

Formação e desenvolvimento profissional dos docentes de língua gestual portuguesa (Grupo de recrutamento 360)

Luísa Freitas [1]

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX
guidalu81@gmail.com

Resumo

A Educação de Surdos é um contexto específico e complexo que requer práticas e processos especiais para que o educando possa alcançar um desenvolvimento integral. Neste contexto educativo tão exigente, a formação inicial e contínua de professores, nomeadamente os de Língua Gestual Portuguesa, deve entender-se não só como o meio de aquisição de conhecimentos e competências para agir no contexto educativo como também um meio para o desenvolvimento de dimensões pessoais e culturais. Considerando a recente criação do Grupo de Recrutamento 360 (Dec. – Lei 16/2018 de 7 de março) pretendemos, através de uma reflexão crítica decorrente do trabalho de Doutoramento (Freitas, 2017), debruçar-nos sobre a formação inicial e a profissionalização destes professores. Além de preparar estes profissionais para a adoção e implementação de práticas adequadas, inovadoras e eficazes, nas aulas que virão a lecionar, deverá também constituir-se como um momento de questionamento e como consolidação identitária de uma classe profissional e de uma comunidade linguística.

Palavras-Chave: Língua Gestual Portuguesa, Formação de Professores, Supervisão Pedagógica, Grupo de Recrutamento 360.

Abstract

Deaf Education is a specific and complex context that requires special practices and processes for the learner to achieve integral development. In this demanding educational context, the initial and continuous training of teachers, namely those of Portuguese Sign Language, should be understood not only as a means of acquiring knowledge and skills to act in the educational context, but also as a means for the development of dimensions. personal and cultural. Considering the recent creation of the Recruitment Group 360 (Dec. - Law 16/2018 of 7 March) we intend, through a critical reflection resulting from the PhD work (Freitas, 2017), to address the initial formation and professionalization of these teachers. In addition to preparing these professionals for the adoption and implementation of appropriate, innovative and effective practices, in the classes they will teach, it should also constitute a moment of questioning and as an identity consolidation of a professional class and a language community.

Key-words: Portuguese Sign Language, Teacher Training, Pedagogical Supervision, Recruitment Group 360.

Introdução

A formação inicial superior de professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) iniciou-se com a abertura da Licenciatura em LGP da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) no ano letivo de 2005/2006. A vertente de lecionação foi pioneira no

país e visava a formação de docentes bilingues para o ensino de LGP.

Estimava-se que esta formação, entre outros objetivos, proporcionasse conhecimento da filosofia educativa inerente à educação do surdo; promovesse o processo de ensino/aprendizagem da LGP como 1^a

e 2ª Língua e desenvolvesse competências sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais.

No entanto, no ano de 2017, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) recomenda a supressão desta vertente formativa, evidenciando fragilidades no seu plano de estudos relativamente à formação linguística e pedagógica.

No ano 2018, no entanto, com o Decreto 16/2018 foi criado o Grupo de Recrutamento (GR 360) de Língua Gestual Portuguesa. Assim, com a supressão do ramo de lecionação da Licenciatura de LGP da ESEC, o que se verifica, neste momento, é a existência de um GR sem que haja qualquer Instituição de Ensino Superior que se dedique à formação inicial destes docentes.

Baseando-nos na reflexão expressa no nosso trabalho de Doutoramento (Freitas, 2017) e considerando o modelo socio antropológico da surdez, em que se alicerça o modelo educativo bilingue de alunos surdos, tentaremos, primeiramente, descrever o contexto de ação pedagógica, a trajetória da evolução formativa dos docentes de LGP, assim como o perfil destes profissionais, refletindo sobre a sua preparação pedagógica individual. Seguidamente, apresentaremos algumas recomendações para melhorar a formação inicial dos professores de LGP e, por fim, analisaremos a avaliação conduzida pela A3ES, que conduziu à supressão da formação inicial do ramo de lecionação da Licenciatura em LGP da ESEC.

1. O modelo socio antropológico da surdez

A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, pelo que as que são filhas de pais surdos representam apenas 5% a 10% (Quadros, 2010). Os pais ouvintes, salvo pontuais exceções, apenas comunicam oralmente com os seus filhos surdos, desconhecendo e rejeitando a Língua Gestual e desincentivando a comunicação visual.

Os surdos não são privados da faculdade da linguagem e possuem uma predisposição para a comunicação visuo-gestual (através da Língua Gestual cujo processo de formação é equivalente ao das outras línguas, possuindo os mesmos parâmetros e características das línguas vocais), mas a surdez impede ou limita o acesso a uma língua oral, o que impossibilita os estímulos comunicacionais e as trocas comunicativas. Assim, a surdez poderá comprometer a aquisição da linguagem, pelo que é necessário que seja considerada o mais precocemente possível por todos os agentes do percurso educativo da criança surda. Quando esta “tem acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se falante nativo da mesma, e será essa, a sua língua materna” (Coelho, 2010, p. 36).

O modelo antropológico da surdez assenta no reconhecimento das interações normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua gestual é o traço fundamental de identificação sociocultural e defende um modelo pedagógico que não seja uma obsessão para corrigir o défice, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstram utilizar (Skliar, 1997).

Nesta medida, as preocupações relativas ao processo formativo das crianças surdas têm obrigatoriamente que considerar as implicações que a surdez tem ao nível da aquisição linguística, da construção identitária e da utilização de uma língua de modalidade visuo-espacial, e ainda, enquanto condicionante de uma determinada visão do mundo e da construção de uma determinada cultura.

2. GR 360 – Língua Gestual Portuguesa: O contexto de ensino

Portugal reconhece oficialmente a Língua Gestual Portuguesa em 1997 e o Estado compromete-se a valorizar a LGP enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação. Este passo foi extremamente relevante, pois, a partir desse momento,

passou a existir um dispositivo legal que não só reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, como também garante o acesso à educação das crianças através dela.

Um outro passo relevante foi dado com o Despacho 7520 de 1998 com a criação de base legal para a educação de crianças e jovens surdos ocorresse em ambientes bilingues, elencando um conjunto de pressupostos para a sua concretização (Coelho, 2004, 2010). Numa fase mais recente, o Decreto n.º 3/2008 veio, entre outras medidas, regulamentar a criação de Escolas de Referência para a Educação bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

Outro avanço legislativo relevante foi a criação, em 2018, com o Decreto-Lei 16/2018, do grupo de recrutamento da língua gestual portuguesa (LGP) (GR-360), que permite aos “formadores” de Língua Gestual Portuguesa integrarem a carreira docente. Este decreto é muito significativo para comunidade educativa surda, uma vez que possibilita a colocação sistemática e em tempo útil de docentes de LGP nas EREBAS.

Na sua essência, estes documentos constituem-se como grandes avanços legislativos, defendendo a educação inclusiva e a equidade educativa tanto dos alunos surdos como dos professores de LGP.

Os docentes de Língua Gestual têm, portanto, a sua atuação pedagógica nas EREBAS, que dão “corpo ao trabalho de intervenção precoce e continuada com as crianças e jovens surdos, visando corporizar práticas educativas que se aproximam mais do que se considera serem as reais necessidades destas crianças e jovens: uma educação bilingue e bicultural” (Coelho e Mendes, 2014, p. 136).

Sá (1998) defende que a “única escola significativa para os surdos é a escola que reflete a sua situação sociolinguística (...) a escola comum, a escola igual a qualquer outra escola, mas escola que usa a sua linguagem, que reflete a sua condição de diferente” (p. 189). Segundo Coelho (2004, 2005, 2007) esta nova conceção da educação de surdos advém do modelo sócio antropológico da surdez e distancia-se da perspetiva clínico-terapêutica (que enfatiza a surdez co-

mo uma patologia e defende uma educação oralista e fonocentrada).

A Educação bilingue e bicultural é aquela que:

- cria um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- lhes assegura o desenvolvimento socio-emocional a partir da identificação com adultos surdos;
- garante a possibilidade de a criança construir uma teoria do mundo e faculta o acesso completo a informação curricular e cultural (Quadros, 1997).

Skliar (1997) defende que a proposta bilingue assegura aos surdos as mesmas possibilidades psicolinguísticas dos ouvintes e aumenta as capacidades metacognitivas e metalinguísticas, facilitando a aprendizagem linguística e conduzindo-os a melhores desempenhos escolares. Assim, e de acordo com Cabral & Coelho (2006) o bilinguismo/biculturalismo surdo legitima o uso da língua gestual como língua de aprendizagem, o que, evidentemente, implica respeitar o seu uso, assim como promover o conhecimento da língua nacional, sobretudo na modalidade escrita por assumir uma forma de informação visual. O principal objetivo de uma escola verdadeiramente bilingue é proporcionar a aquisição/aprendizagem de ambas as línguas a todos os alunos, sejam surdos ou ouvintes (Coelho, 2010). O contacto com os alunos “sem deficiência” (Marques, 2007, p. 137) fluentes em LGP proporcionaria um espaço de socialização, onde poderiam ocorrer amizades e trabalhos de grupo nas mais diversas disciplinas, auxiliando também a aprendizagem de outras matérias lecionadas em Língua Portuguesa.

Desta forma, e porque o bilinguismo ultrapassa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola, numa perspetiva educacional, social e cultural (Quadros, 1997), a inclusão da LGP na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, através da simples tradução do conteúdo

pedagógico para LGP (Fernandes, 2003), não é suficiente. A abordagem sócio antropológica da surdez, onde se enquadra o bilinguismo, exige uma perspetiva de profunda seriedade que se deve manifestar numa exigente formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com surdos, baseando-se numa filosofia educativa que respeite a surdez e a comunidade surda. Assim, é também necessário que todos os professores e funcionários ouvintes das EREBAS sejam proficientes em LGP. O contacto com o professor ouvinte conhecedor desta língua permitiria uma maior interação criando uma “normalização” das “pessoas diferentes” (Marques, 2007, p. 137) na sala de aula, possibilitando também uma melhor transmissão e aprendizagem de conteúdos escolares.

Também os pais ouvintes deveriam iniciar a aprendizagem desta língua assim que a surdez do seu filho/a é diagnosticada. Além disso, mais do que aprenderem a LGP, as famílias destas crianças deveriam integrar-se de imediato na comunidade Surda uma vez que elas necessitam perceber que, apesar de serem diferentes no seu meio familiar, são iguais a tantos outros Surdos. A poesia, o humor, a arte Surdos são exemplos de construção cultural da Comunidade Surda (Vieira-Machado, 2008) que, surgem muitas vezes nos encontros associativos e as crianças surdas devem conhecê-los, o mais precocemente possível.

3. Trajetória da Evolução da formação e de desenvolvimento profissional dos docentes de Língua Gestual Portuguesa

Em Portugal há duas grandes Associações de Surdos: a Associação de Surdos do Porto e a Associação Portuguesa de Surdos. Foram estas que, certamente, inspiraram a criação de várias outras associações que se espalharam por todo o país, pois, para além de se constituírem como centro de reunião e convívio da comunidade Surda, foram elas que se encarregaram, primeiramente, da formação pedagógica dos monitores e dos formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Além de formação em Língua Gestual, tinham formação em didática da LGP como Primeira

e como Segunda Língua. Contudo, esta formação pouco era reconhecida e respeitada, sobretudo no meio escolar, onde estes profissionais eram considerados apenas como formadores e não como verdadeiros docentes de Língua Gestual Portuguesa.

Se considerarmos a existência de 150.000 Surdos em Portugal e se nos basearmos no reconhecimento do dever de “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades” consagrada na Constituição Portuguesa [alínea h) do artigo 74º] verificamos uma exigência social e a premência em dar resposta a necessidades que têm vindo progressivamente a ser afirmadas. Assim, em 2004, a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) criou uma Licenciatura pioneira em Portugal – a Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa com ramo de Lecionação de LGP, cujo grande objetivo era formar profissionais que ensinassem a LGP como 1ª ou 2ª Língua, difundissem os valores e a cultura da comunidade Surda e contribuíssem para a garantia da igualdade de oportunidades, integração social e acesso à educação da pessoa surda.

Direcionada para a integração dos seus diplomados nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, esta Licenciatura, (baseada no Curso de Língua Gestual Holandesa (NGT – *Nederlandse Gebarentaat*, ministrado pela Faculdade Holandesa Hogeschool of Utrecht desde o ano letivo de 1997/1998) promovia a aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos nas Áreas de Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa, indispensáveis no ensino bilingue, onde é fundamental a proficiência das duas línguas. Desta forma, o currículo contemplava unidades curriculares direcionadas para a Linguística da Língua Portuguesa e da Língua Gestual mas também para a Sociedade, Cultura e Identidade Surda. Incidia-se também nas áreas de Surdez e Comunicação, assim como na Intervenção Precoce e problemas de Comunicação e nas Necessidades Educativas Especiais. Evidentemente que esta Licenciatura tinha um grande enfoque na formação inicial dos futuros professores de LGP. Assim, ministrava também disciplinas psicopedagógicas onde se enquadravam a Psicologia Educacional e os dois níveis de

Didática do Ensino de Língua Gestual Portuguesa. Para a finalização deste curso, os estudantes frequentavam um estágio pedagógico que consistia na lecionação de LGP nas Escolas de Referência, sob a orientação de docentes Surdos e Ouvintes.

Estimava-se que os futuros docentes de LGP manifestassem conhecimento da filosofia educativa inerente à educação do surdo; promovessem o processo de ensino/aprendizagem da LGP como 1ª e 2ª Língua desenvolvendo conteúdos e suportes didáticos adequados; estabelecessem com a equipa educativa uma relação de colaboração durante o processo educativo, promovessem a cultura Surda, garantindo a igualdade de oportunidades, a convivência social, a inclusão numa sociedade pluralista e a autonomia das crianças e jovens; elaborassem o programa curricular, definindo objetivos, conteúdos e estratégias de acordo com as competências a atingir e com a população alvo; desenvolvessem métodos e produzissem recursos adequados ao ensino da LGP. Pretendia-se que estes profissionais desenvolvessem competências sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais.

4. O Perfil dos Docente de Língua Gestual Portuguesa

O docente de Língua Gestual deve dominar saberes e competências específicas e deve considerar três níveis de atuação – informação, peri-execução e execução - que decorrem do próprio conceito de didática.

No caso da Língua Gestual, advogando o ensino bilingue nas Escolas de Referência, o professor terá de ter a capacidade de filtrar as informações apresentadas por esse modelo, adequando-as à sua prática real. Esta filtragem e as decisões que toma a partir dela devem conciliar-se com outros aspetos, como o sistema educativo, a escola, a sua personalidade enquanto professor e as suas práticas pedagógicas com alunos Surdos ou ouvintes, sendo estas crianças ou adultos, devendo ainda conciliar-se com inclusão na

comunidade Surda (independentemente de ser um professor Surdo ou ouvinte).

Andrade, Araújo e Sá (1989) destacam quatro teorias que se revelarão relevantes para a pedagogia da LGP: ciências da linguagem, ciências da sociedade, ciências da educação e ciências psicológicas.

As primeiras ajudam o professor a compreender o funcionamento da linguagem verbal e o conteúdo da aula de língua materna ou L2. Assim, o professor deve ter conhecimento do funcionamento da LGP; conhecimentos sociolinguísticos; semânticos; de linguística contrastiva, histórica; de geografia linguística e dialetologia; psicolinguística; bilinguismo e pragmática.

As referidas autoras consideram que todos os indivíduos são seres sociais, vivendo de acordo com uma cultura que é produto da sociedade. Consideram também que a própria língua é um produto social, o que justifica a importância das ciências da sociedade no processo de ensino/aprendizagem, sobretudo na abordagem comunicativa. O professor deve compreender os acontecimentos linguísticos na sua relação com as regras e códigos sociais, em sociologia e antropologia cultural. No caso da LGP, esta questão é bastante importante. “A Cultura Surda refere-se à soma dos padrões de comportamento, valores, língua e tradições partilhados pelas pessoas surdas (...)” (Andersson, 2009) e os professores de LGP devem conhecer e assumir estes padrões enquanto profissionais integrados na comunidade Surda.

As ciências da educação serão, porventura, as mais importantes, pois permitem ao professor especificar as suas finalidades educativas, instituindo-se como um conjunto de reflexões sobre o que é o aluno, o professor, a instituição, a sociedade em que estão inseridos e as inter-relações entre todos estes elementos. Estas reflexões orientarão o professor na sua ação dentro da sala de aula. As autoras apresentam uma vasta lista de conhecimentos que o professor deve dominar dentro destas ciências. Destacamos apenas os que nos parecem mais relevantes no contexto de ensino de LGP que, muitas vezes, conjuga crianças surdas com crianças com outras deficiências,

exigindo ao professor conhecimentos especializados no tratamento pedagógico destas situações. O professor deverá conhecer as filosofias de educação, a sociologia da educação, pedagogia e psicopedagogia, didática e docimologia.

As ciências Psicológicas assumem uma elevada importância pois informam sobre os processos de aprendizagem que as práticas da sala de aula devem favorecer. Os professores deverão, de igual forma, dominar conhecimentos em psicologia da aprendizagem, psicologia social e aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O nível de atuação da peri-execução apresenta uma intervenção efetiva do professor, ainda que seja um período anterior à lecionação, centrando-se, por isso, na preparação das atividades de ensino/aprendizagem. É neste nível de atuação que o docente articula a teoria e a prática, ou seja, analisa o que se passa na sala de aula, prevendo episódios interativos que visem a aprendizagem eficaz e, para isso, seleciona modelos de ensino/aprendizagem, estratégias, materiais, planificando e avaliando todo o processo. “Tudo isto é feito em função quer do conhecimento que já tem da realidade concreta, quer do conhecimento que tem do nível anterior, e é nesta

dualidade de informações que a síntese teoria/prática se realiza” (Andrade & Sá, 1992, p. 34).

É ainda aqui que o docente é confrontado com discursos mais reflexivos e teóricos (livros e revistas de especialidade) e de aplicabilidade mais imediata (manuais, fichas pedagógico-didáticas, livros de exercícios, etc.), o que conduzirá a assumir uma perspetiva ligada ao saber fazer com o objetivo de desenvolver competências que lhe permitam caracterizar os alunos, identificando necessidades e motivações para a aprendizagem, analisar criticamente os manuais, programas e materiais de ensino e programar unidades didáticas em todas as suas fases, definindo objetivos, selecionando conteúdos, concebendo estratégias, produzindo instrumentos de avaliação (Andrade & Sá, 1992, p. 34).

De acordo com Alarcão (1989) é também neste nível que o professor, através da reflexão, deve fundamen-

tar e tomar consciência da sua atuação e avaliar a sua eficácia. São as conclusões que advêm desta reflexão que lhe permitirão adotar uma prática pedagógica cada vez mais eficaz.

O último nível – o da execução – desenvolve-se dentro da sala de aula e define-se pela articulação das questões que condicionam e determinam as decisões a tomar durante a aula (como?, quem?, o quê?, quando?, onde?, com que meios?) e pela operacionalização das decisões tomadas nos níveis anteriores, aplicando, sempre que se considere necessárias devidas alterações que uma situação real de ensino/aprendizagem impõe. É, portanto, o nível em que o professor atua diariamente, onde são exigidas soluções imediatas e diretas. Este será, porventura, o nível mais exigente, pois requer que o professor conjugue vários tipos de conhecimento e de fatores, num momento exato. Requer-se, assim, que o professor além de apresentar determinadas características como “tolerância, solidariedade, autonomia, espírito crítico, criatividade, dinamismo, empenho, abertura ao outro e ao progresso humano, social e tecnológico, interesse pela investigação, segurança e capacidade de reflexão” (Andrade & Sá, 1992, p. 35), tenha também capacidade de:

- comunicar com os interlocutores;
- organizar a aula;
- Dinamizar a aula, encadeando atividades, variando estímulos, captando a atenção dos alunos, fomentando a sua participação, aplicando as estratégias previstas reformulando-as sempre que considere necessário, explorando o material pedagógico de forma correta, utilizando instrumentos de avaliação adequados, orientando o aluno sinalizando os erros cometidos e propondo outros caminhos de atuação em função dos resultados pretendidos;
- Estabelecer um bom clima relacional na turma, que seja propício ao ensino/aprendizagem e à partilha de experiências entre pares, criando um bom ambiente de trabalho, incentivando à participação organizada (Andrade & Sá, 1992).

Devemos, no entanto, salientar que as competências e os saberes enunciados não estão sempre ativos. Encontram-se sim, em estado latente e semiconsciente e manifestam-se apenas através da experiência do professor. O professor “procede à automatização de uma série de rotinas que lhe permitem (...) efetuar as decisões didáticas” (Andrade & Sá, 1992, p. 36).

O ensino de LGP a surdos e ouvintes é uma tarefa difícil e, para além dos princípios mais gerais que referimos até aqui, outros há, mais específicos, que Filipe e Monteiro (2007) enunciam. Os professores devem:

- a) executar exercícios para exercitar a visão;
- b) preparar materiais de apoio ao estudo, uma vez que a modalidade visuo-espacial impossibilita o registo de apontamentos;
- c) incentivar os alunos a participarem em atividades socioculturais realizadas nas comunidades surdas para que possam comunicar em LG;
- d) evitar falar português enquanto gestualiza, e deve incentivar os alunos para que não o façam, pois são línguas com modalidades diferentes, interferindo negativamente uma na outra.

Também Smith, Lentz e Mikos (2008) defendem este último princípio afirmando que só a Língua Gestual deve ser usada durante as aulas, por duas razões. Primeiramente, porque falar sem gestualizar na presença de um surdo impossibilita-o de participar na conversa. Por isso, na aula, o professor Surdo ou ouvinte deve manter um ambiente cultural apropriado para que os alunos desenvolvam o hábito de gestualizar com a comunidade Surda. Em segundo lugar, os autores acreditam que os alunos só se tornarão fluentes se usarem a língua alvo de forma consistente. No caso de alunos ouvintes que estejam a aprender a LG como segunda língua, enquanto o aluno se basear na sua língua materna não será capaz de comunicar em Língua Gestual. Os mesmos autores defendem que o professor é crucial na sala de aula em que só se usa a Língua Gestual. Quanto mais

qualificado for o professor, mais seguros e proficientes se sentirão os alunos.

5. A preparação pedagógica individual dos professores surdos e dos professores ouvintes

Inicialmente, sobretudo antes da criação da Licenciatura em LGP da ESEC, a maioria dos formadores, senão a totalidade, era surda. A criação desta licenciatura e a sua abertura à comunidade ouvinte provocou um “confronto” entre os formadores surdos e os futuros formadores ouvintes, no qual se discutia a legitimidade para o ensino da LGP. Os formadores surdos defendiam que por serem nativos de LGP estariam em melhores condições para lecionar esta língua e os ouvintes, por sua vez, defendiam que depois de aprenderem a língua estariam em condições para a lecionar.

A perspetiva que defendemos não é a defesa do docente surdo ou do docente ouvinte, mas sim a do docente de língua gestual portuguesa. Se por um lado, concordamos com a perspetiva de Coelho (2010) que defende que “o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de LGP, o falante nativo que aprofundou os seus conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade”, cuja “participação é crucial, desde o primeiro momento, na vida da criança surda, e ainda no acompanhamento à família e à criança e ao jovem surdo” e cuja presença se justifica em outras etapas da vida, nomeadamente na transição para o mundo do trabalho” (p.69), por outro, o docente ouvinte, com uma formação linguística e pedagógica apropriada e estando inserido na comunidade surda, poderá também ser um professor competente.

Em 2011, na nossa dissertação de mestrado, tentámos retratar a formação inicial dos docentes surdos e ouvintes. Pretendíamos perceber se eles diferiam substancialmente na sua forma de ensino da LGP como L2 e se os professores Ouvintes podiam ser considerados como menos capazes para lecionar a

LGP como L2 do que os professores Surdos. Concluímos que:

- só os professores Surdos se sentem bilingues, ao contrário dos professores Ouvintes que sentem que ainda não dominam a LGP no final da sua Licenciatura;
- não é o facto de os professores serem bilingues ou não que confere ao professor a desenvoltura pedagógica para o ensino da LGP como L2 ou um maior domínio de conteúdos no momento de planificar uma formação, porque ambos os grupos sentiram dificuldades em apontar áreas imprescindíveis em qualquer formação de LGP.
- nem os docentes ouvintes nem os surdos se sentiram preparados para lecionar no final da sua formação inicial.

Considerámos, portanto, que ao não serem capazes de identificar metodologias de ensino, confundindo-as inclusivamente com estratégias pedagógicas, revelavam inconsistências pedagógicas, devendo, assim, preparar-se melhor a nível teórico para o ensino. Ambos os grupos de professores enfatizaram que a formação ou o processo de ensino deve ser adaptado e adequado ao público-alvo quando se trata do ensino de uma língua, mas o professor não pode cair na tentação de justificar a sua preparação apenas com este fator, uma vez que o ensino de uma Língua, especialmente LGP, não pode ser compartimentado. De facto, um professor não pode dizer que lecionará só léxico ou gramática ou expressão facial ou cultura dos Surdos, porque todos estes aspetos perfazem um todo que deve, obrigatoriamente, ser abordado em qualquer formação, independentemente da área ou das especificidades dos alunos.

Para adquirir mestria no uso da língua, esta tem de ser treinada, tem de ser usada diariamente para que as competências comunicacionais evoluam e se cimentem. E, em relação a este aspeto, realçamos o trabalho dos professores Surdos, uma vez que trabalham constantemente o input linguístico em formato de conversação com os seus alunos.

Assim, acreditamos que, quer a formação linguística (adequada inserção na comunidade surda e o domínio pleno da LGP) quer a formação pedagógica são indispensáveis e fulcrais para o ensino eficaz da LGP e que, em conjunto com a consciência pedagógica, que será intuitivamente desenvolvida à medida que os professores adquirem experiência profissional, conduzirão a um ensino completo da LGP, formando alunos competentes e fluentes.

6. Recomendações para a melhoria da qualidade da formação contínua dos professores de LGP (2011)

Como já foi referido, em 2011 identificámos aspetos deficitários na formação inicial e contínua destes profissionais, tendo, por isso, recomendado algumas alterações ao plano de estudos e à formação inicial. Começámos por reconhecer que, apesar da Licenciatura de LGP da ESEC ter sido pioneira no país, como aliás já foi referido, rapidamente sofreu alterações de fundo devido à implementação do processo de Bolonha. Uma delas foi a diminuição da carga horária em todas as Unidades Curriculares, incluindo a Língua Gestual Portuguesa. Por isso, observámos o sentimento de insegurança e desconforto no domínio da LGP por parte dos futuros docentes ouvintes, a impreparação pedagógica e o sentimento de incerteza para lecionar no final da sua formação inicial, o que nos parece normal e sintomático de responsabilidade profissional e de vontade de querer fazer o melhor.

De facto, na Licenciatura da ESEC, o estágio e a preparação pedagógica aconteciam apenas no último semestre da Licenciatura, o que nos levou a afirmar que quatro meses de estágio pedagógico são claramente insuficientes, até porque muitos dos que o frequentavam, nunca tinham lecionado. Assim, e apesar de reconhecer que existia uma determinada estrutura curricular, imposta por uma questão de uniformização organizacional de todos os cursos oferecidos pela ESEC, considerámos dar algumas

sugestões para a alteração da estrutura da Licenciatura em Língua Gestual que, a ser possível, deveriam ser feitas com o intuito de melhorar a formação inicial dos docentes de LGP:

1. Aumento da carga horária da Língua Gestual Portuguesa, sendo que 50 % destas aulas deveriam ser ministradas na ACSDC (Associação da Comunidade Surda do Distrito de Coimbra) para maior convívio e integração dos estudantes ouvintes na Comunidade Surda;
2. Criação de Unidades Curriculares de Didática do Ensino da LGP desde o início da Licenciatura em que no primeiro ano, tomariam contacto com conceitos fundamentais de didática e iniciariam a aprendizagem da planificação do processo de ensino. No segundo ano debruçar-se-iam sobre o ensino da LGP como L2, e, no terceiro ano tomariam contacto com a didática do ensino de LGP como L1;
3. Implementação de estágio em todos os anos da Licenciatura. No primeiro ano realizar-se-ia um estágio de observação nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos. No segundo ano, nas mesmas Escolas, dedicar-se-iam à planificação do processo de ensino aprendizagem do seu orientador e à observação da execução dessas planificações por parte do mesmo, podendo também lecionar uma ou duas aulas apenas. No terceiro ano, frequentariam o estágio pedagógico tal como estava estipulado na Licenciatura.
4. Criação de Unidades Curriculares de “Literatura de LGP”. Nestas Unidades Curriculares os alunos poderiam analisar todo o tipo de enunciados gestuais. Assim, iriam aplicar os conhecimentos adquiridos na Linguística da LGP, mas desenvolveriam também competências de análise de enunciados gestuais, indispensáveis.

Ao propor estas modificações estruturais na formação inicial destes professores somos inevitavelmente confrontados com a supervisão pedagógica dos seus estágios. As alterações apresentadas foram sustentadas em vários cenários de supervisão: o de aprendi-

zagem pela descoberta guiada, o behaviorista, que se aplicam às propostas para os estágios do primeiro e segundo anos e o psicopedagógico e o cenário reflexivo que se aplicam ao estágio final da Licenciatura. De facto, quando propusemos a criação de estágios de observação no início da licenciatura, baseámo-nos no primeiro modelo citado e na teoria de J. Dewey, que defendem que o futuro professor deve ter conhecimento dos modelos teóricos assim como a oportunidade de observar diferentes professores em interação com os seus alunos, em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito, não com o objectivo de descobrirem como é que o bom professor actua, mas com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um com o outro (Alarcão, 2003). Baseámo-nos neste cenário de Supervisão, uma vez que concordamos integralmente com Dewey (1974) quando adverte para o perigo de o futuro professor iniciar demasiado cedo a sua atuação pedagógica. Esta deveria surgir apenas quando o formando tivesse sido exposto à componente teórico-prática, já que o objetivo da formação de professores é fazer do mesmo um estudante de educação atento, capaz de observar, intuir e refletir. Assim, a prática pedagógica deveria ser gradual, começando pela observação e integrando atividades cada vez mais complexas. Baseámo-nos também no cenário behaviorista quando propusemos que o estagiário lecionasse uma ou duas aulas no segundo ano da licenciatura. Assim, estes poderiam pôr em prática o que já tinham apreendido na teoria e na observação realizada. Estas aulas seriam gravadas em vídeo para posterior análise e correção com o seu supervisor e com os seus colegas de estágio. O que se pretende com esta atividade é que o futuro professor entre no estágio pedagógico com conhecimentos que lhe permita enfrentar com mais à vontade a complexidade do ensino na situação real numa sala de aula normal e autêntica.

Entendemos o Estágio Pedagógico do último ano e a sua supervisão como elementos essenciais para o sucesso desta Formação da ESEC. Consideramos, de igual forma, que o seu principal objetivo era ensinar os professores a ensinar LGP. Assim, nesta última fase, o papel do supervisor e coordenador de estágio da ESEC, assim como os seus professores cooperan-

tes era ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação pedagógica lhe apresenta. Mas, a par com este trabalho desenvolvido em parceria com o supervisor, defendemos, tal como Schön (1987), que o professor deve desenvolver capacidades reflexivas na e sobre a ação com vista à construção do conhecimento profissional. Para isso, esta última etapa deve ser acompanhada por supervisores que, experientes, possuam as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, ou seja, que sejam companheiros e conselheiros.

Outro aspeto a que estes profissionais devem ter máxima consideração é a sua formação contínua. Após a finalização da sua formação inicial, devem estes professores continuar a desenvolver-se humana e profissionalmente para melhor intervirem na formação e desenvolvimento dos seus alunos. Assim, a par de formações complementares, pós-graduações, mestrados ou especializações, aconselhamos a adoção, no seu local de trabalho, da supervisão clínica tal como Smyth (1984) a idealizou: uma forma de ação colaborativa, onde os professores se envolvem ativamente num processo reflexivo para análise e teorização do seu próprio ensino. Este modelo de supervisão baseia-se essencialmente na observação e reflexão sobre o próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas.

Desta forma, consideramos essencial que professores Ouvintes e Surdos unam esforços e partilhem o espaço de sala de aula, já que os professores Ouvintes têm uma perceção mais alargada das teorias pedagógicas e os Surdos um domínio efetivo da Língua Gestual. Se assim for, estarão a desenvolver a capacidade de se interrogarem sobre o quê, como e o porquê do que acontece na sala de aula, a capacidade de evoluírem em conjunto e de, na sua evolução, mudarem o ensino e a própria escola, assumindo assim uma posição imbuída de pedagogia crítica.

7. Supressão da vertente de Lecionação de LGP da Licenciatura da ESEC e a emergência da sua recuperação

A formação pedagógica inicial dos professores de LGP sofre um importante revés em 2017. A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior suprime o ramo de Lecionação da Licenciatura da Língua Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra, evidenciando aspetos muito relevantes.

Qualquer candidato ao ensino superior, que opte pelo ingresso numa Licenciatura em Línguas terá, pelo menos, três anos de contacto com essas mesmas línguas no ensino secundário. Contudo, esta realidade não se aplica à Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa. A não ser que seja um candidato surdo, um jovem ouvinte descendente de surdos (Child of Deaf Adults – CODA) ou um jovem ouvinte que, por curiosidade tenha tido contacto com a língua, fora do contexto escolar, todos os candidatos a esta Licenciatura não possuem qualquer noção de LGP, pelo que terão de fazer toda a aprendizagem linguística durante a Licenciatura. Este é o aspeto central referido no ponto 11 do relatório final da Comissão de Avaliação Externa (CAE) da A3ES que refere que a oferta formativa da ESEC não tem restrição de candidatos e que, na maioria dos casos, estes ingressam nesta licenciatura sem ter tido qualquer contacto prévio com a LGP. Por isso, consideram que o ensino da Língua Gestual, durante apenas seis semestres, é manifestamente insuficiente *para a formação de professores e inconcebível, como projecto e como simples objectivo* (ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE, p. 13).

Para além do total desconhecimento da Língua Gestual Portuguesa por parte da maioria dos candidatos ouvintes a esta Licenciatura, a análise ao plano de estudos, por parte da A3ES, revela que o *“peso dado à LGP e os respectivos conteúdos programáticos não revelam uma insistência na língua, nem nos seus contextos de utilização, nem sequer de forma sólida nas regras gramaticais (linguística da língua gestual) e na prática linguística (...)”* (ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE, p.

13), o que prejudica o desenvolvimento da proficiência linguística do futuro professor.

Outra fragilidade identificada prende-se com a falta de docentes surdos nativos de LGP. Havendo tão pouco tempo para dominar a Língua Gestual até ao fim da sua formação inicial, seria crucial que, pelo menos as Unidades Curriculares de Língua Gestual Portuguesa, fossem ministradas por um docente Surdo, com pleno domínio da LGP, uma vez que a sua competência linguística ultrapassaria os limites dos contextos comunicacionais criados em atividades de ensino, permitindo abordar e desenvolver a competência comunicativa em todas as situações, mesmo que sejam inéditas.

O terceiro aspeto, e talvez o mais prejudicial, é o facto de a inclusão das Unidades Curriculares de formação específica para a docência reduzirem as horas de ensino de LGP, o que *revela a deficiente organização do ciclo de estudos* (ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE, p. 13) e, impossibilita uma efetiva formação em LGP e uma habilitação para a docência.

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 recursividade e a criatividade 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. Assim, e porque foi criado um grupo de recrutamento para docentes de LGP (GR 360), esta língua tem que ser entendida e equiparada a qualquer outra língua no que à habilitação para a docência diz respeito, *o que implica a aceitação de que a formação específica para ensino da LGP deve ser de nível pós-graduado, a exemplo do que acontece com outras línguas* (ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE, p. 13).

Este reconhecimento da fragilidade formativa por parte da A3ES acaba por corroborar a opinião de

outros autores, nomeadamente Freitas (2011) e Gomes (2014, p. 177) que já se tinham referido à natureza da formação que é facultada aos profissionais que integram as equipas das escolas de referência. Gomes (2014) evidencia a necessidade de reformular a formação, “que é essencialmente de caráter teórico”. Baseando-se em dados facultados pela Associação Portuguesa de Surdos, esta autora refere que “as competências que, manifestamente, estão em falta são em LGP, metodologias de ensino bilingue, com incidência nos aspetos visuais, Português como segunda língua para surdos, entre outras” (APS, 2012, p. 6).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (2014) identifica, de uma forma mais generalizada, deficiências na formação dos docentes de Educação Especial, no âmbito da qualidade da mesma, uma vez que não se têm “registado melhorias significativas”, o que “indicia, na atualidade, riscos de degradação e de maior ineficiência” devido a “carência de uma intervenção especializada de docentes e outros profissionais que reúnam competências e conhecimentos adequados, nomeadamente para a conceção e desenvolvimento de estratégias, metodologias e a mobilização de instrumentos de apoio educativo” (p. 6).

O mesmo parecer declara também que “A inclusão de alunos com NEE implica uma preparação ao nível da organização e da gestão da escola, bem como ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores em contexto de sala de aula. (...) Assim, pressupõe-se que os/as docentes sejam detentores/as dos conhecimentos específicos que lhes permitam desenvolver processos educativos promotores de aprendizagens em todos os seus alunos e alunas. No entanto, a par da implementação da política de inclusão não têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ensino regular que ajudem a responder à diversidade com que os professores se veem confrontados na sala de aula. A formação inicial dos/as docentes não prevê a existência de módulos obrigatórios e específicos para conceção e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/ áreas disciplinares,

nem de enquadramento dos procedimentos legais de resposta, o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE (2014, p. 6).

Também Afonso (2004) evidencia que a legislação sobre a Educação Especial se tem vindo a basear em modelos importados de outros países. De acordo com este autor, as leis aprovadas têm pouca probabilidade de sucesso na sua implementação devido, por um lado, à ausência de recursos materiais e humanos e, por outro, à falta de formação dos profissionais envolvidos no processo (Afonso, 2004).

Bairrão (1998, p. 52) defende que existe “uma discrepância importante entre os textos da lei e a formação e a prática dos professores, psicólogos e outros técnicos”. Acrescenta ainda que não se pode esperar eficácia sem que sejam proporcionadas técnicas e estratégias pedagógicas adequadas a estes profissionais. Para que isto seja possível será necessário uma articulação efectiva entre as Instituições de Ensino Superior, (nomeadamente as Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação), centros de investigação e estruturas do Ministério da Educação.

Sendo a ESEC geograficamente privilegiada, lamenta-se profundamente que, por falta de visão pedagógica e de articulação científica, nomeadamente com outras Instituições do Ensino Superior (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Escola Superior de Educação do Porto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade Católica de Lisboa, por exemplo), numa atitude “auto-centrada, não permitindo aquilo que diz possuir: um diálogo aberto com outras instituições” (ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE, p. 12) a Direção da Licenciatura de LGP da ESEC tenha conduzido a área de Lecionação da LGP à sua extinção, uma vez que é uma área crucial para o sucesso da educação de Surdos e uma das principais lutas da comunidade Surda.

Não podemos deixar de concordar com a recomendação da CAE da A3ES, uma vez que esta formação acabou por prejudicar, a jusante, várias comunidades: a comunidade docente de LGP, que concluída a

formação superior, se sente pouco capaz, as crianças e jovens surdos, que merecem uma educação condigna e os pais dos alunos surdos que poderão ver as suas expectativas defraudadas.

Além disso, após anos de luta para o reconhecimento e para a criação do grupo de recrutamento 360, não existe agora uma licenciatura que proporcione a formação inicial aos docentes que se candidatam a este GR. É indubitavelmente, uma situação que urge corrigir. É imperativo que se recupere a formação inicial e que se construa um estágio profissionalizante pós-graduado, com a adequada supervisão pedagógica que deve ser realizada por equipas constituídas por docentes surdos nativos ou docentes ouvintes altamente proficientes em LGP (professores cooperantes das EREBAS e por docentes do Ensino Superior) e por docentes especializados em didática da LGP (docentes do ensino Superior).

Considerações Finais

A formação inicial e a profissionalização dos docentes de Língua Gestual Portuguesa, para além de contribuir para a afirmação da identidade profissional destes professores (Moreira e Macedo, 2002), deve ser enquadrada não só na visão atual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também na cultura das EREBAS, das crianças e jovens surdos e do seu currículo. O contexto de ensino bilingue implica uma formação de professores específica, pois requer um profissional dotado de um conhecimento linguístico particular, de modalidade visuo-espacial, de uma inteligência pedagógica estratégica e ainda de uma grande capacidade autorreflexiva. O saber profissional destes professores não pode ser afastado da sua função social, uma vez que lhe é confiada a tarefa de criar contextos de desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo, psicomotor e comunicacional da criança e do jovem surdo.

O currículo da formação inicial para os professores do Grupo de Recrutamento 360, deve ser recuperado e reformulado, reequacionando o papel do conhecimento linguístico da LGP e do conhecimento

das didáticas e das metodologias para que os saberes se fundamentem cientificamente e se articulem com o conhecimento profissional. Será necessário um esforço para repensar a estrutura da prática pedagógica, devido ao seu primordial papel no processo de “aprender a ser professor” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 73). Esta reformulação deverá proporcionar momentos de questionamento e de reflexão sobre o trabalho profissional que vai iniciar-se, suscitando a “emergência de uma nova identidade, fruto de uma mudança nos papéis sociais que será consolidada e desenvolvida na vida profissional, pois, o papel do trabalho é determinante na perceção de si, na consciência de pertença a um corpo profissional e na descoberta das possibilidades de intervenção social” (Alarcão e Roldão, 2008, p.17). Será necessário também repensar o papel dos supervisores cooperantes e do ensino superior que, em conjunto, deverão desenvolver estratégias de supervisão e de avaliação de competências (linguísticas e pedagógicas), a partir das práticas educativas dos seus formandos.

Referências bibliográficas

- ACEF/1516/10037 — Relatório final da CAE – disponível em https://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1516_10037_acef_2015_2016_acef.pdf
- Afonso, C. (2004). *Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Associação Portuguesa De Surdos (2012). *Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008*. Disponível em <<http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>>.
- Alarcão, I. (1989). Preparação didáctica de um enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, 2 (1), 31 – 36.
- Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições Pedago.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Amaral, M., Coutinho, A., Delgado-Martins, M. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- Andersson, Y. (2009). *O mundo surdo. O gesto e a palavra* 2. Lisboa: Caminho
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. (1989). *Didáctica e formação em didáctica*. Inovação, Vol 2, nº 2, 133-144.
- Andrade, A.; Sá M. (1992). *Didáctica da Língua estrangeira – O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Baptista, M. (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, M. (2004). *Compreensão Sintáctica do discurso oral em crianças Surdas Pré-linguísticas com Implantes Cocleares*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 1998
- Cabral, E. & Coelho, O. (2006). Uma língua nas nossas mãos: argumentos para uma educação bilingue dos surdos. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências* (pp. 215-221). Porto: Porto Editora
- Coelho, O. (2004). Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22.
- Coelho, O. (2005). (Coord). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coelho, O. (2010). Os estudos sobre as línguas gestuais e a emergência do modelo socioantropológico. *Um copo vazão está cheio de ar: assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Coelho, O. & Mendes, B. (2014). Crianças surdas implantadas, trabalho pedagógico e envolvimento parental numa perspectiva de educação bilingue (pp. 129-146). *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Ed. UTFPR.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. (2011). *Mãos que aprendem – O ensino da LGP como Língua Segunda*. Dissertação de Mestrado em Su-

pervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Freitas, L. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino de LGP como Segunda Língua*. Dissertação de Doutoramento em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Gomes, M. (2014). As políticas para a educação de surdos em Portugal: das orientações internacionais à recontextualização nacional. *Educação de surdos em debate*. Curitiba: Ed. UTFPR.

Grácio, A. (2014). *Recomendação: Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Moreira, A.; Macedo E. (Orgs.) (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

Quadros, R. (1997). *Educação de Surdos*. Porto Alegre: Artes Medicas

Sá, N. (1997). Discurso surdo: a escuta dos sinais. *Educação e Exclusão, Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial* (pp. 169-192). Porto Alegre: Ed. Medição.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Smith, C., Lentz, E., M., Mikos, K. (2008). *Signing Naturally, Teacher's Answer Key, Units 1 – 6*. San Diego: Dawn-Sign Press.

Smyth, J. (1984). Clinical Supervision as teacher controlled professional development. *The Forum of Education*

Skliar, C. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Disponível em <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Una-mirada-sobre-los-nuevos-movimientos-pedagogicos.pdf>

Vieira, M., C. (2008). *A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas*. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/23>

Notas:

- [1] Doutorada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX.