (de jardim da infância ao ensino médio, num total de 10 anos), estruturado em espiral, uma abordagem amplamente utilizada no ensino, na Grécia. Este currículo baseou-se nos três seguintes currículos escolares de ASL: o *Comprehensive American Sign Language Curriculum for Deaf Students* de Hoffmeister, Greenwald, Czubek e Di Perri (2002); o *Kindergarten Language Arts Curriculum Guide*, de Di Perri e Hoffmeister (2002); e o *Deaf Studies Curriculum Guide*, de Miller-Nomeland e Gillespie (1993). Exemplos dos eixos gerais do currículo de GSL são apresentados nos Quadros 1 e 2.

A publicação do Currículo da GSL e dos materiais subsequentes foi realizada no período em que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNITED NATIONS, 2006) promoveu ambientes de LS para as crianças surdas. De fato, a LS é vista como um instrumento de Direitos Humanos de grande importância para os surdos em todo o mundo. O artigo 24 (Educação), no parágrafo 3b, declara: “facilitar o aprendizado da LS e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;” e no parágrafo 4, “os Estados Partes devem adotar medidas apropriadas para empregar professores, incluindo professores surdos, qualificados em LS e para treinar profissionais e funcionários que trabalham em todos os níveis de ensino” (UNITED NATIONS, 2006, p. 17).

Quadro 1 - Exemplos dos objetivos do Currículo de GSL no ciclo de alfabetização

Objetivos	Jardim de infância (pré-escola)	Primeira série do Ensino Fundamental	Segunda série do Ensino Fundamental	Terceira e Quarta série do Ensino Fundamental
<i>Objetivos Gerais</i>	<p>A criança surda: Entende um tópico levantado em GSL. Usa GSL para expressar pensamentos, sentimentos, desejos e opiniões de forma eficaz. Usa habilidades perceptivas para entender e apreciar a literatura e cultura surda. Usa GSL e uma ampla gama de estratégias de língua para transmitir ideias de forma eficaz a diferentes públicos para uma variedade de finalidades. Aplica estratégias de língua para informações contidas no currículo. Usa tipos de GSL de campos correspondentes da GSL. Usa áreas de comunicação estilísticas e retóricas da GSL para explorar ideias, expressar opiniões, refletir e apresentar problemas de comportamento humano, bem como expressar sentimentos, pensamentos e conhecimentos.</p>	<p>A criança surda: Entende um assunto levantado na GSL. Usa GSL para expressar efetivamente sentimentos, desejos, pensamentos e opiniões. Usa habilidades perceptivas para entender e apreciar a literatura e cultura surda. Usa GSL e uma ampla gama de estratégias de linguísticas para transmitir ideias de forma eficaz a diferentes públicos para uma variedade de propósitos. Aplica estratégias de língua para informações contidas no currículo. Usa tipos apropriados de GSL nas áreas relevantes de GSL. Usa as áreas estilísticas e retóricas de comunicação de GSL para explorar ideias, ponderar e apresentar questões relacionadas ao comportamento humano, bem como expressar sentimentos, pensamentos e conhecimentos.</p>	<p>A criança surda: Entende um tópico levantado em GSL. Usa GSL para expressar efetivamente sentimentos, desejos, pensamentos e opiniões. Usa habilidades perceptivas para entender e apreciar a literatura e cultura surda. Usa GSL e uma ampla gama de estratégias de língua para transmitir ideias de forma eficaz a diferentes públicos para uma variedade de finalidades. Aplica estratégias de língua para informações contidas no currículo. Usa tipos apropriados de GSL nas áreas de GSL relevantes. Usa as áreas estilísticas e retóricas de comunicação da GSL para explorar ideias, refletir e apresentar questões relacionadas ao comportamento humano, bem como para expressar sentimentos, pensamentos e conhecimentos.</p>	<p>A criança surda: Usa as habilidades e estratégias necessárias para entender a GSL, bem como desenvolver a capacidade de interpretar e avaliar conteúdos e apresentações em vídeo. Usa as habilidades e estratégias necessárias para compor os videotextos da GSL. Usa técnicas de monitoramento e compreensão para perceber e apreciar a literatura e cultura. Produz conteúdo de vídeo através da aplicação das regras de GSL. Começa a entender a natureza sociológica da língua. Explora o seu uso para realizar ações, expressando os sentimentos e as opiniões de um cidadão produtivo. Usa várias áreas estilísticas de GSL para expressar sentimentos, pensamentos, opiniões sobre a experiência surda e a experiência humana em geral. Implementa</p>

				<p>estratégias de monitoramento e compreensão das informações apresentadas na GSL.</p> <p>Usa vídeos e entrevistas em GSL para desenvolver idéias e perguntas.</p>
<p><i>Objetivos Específicos</i></p>	<p>A criança surda: Desenvolve estratégias de monitoramento e autocontrole. Desenvolve técnica de distração. Desenvolve e mantém interface óptica. Compreende o uso do alfabeto manual. Usa as configurações de mão básicas em GSL. Compreende as características fonológicas dos sinais de GSL (configurações de mão básicas, posição, movimento, orientação da palma, marcadores não manuais etc.). Usa conceitos semânticos (tempo, lugar, descrição, energia etc.) Usa o espaço para sugerir relações gramaticais dentro de frases. Usa indicadores manuais úteis para a representação de significados. Usa a GSL para fins de</p>	<p>A criança surda: Usa habilidades apropriadas de autocontrole. Usa estratégias apropriadas para chamar a atenção de alguém. Entende e usa um novo vocabulário. Começa a usar os classificadores. Usa marcadores de sequência (por exemplo, contrato de cláusula principal para segunda) para vincular histórias sucessivas. Descreve o sujeito e o predicado enquanto uma ação comunicativa está em andamento (por exemplo, em vídeo). Diferencia substantivos comuns. Diferencia frases afirmativas das interrogativas. Conta histórias usando técnicas apropriadas (giro do corpo, mantendo um espaço de referência adequado para cada pessoa). Cria histórias</p>	<p>A criança surda: Aprimora a crítica da gramática de sentenças: tipos de sentenças, componentes de sentenças, ordem de sinais. Desenvolve a capacidade de analisar sentenças sinalizadas em seus constituintes: sujeito e predicado. Desenvolve a capacidade de integrar sinais em categorias gramaticais. Tem a capacidade de rastrear uma história e identificar a sequência de tempo de cada evento declarado. Identifica os substantivos (pessoas ou coisas) que são referidos pelos pronomes pessoais em uma variedade de estruturas de comunicação. Desenvolve a capacidade de analisar a estrutura de predicados complexos com o classificador e</p>	

<p>comunicação (requisitos, necessidades, desejos etc.). Conta uma história pessoal/descrição etc. Compreende a utilidade do intérprete.</p>	<p>sucessivas usando blocos de construção específicos (por exemplo, histórias com configurações de mão, números, o alfabeto). Cria frases – usando verbos de concordância – em que a ordem das palavras é alterada para expressar o mesmo significado no tempo presente, passado e futuro. Começa a usar um contrato substantivo-verbo. Usa sinais espaciais. Usa os classificadores como adjetivos de categorização, narrando com referência ao começo, aos personagens, ao fundo, à sequência da trama, ao fim.</p>	<p>sinais simples em sujeito e ação. Categoriza e agrupa os classificadores de acordo com características semânticas específicas (por exemplo, superfície, ferramenta, tamanho etc.). Produz sentenças com estrutura sintática básica. Aprimora a capacidade de substituir partes de frases (por exemplo, substantivo, predicado) por novos exemplos. Gera definições e exemplos autênticos para as seguintes categorias gramaticais: substantivos, verbos, classificadores, pronomes. Começa a separar os modos de declaração de tempo (por exemplo, a referência sintática imaginária no tempo, usando sinais do tempo). Aplica os princípios gramaticais apropriados que governam o uso de pronomes pessoais para encontrar suas raízes etimológicas.</p>
--	---	--

Fonte: Tradução da autora. YPEPTH, 2004b, p. 15-21.

Quadro 2 - Exemplos dos objetivos do Currículo de GSL da terceira à sexta série

Objetivos	Terceira e Quarta série do Ensino Fundamental	Quinta e Sexta série do Ensino Fundamental
<i>Objetivos de Gramática</i>	<p>A criança surda: Identifica e descreve as características particulares da GSL. Identifica os cinco parâmetros principais de um sinal. Explica a importância do olhar como marcador gramatical. Reconhece o papel e a importância dos marcadores não manuais. Identifica e fornece exemplos de 7 tipos diferentes de classificadores. Identifica, produz e descreve o sinal em sua forma básica, mas também declinado ou em combinação com os classificadores. Compreende e descreve a dependência da estrutura de sinais aos 5 parâmetros. Aprende a declinar substantivos, verbos e adjetivos. Reconhece e demonstra a declinação de um sinal em relação à frequência do tempo, função do espaço, modo (contínuo, intermitente etc.) e intensidade. Aprende e demonstra o uso e a formação do tempo. Identifica e produz os substantivos. Categoriza os substantivos. Aprende e produz definições dos sinais. Identifica e produz substantivos em estímulos gravados em vídeo. Identifica e produz verbos (de ação, existencial, simples e direcional). Aprende e produz definições do verbo (de ação, real, simples e direcional). Identifica e produz verbos (ação, existencial, simples e direcional) em estímulos gravados em vídeo. Aprende e produz os pares substantivo-verbo. Aprende diferentes tipos de classificadores. Aprende e reconhece os classificadores. Integra os classificadores em verbos de movimento e posição. Desenvolve e demonstra as habilidades necessárias para definir a gramaticalidade das sentenças (identificando as categorias gramaticais e sintáticas, por exemplo, substantivos, verbos, adjetivos, classificadores, advérbios, séries de palavras).</p>	<p>A criança surda: Reconhece, categoriza, distingue e usa as características particulares da GSL. Usa os cinco parâmetros básicos de um sinal. Aprende a categorizar e usar o contato visual.</p>
<i>Objetivos de Estrutura de</i>	<p>A criança surda: Compreende, identifica e usa os</p>	<p>A criança surda: Compreende a função dos</p>

<p><i>frases</i></p>	<p>componentes das frases (por exemplo, sujeito e objeto) Compreende e demonstra a função dos classificadores como pronomes. Aprende, reconhece e usa diferentes tipos de verbos em frases. Compreende e demonstra a função dos verbos locativos e de movimento. Aprende, identifica e produz os elementos individuais da sentença (por exemplo, temática, mudança de papel, definição de lugar, usando o olhar para indicar um sujeito ou objeto). Compreende e demonstra a função da sequência de sinais em sentenças. Entende e usa a sentença definitiva. Entende, reconhece e usa os dois tipos básicos de perguntas (interrogação total e parcial). Compreende e integra a negação nas frases interrogativas.</p>	<p>classificadores como pronomes. Demonstra a função e categorização dos classificadores em GSL. Reconhece e aprende a função dos verbos de movimento. Reconhece e aprende a função do verbo locativo. Aprende, identifica, categoriza e produz os componentes das sentenças de GSL. Define sujeito e objeto usando exemplos. Identifica e categoriza sujeitos e objetos em estímulos gravados em vídeo. Identifica sujeito e objeto em frases com verbos direcionais. Identifica, categoriza e indica sujeito e objeto em uma sentença de GSL. Identifica, categoriza e produz marcadores para sujeitos e objetos em GSL. Aprende, identifica, categoriza e produz os componentes da sentença de GSL. Entende, identifica, usa e categoriza temas para indicar o assunto de uma frase. Aprende a reconhecer a mudança de papel como um marcador da mudança de sujeito e/ou objeto. Compreende e categoriza locais no espaço como marcadores de sujeito e objeto em verbos direcionais. Aprende a identificar, usa e categoriza as diferentes funções do olhar para indicar o sujeito em uma frase. Aprende a identificar e categoriza diferentes tipos de verbos direcionais. Aprende e usa verbos reflexivos para indicar sujeito e objeto. Identifica, categoriza e gera verbos direcionais e usa-os como indicadores do movimento do sujeito ou para direções específicas. Aprende, reconhece e integra diferentes categorias de verbos em frases (verbos existenciais e verbos de ação, classificadores verbais para indicar sujeito/objeto). Entende o uso da ordem dos sinais. Aprende, reconhece e usa as sentenças definitivas em GSL. Aprende, identifica, categoriza e usa os dois tipos básicos de frases de pergunta em GSL (interrogação total</p>
----------------------	---	---

<p><i>Objetivos de Vocabulário</i></p> <p>Compreende e assimila os 1.000 sinais que correspondem às palavras mais comuns. Aprende e usa novo vocabulário em GSL. Aprende e usa as diferentes categorias de vocabulário (substantivos comuns, adjetivos, advérbios etc.).</p>	<p>e parcial). Entende como integrar a negação em vários tipos de sentenças de GSL. Incorpora a negação em vários tipos de sentenças de GSL. Aprende e demonstra a estrutura das sentenças condicionais. Aprende e usa a topicalização em GSL. Aprende, compreende e usa a estrutura das sentenças de referência. Aprende e usa novo vocabulário. Aprende e identifica as categorias e funções dos elementos lexicais de GSL (sinais em plural, declaração de sujeito, marcadores não manuais etc.). Entende e usa o sistema de numeração da GSL. Entende e usa as expressões idiomáticas da GSL. Aprende o vocabulário comparando e contrastando objetos em GSL.</p>
--	---

Fonte: Tradução feita pela autora. YPEPTH, 2004b, p. 18-25.

Com a implementação do currículo bilíngue, a situação educacional mudou drasticamente devido ao reconhecimento social da GSL, que, por sua vez, trouxe mudanças significativas em seu uso nas aulas de línguas de crianças surdas. Especialmente com as Leis⁸ 3699/2008 e 4488/2017 (Government Gazette 199a 02-10-2008 e 137a 13.9.2017), a escola pública (a escola de surdos e/ou a escola com alunos ouvintes) está em posição de colocar profissionais fluentes em LSG quando uma criança surda se matricula. Como resultado, a GSL é usada para todas as disciplinas escolares. Nas escolas gerais (as escolas com os alunos ouvintes), o apoio paralelo pode ser dado de forma permanente e/ou planejada, com um professor especialista, e, após a sugestão do pertinente Centro de Apoio Educacional e de Aconselhamento à escola. Esse apoio é oferecido para todas as disciplinas escolares, embora a prática mostre que a prioridade é dada à língua, ao grego moderno (escrito e/ou oral quando esta última modalidade é possível). No entanto, em ambos os tipos de escolas, dependendo da decisão dos pais, a GSL é oferecida na menor idade

⁸ Na Grécia, a GSL foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda para fins educacionais no ano 2000, através da Lei 2817 (Government Gazette 78α 14-3-2000). Essa lei também reconheceu a GSL como um pré-requisito necessário para o posicionamento de profissionais da educação (por exemplo, professores, psicólogos) nas escolas correspondentes e nas classes regulares. Esse reconhecimento foi ampliado pela Lei 3699/2008 no artigo 7, parágrafo 1, em que a GSL é reconhecida com o mesmo status do grego moderno (oral e escrito). Com a mais recente Lei 4488/2017 (Artigo 65, parágrafo 2), a GSL é reconhecida como equivalente à língua grega moderna e o Estado toma medidas para promovê-la e para atender a todas as necessidades de comunicação dos cidadãos surdos e com deficiência auditiva.

possível. Nos primeiros anos do ensino fundamental, o aprendizado da GSL é oferecido à criança surda e sua família, por meio de sessões especiais com os pais (YPEPTH, 2004b).

A publicação do currículo também envolveu a produção dos primeiros materiais educativos. Com a Lei 3699/2008, as seguintes competências são transferidas para o IPE: a avaliação dos materiais educativos produzidos para a GSL, antes de sua integração no processo educacional, e a colaboração com órgãos e organizações científicas do interior e exterior, especializadas em temas educacionais de surdos.

De 2007 a 2013, o Quadro Nacional de Referência Estratégica⁹ realizou o projeto "Desenho e desenvolvimento de materiais educacionais acessíveis para alunos com deficiência - Ação Horizontal", com o objetivo de criar materiais educacionais para crianças com necessidades especiais (PROSVASIMO, 2017). Durante o projeto, as ações em torno da GSL envolveram-na como primeira língua na educação escolar, com base na nova Lei de Educação Especial 3699/2008 e no currículo de 2004 da GSL. No currículo mencionado, seis tipos de materiais educativos para a aprendizagem da GSL foram produzidos, pela primeira vez, no sistema educacional nacional grego (MERTZANI, 2016).

Recentemente, o IPE, no âmbito das Parcerias Estratégicas do Programa Erasmus+ Europeu para o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Parcerias Transnacionais entre Instituições Educacionais e Organizações, implementou o projeto "Ensinar as Línguas Europeias de Sinais como uma Primeira Língua" com o título distinto: "Sinalizar em primeiro lugar"¹⁰. O projeto é dirigido a crianças surdas na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental (de 4 a 7 anos), embora também seja possível estendê-lo a estudantes de classes superiores. Seu principal objetivo é desenvolver programas bilíngues para melhorar a alfabetização dos alunos surdos e formar professores que ensinam a GSL para esse grupo, usando currículo abrangente e material educativo apropriado.

Além disso, os materiais didáticos de GSL desenvolvidos pelo IPE – com narrações de contos de fadas por surdos – são uma importante ferramenta educacional para ajudar e fortalecer a identidade cultural dos surdos, assim como para melhorar seu nível de compreensão e uso da GSL. Todo o material (por exemplo, histórias em GSL, itens lexicais e ferramentas de avaliação) é sinalizado por sinalizadores nativos, com acesso público livre, e é hospedado pelo IPE.

⁹ O Quadro Nacional de Referência Estratégica foi um programa-quadro de financiamento da União Europeia em nível nacional para o período 2007-2013. Mais informações no link: 2007-2013.espa.gr/.

¹⁰ Mais informações, especificamente sobre o material curricular (por exemplo, a Biblioteca Digital Interativa de Sinais; o dicionário GSL; e os livros de GSL), no link: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/sumvash-ohe-online>.

O material curricular – que é gratuito e acessível a todos os interessados ou envolvidos no ensino e na aprendizagem de alunos surdos – inclui:

1. A Biblioteca Digital Interativa de Sinais (PROSVASIMO, 2017): uma plataforma *online* que contém histórias de sinais nas LS grega, cipriota, alemã, suíça e holandesa. O corpus da GSL é de mais de 44.000 vídeos que podem ser usados para pesquisas de campo por acadêmicos interessados na gramática e no uso da GSL.

2. O dicionário GSL (PROSVASIMO, 2017): conectado à Biblioteca Digital para que as suas entradas possam ser vistas em vários usos nas narrativas. O dicionário contém mais de 3.500 entradas lexicais, organizadas em 38 categorias. Inclui 1.815 frases e sentenças categorizadas em cinco tipos de sentenças (perguntas, declarações, negação).

3. Os livros de GSL (PROSVASIMO, 2017): impressos e digitais, que ensinam as estruturas gramaticais da GSL, com a participação dos próprios alunos surdos.

4. Os livros híbridos pelo ensino de GSL e o grego moderno (PROSVASIMO, 2017): em formato eletrônico multimídia (um aplicativo da *Web*). Eles apresentam o livro original da escola na GSL, no qual o texto é oferecido em legendas abaixo do vídeo da GSL. Os vídeos podem ser pesquisados através da navegação do texto (consulte Biblioteca Digital Interativa), bem como a voz do texto por um falante nativo (e ouvinte). Os dados dos livros podem ser fornecidos em arquivos de PDF, vídeo e áudio, como arquivos independentes e para vários usos. Os livros também oferecem a possibilidade de reproduzir, repetidamente, a tradução em GSL, continuamente ou em partes, com velocidades diferentes, em tela cheia, com ou sem legendas, e tirar instantâneos (quadros fixos) do vídeo sinalizado.

5. As ferramentas de avaliação baseadas em currículo: um conjunto de aplicativos *online* que visa o entendimento e a avaliação das habilidades de compreensão de histórias em GSL. O currículo também usa a Avaliação do vocabulário da GSL, que é baseada no Teste de recepção de Língua de Sinais Britânica¹¹ (YPEPTH, 2004a; 2004b). O teste usa uma tarefa receptiva com um formato de múltipla escolha. Existem 35 itens, no total.

Considerações finais

Revisando a história dos currículos de SL e, em particular, os objetivos estabelecidos pelo Currículo da GSL (exemplos na Tabela 1), observa-se que o currículo no ensino da LS deve envolver o entendimento e a assimilação dos elementos linguísticos e gramaticais-sintáticos (exemplos na Tabela 2) da língua-alvo através de situações e padrões naturais e autênticos semelhantes aos encontrados

¹¹ Para uma revisão, consulte o site de Tobias Haug www.signlang-assessment.info.

fora da sala de aula, na comunidade de surdos e na sociedade em geral. Além disso, o objetivo do ensino é promover o aprendizado da LS para que tal aprendizado possa levar a uma comunicação confortável com a comunidade de surdos, com a consciência e o respeito dos elementos culturais e da cultura dessa comunidade. A Grécia pertence aos países da Europa que oferecem essa oportunidade educacional e cultural.

O currículo é desenvolvido com o pressuposto de que as crianças surdas começam a adquirir a GSL no nascimento, ou logo depois, como sua primeira língua, e chegam à escola prontas para aprendê-la como uma disciplina acadêmica. Portanto, o currículo foi projetado para promover o aprendizado contínuo da GSL pelas crianças surdas (tanto na forma expressiva quanto na receptiva); a capacidade de analisar as estruturas da GSL em todos os níveis linguísticos; a compreensão e produção de GSL; a capacidade de criar e analisar textos em GSL; e, finalmente, a maior proficiência das crianças surdas em GSL, o que resulta em pensamento conceitual de ordem superior, habilidades críticas de alfabetização e habilidades analíticas refinadas. Essas habilidades são fundamentais para aprender não apenas o idioma, mas também outras disciplinas.

Portanto – como é visto nos objetivos gerais (Quadros 1 e 2) – a alfabetização em GSL inclui o uso da língua em contextos espontâneos face a face e em contextos ao vivo, planejados e gravados em vídeo, deliberadamente. Nesse sentido, a alfabetização da GSL exige proficiência no discurso, reconhecendo a “oralidade” e forma “escrita” de texto em GSL. Além disso, os objetivos articulam os fundamentos e concentram-se no que é mais essencial. Eles não descrevem tudo o que pode ou deve ser ensinado e muito é deixado a critério dos professores, desenvolvedores de currículo e famílias (participando do desenvolvimento de conteúdo na escola).

Por meio do currículo nacional e do livre acesso a seus conteúdos e materiais educacionais, os alunos surdos têm acesso a conhecimento e informação. Assim, seu envolvimento no processo de aprendizagem é aprimorado. Além disso, os professores podem usar os materiais no desenho e na implementação de programas educacionais, no processo de avaliação e em muitos outros aspectos de seu trabalho. Os pais podem usá-lo não apenas para apoiar seus filhos, mas também para apoiar o aprendizado de GSL por eles mesmos. Finalmente, qualquer outro profissional interessado em expandir suas habilidades e entender os problemas da educação de surdos pode, opcionalmente, usar esses materiais, cujo desenvolvimento promove a acessibilidade à educação e, portanto, minimiza as barreiras à aprendizagem, ao mesmo tempo em que cria o ambiente certo para a implementação de práticas inclusivas.

Referências

- BAGGA-GUPTA, Sangeeta. Signed languages in bilingual education. *In: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen (Eds.). Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education (3 Ed.). Cham: Springer, 2017. p. 1-14.*
- BAKER-SHENK, Charlotte; COKELY, Dennis. *American sign language: a teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation.* Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1980a. 187p.
- BAKER-SHENK, Charlotte; COKELY, Dennis. *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture.* Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1980b. 469p.
- DI PERRI, Kristin; HOFFMEISTER, Robert. *Kindergarten language arts curriculum guide.* Boston: Governor Baxter School for the Deaf, 2002.
- Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center - CNDEC; California School for the Deaf-Riverside – CSDR. *ASL content standards: Kindergarten – Grade 12.* Washington, D.C., 2018. 59p.
- HOEMANN, Harry W. *American Sign Language: lexical and grammatical notes with translation exercises.* Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf, 1976. 122p.
- HOFFMEISTER, Robert; GREENWALD, Janey; CZUBEK, Todd; DI PERRI, Kristin. *Comprehensive American Sign Language curriculum for deaf students: Kindergarten through High School.* Boston: Boston University, 2002.
- HRASTINSKI, Iva; WILBUR, Ronnie. Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/English Bilingual Program. *In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, v. 21, n. 2, p. 156-170, feb. 2016.*
- HUMPHRIES, Tom L.; PADDEN, Carol; O'ROURKE, Terrence J. *A basic course in American Sign Language.* Silver Spring, Md.: T.J. Publishers, 1981.
- LAW 2817 – Education of people with special educational needs and other provisions (In Greek: Νόμος 2817 - Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις). Government Gazette 78α 14-3-2000, Athens, Greece.
- LAW 3699/2008 – Special education and training of people with disabilities or special educational needs (In Greek: Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Government Gazette 199α 02-10-2008.
- LAW 4488 – Pension and other insurance provisions, strengthening of workers' protection, rights of persons with disabilities and other provisions (In Greek: Νόμος 4488 – συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις). Government Gazette 137α 13.9.2017.

- LEESON, L. Signed languages in education in Europe – a preliminary exploration. Strasbourg: Council of Europe, the Director of School, Out of School and Higher Education of the Council of Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), 2006.
- LEESON, Lorraine; BOGAERDE van den, Beppie; RATHMANN, Christian; HAUG, Tobias. *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2016.
- LENTZ, Ella Mae; SMITH, Cheri; MIKOS, Ken. *Signing naturally: Functional Notional Approach, Student Workbook, Level 1*. VISTA American Sign Language series functional notational approach. San Diego, California: Dawn Sign Press, 1988. 308p.
- LENTZ, Ella Mae; MIKOS, Ken; SMITH, Cheri. *Signing naturally: Teacher's curriculum guide, Units 1-6, Volume 1*. San Diego: Dawn Sign Press, 2008. 423p.
- LENTZ, Ella Mae; MIKOS, Ken; SMITH, Cheri. *Signing naturally: Student workbook, Units 7-12*. San Diego, California: Dawn Sign Press, 2014. 530p.
- MADSEN, Willard J. *Conversational sign language II: an intermediate-advanced manual*. Washington, D.C.: Gallaudet College, 1972.
- MAHER, Jane. *Seeing language in sign: the work of William C. Stokoe*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996. 195p.
- MARSCHARK, Marc; TANG, Gladys; KNOORS, Harry (Eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford: Oxford University Press, 2014. 512p.
- MERTZANI, M. Learning materials for greek sign language as a first language. *INES Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 45, p. 111-131, jul./dez. 2016.
- MILLER-NOMELAND, Melvia; GILLESPIE, Sara. *Deaf studies curriculum guide, Kendall Demonstration Elementary School, Pre-College Programs*. Washington DC: Gallaudet University, 1993. 258p.
- PROVASIMO. *Design and development of accessible educational material for students with disabilities*, 2017. Disponível em: provasimo.iep.edu.gr/.
- QUER, Josep; MAZZONI, Laura; SAPOUNTZAKI, Galini. Transmission of sign languages in Mediterranean Europe. In: Brentari, Diane (Ed.). *Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 95-112.
- RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 321p.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270p.
- SCOTT, Jessica, A.; HOFFMEISTER, Robert, J. American sign language and academic english: factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard

of hearing students. *In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 22, n. 1, p.59-71, 1 January, 2017.

SPENCER, Patricia Elizabeth. It Seems Like Only Yesterday ... *In: MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (Eds.). The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 3-18. 460p.

TANG, Gladys. Sign bilingualism in deaf education. From deaf schools to regular school settings. *In: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen (Eds.). Bilingual and multilingual education*. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham. p. 1-13, 2017.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

YPEPTH. A List of Quality Control of Knowledge of the Greek Sign Language. *In: Curriculum of the Greek Sign Language for Compulsory Education*. Athens: Pedagogical Institute, 2004a, p. 33-38.

YPEPTH. Curriculum of the Greek Sign Language for Compulsory Education. *In: Curricula for Pupils/Students with hearing problems – Sign Language*. Athens: Pedagogical Institute PI, 2004b, p. 42-130.

Recebido em: 16 set. 2020.

Aceito em: 30 abr. 2020.

Maria Mertzani

Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de Bristol (Inglaterra) com ênfase em ensino e aprendizagem de Língua de Sinais. Professora Visitante no Instituto de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande. Áreas de interesse: Linguística (histórica e comparativa) e Linguística Aplicada das línguas menos ensinadas, como as línguas de minorias (Línguas de Sinais, línguas indígenas, etc.) e as línguas antigas.

Contato: maria.d.mertzani@gmail.com