

E SE EU FOSSE s/SURDA? IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Isabel Silva, Escola Superior de Educação de Viseu, aisilva@esev.ipv.pt

RESUMO: E se eu fosse s/Surda? é um espaço mental que permite um olhar sobre o que é ser s/Surdo e como se processa a sua categorização do mundo. Descrevemos este matizado, revelando as concepções de surdez e da pessoa s/Surda a partir da dicotomia *diferença versus deficiência*, atualizada pelos paradigmas sócio-antropológico e médico-terapêutico. Visitamos a educação de s/Surdos ao longo do tempo, redimensionando uma reflexão sobre esta educação, promotora do bilinguismo fundado na mestria de duas línguas: a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP2) na modalidade escrita. Refletimos acerca dos perfis e papéis do intérprete, do formador/professor de LGP, e dos professores de LP na educação básica, equipa na qual a família está implicada. Decorrem, desta reflexão, as implicações de ser s/Surdo na e para a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação de s/Surdos; Língua Gestual Portuguesa; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Educação Básica.

ABSTRACT: What if I were d/Deaf? It is a mental space that allows a glimpse into what is to be d/Deaf and how it handles its categorization of the world. We describe the conceptions of deafness and the d/Deaf from the *difference versus impairment*, updated by socio-anthropological and medical and therapeutic paradigms. To this end, we suggest a journey along the timeline, from which we expand a reflection on the d/Deaf education, promoter of bilingualism based on the mastery of two languages: the Portuguese Sign Language (LGP) and Portuguese language (LP2) in the written form. We reflect about the profiles and roles of the interpreter, the LGP and LP schoolteachers, team in which the family is involved. Result from this reflection, the implications of being d/Deaf in and for preschool and primary school.

Keywords: Deaf Education; Portuguese Sign Language; Inclusion; Special Education Needs; Elementary Education.

Introdução

A dicotomia conceptual *deficiência e diferença* tem regido a identidade da comunidade s/Surda, a par dos modelos de educação e metodologias de ensino refletidos na história da Humanidade e da Educação Especial. Enquanto conceito complexo, a identidade obriga a uma reflexão longitudinal do particular para o todo e envolve a perceção que se tem do corpo, onde reside, ainda que de forma invisível, o sentido da audição.

Utilizamos a grafia “s/Surdo” neste artigo, significando a minúscula, a condição audiológica, na aceção fisiológica do termo, caracterizando o paradigma clínico-terapêutico; a maiúscula representa o paradigma sócio-antropológico, resultante de uma convenção instituída, em 1972, por James Woodward, na Universidade Gallaudet, em Washington DC, designando um grupo de pessoas s/Surdas que partilham a mesma língua gestual e cultura s/Surda. Começamos por sumariar uma viagem pelo friso cronológico da educação de s/Surdos no mundo e em Portugal. Fazemos, ao longo do texto, intersetar os resultados de um questionário aplicado a professores de línguas acerca do (des)conhecimento e representação da LGP (Silva, 2012). Desvendamos o cenário linguístico português e os cenários educativos nos quais a LGP e a LP2 se corporizam e servem de mediação e acesso ao conhecimento, também, pela adaptação do discurso.

Mas e se eu fosse s/Surda? A esta questão seguem-se outras, neste artigo, associadas às implicações para a educação básica, na qual se inscrevem alunos ouvintes e alunos s/Surdos, bem como professores, formadores/professores e intérpretes de LGP e família.

Se eu fosse s/Surda, seria uma pessoa com deficiência ou diferente?

No ouvinte, somam-se as representações sobre o ser s/Surdo e sobre a surdez cristalizadas em estereótipos do s/Surdo como intelectualmente inapto, socialmente inadaptado e comportamento agressivo (Lane, 1992, citado por Silva, 2012). À imagem dos neurónios espelho, tais estereótipos refletem-se na construção da sua identidade, das suas mundividências e condicionam a sua emancipação no mundo. Laborit (2005) narra como começou a construir um pensamento e se tornou um ser comunicante aos sete anos, quando teve acesso à LG. Será que de pessoa com deficiência passou a ser diferente? Não podemos ambicionar responder a esta questão, mas a surdez e a história da comunidade s/Surda perspectivam-se a partir das perspetivas: médico-terapêutica e sócio-antropológica. Se eu fosse s/Surda, o sentido da audição estaria comprometido, com muito impacto no quotidiano. Para as ciências médicas, a surdez é uma doença sensorial (Vieira, 1998) que se descreve segundo a tipologia: transmissão, neuro-sensorial e mista e mede-se em grau como ligeira (20-39dB), moderada (40-60dB), severa (70-99dB) e profunda (>100dB) (DGIDC, 2004). Os dispositivos tecnológicos podem influenciar a reação e comportamento auditivos, pretendendo *curar* o s/Surdo com o ouvido biónico. A LGP traduz o signo “deficiente” com um movimento circular da mão dominante envolvendo o punho da outra. Quando vimos, torna-se clara a ideia de subtração de uma parte do corpo. E o corpo, para o s/Surdo, é a sua língua.

Em 1997, a *Constituição da República Portuguesa* reconhece a LGP como língua natural dos s/Surdos, dando voz à ausência sensorial no corpo, mediador entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo onde se intersejam. Ser s/Surdo determina uma conceção e categorização do mundo distinta da dos ouvintes. Decorrem daqui as implicações que esta diferença tem em todos os domínios e em especial no da educação. Consideramos os professores de línguas vetores de uma educação plural, dadas as vozes que na sua formação estão implicadas no respeito pelo outro e pela diversidade linguística. Convidámo-los a responder a um questionário, aferindo acerca do seu conhecimento sobre a LGP e respetivo estatuto. Dos 210 respondentes, apenas 26% (n=54) têm conhecimento deste idioma. Dos 54, 48% (n=26) atribuem o estatuto de língua oficial e 56% (n=28) consideram a LGP universal (Silva, 2012; Silva & Oliveira, 2011). O desconhecimento do estatuto da LGP

confirma os dados da UNESCO no Atlas interativo (Moseley, 2010), ao revelar a LGP como língua em perigo de extinção. Em Portugal, o *Despacho n.º 15586/2013*, de 28 de novembro de 2013, publica a criação do Núcleo para a Língua Gestual Portuguesa (NLGP) com o objetivo de garantir os padrões elevados de qualidade na concepção, uso, modalidades de produção, divulgação e ensino da LGP. Extingui-la significa destituir o caráter de “pessoa” ao s/Surdo, perpetuando as implicações sociais, identitárias, cognitivas e comunicacionais apontadas por Audiologistas, Formadores/Professores de LGP e Professores de Educação Especial (Silva, 2012).

Em busca de uma simetria fantasma, um conjunto de Declarações, Resoluções e Pactos que começam em 1948, consignam a todos a Liberdade, Dignidade e Igualdade de Direitos. Por um lado, pugna-se pela igualdade enquanto ser humano, legisla-se a Educação Especial, com base da deficiência auditiva; por outro lado, consagra-se o direito à pertença a uma minoria linguística. Em 1994, enceta-se o processo de legitimação das LG, atribuindo-lhe um papel crucial na educação de s/Surdos, reclamando o estatuto de exceção para as crianças s/Surdas, ao recomendar a presença de Intérpretes de LGP no ensino regular. Em 2008, publica-se o *Decreto-Lei n.º 3/2008* que proclama o bilinguismo como fomentador da escola inclusiva e materializada nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). A escola passa a ser o espaço de mudança de conceção e representação da pessoa s/Surda, dando-lhe instrumentos para o acesso à igualdade, na qual a perspetiva médica parece dar lugar à sócio-antropológica (Silva, 2012).

Se eu fosse s/Surda, falaria LGP?

A experiência humana dá a primazia ao sentido da visão como ato interpretativo do quotidiano. Apesar da visão ocupar um dos grandes centros sensoriais do cérebro, não é exclusiva à capacidade de linguagem, pelo que se espelha, também, em todos os outros sentidos. A ausência de audição sugere incompletude derivada da relação imediata que se estabelece com as línguas orais (Leigh, 2009). Utilizar o verbo “falar” significa assumir que as línguas são-no, porque são oralizadas. Sabe-se hoje que não é a falta de audição, mas a ausência de uma língua que determina a incapacidade de organizar e conceptualizar o mundo e, por conseguinte, problematizar conhecimentos, fazer previsões e fazer generalizações (Correia, 2010; Damásio & Damásio, 2000). Os cerca de 300 anos da história das LG construíram-se a partir de uma herança de estigmas e estereótipos da surdez e do ser s/Surdo matizados ora pelo poder temporal ora pelo poder político. Em Portugal, persiste a sombra da

expressão “linguagem gestual” (Carvalho, 1970).

Em 1994, Amaral e colaboradores publicam o que seria Gramática de LGP, ancorada à investigação sobre a estrutura da língua gestual americana (ASL) e à investigação nas neurociências (Bellugi, Klime & Poizer, 2000; Fant, 1972; Liddel, 2003; Stokoe, 1960). A resistência dos linguistas em aceitá-las como idiomas culminou quando, Chomsky alterou a correspondência de som/significado para sinal(*signal*)/significado. Inicia-se o fim do *darwinismo* linguístico professado desde o Congresso de Milão (1880). As neurociências anunciam que a lateralização cerebral dos falantes existe nos gestuantes, ainda que a natureza das LG seja visuo-espacial e cujos signos são constituídos por objetos visuais (Sacks, 2011). Em 1960, Stokoe cria o QUIREMA, unidade equiparada ao fonema, contemplando a posição ou localização, o movimento e a configuração da mão, orientação da mão e a expressão facial como seus constituintes. Os gestos são de natureza referencial, icônica e arbitrária e obedecem a regras morfológicas, sintáticas e fonológicas. As LG estão em fase de emancipação e isso significa uma revolução na aprendizagem e na experiência do mundo.

Hickok, Bellugi e Klime (2001) descrevem que o hemisfério esquerdo é especializado na utilização da linguagem falada, mas essencialmente para a linguagem em geral. O hemisfério direito tem um papel determinante no processamento da LG, principalmente na competência da compreensão ao nível das funções discursivas e referenciais. O processamento da fala ocorre no córtex auditivo em ambos os hemisférios e o processamento de gestos ocorre no córtex visual. Sacks (2011), a partir da observação de indivíduos s/Surdos utilizadores da LG, refere que estes usam o lobo temporal no processamento da informação visual. Em setembro de 2015, noticia-se a investigação de Almeida, revelando que os s/Surdos congénitos apresentam uma grande neuroplasticidade de longo prazo, significando que o seu córtex auditivo aloja propriedades visuais típicas do córtex visual (Noronha, 2015).

A sofisticação dos homínídeos terá permitido a distinção dos chimpanzés pela presença do gene FOXP2, responsável pelo discurso articulado. A transição do processamento visual para o auditivo na comunicação, resultante de eficiência energética e de evolução tecnológica, terá sido uma consequência da seleção natural e do aumento do tamanho do cérebro, implicando o desenvolvimento e alterações nas ligações entre a produção vocal e áreas visual e motora (Napoli & Sutton-Spence, 2011). As capacidades cognitivas associadas ao papel atribuído ao espaço constituem uma parte significativa do carácter emergente da linguagem e decorrem, também, de uma modificação da cognição visual (Armstrong & Wilcox, 2007). Ignorar estes dados implica votar os alunos s/Surdos ao Oralismo dos séculos XIX-XX, com

repercussões para a aquisição da linguagem e estilos de aprendizagem.

Se eu fosse s/Surda, não falaria LGP, mas seria executante de uma língua gestual, ou seria *gestuante* (“signer”) e o verbo, ainda que não dicionarizado, seria *gestuar* (“to sign”) adotando a terminologia de Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994). Esta discussão terminológica é pouco consensual. Não sendo uma realidade exclusiva de Portugal Pinto (2009) reflete sobre a nomenclatura da LGP, considerando que *gesto* e as palavras derivadas não traduzem o rigor científico de *sign* e, como tal, enfraqueceria a distinção da própria língua, já que as línguas orais são acompanhadas por *gestos*, nome que origina o verbo *gesticular*, nem sempre utilizado de forma apreciativa. Caberá aos seus utilizadores ouvintes ou s/Surdos determinar a sacralização do uso.

Educação de s/Surdos em Portugal

A edificação das LG exige a existência de comunidades de s/Surdos, mas também o contacto entre essas línguas. Apesar da LGP ter sido influenciada pela Língua Gestual Sueca, pelas mãos de Per Aron Borg, atualmente apenas partilham a configuração da mão do alfabeto manual português (Carvalho, 2007). Em 1880, a substituição de professores s/Surdos por professores ouvintes e consequente proibição de utilização das línguas gestuais na educação de s/Surdos trouxe consigo o divórcio entre LGS e LGP, já que a Suécia e os Estados Unidos da América declinaram esta determinação. De então, até 1980, em Portugal, a filosofia educacional foi o Oralismo, materializado no nome das instituições que incluem a etiqueta de “surdo-mudo”. Neste ano, enceta-se a primeira experiência de Bilinguismo em A-de-Beja. O investimento na educação de s/Surdos é completado com a deslocação de dois formadores surdos à Universidade de Gallaudet. Será o início da constituição do projeto bilingue para s/Surdos (Carvalho, 2007).

Em 1986, é publicado o relatório acerca da situação da criança auditiva, dando conta de crianças s/Surdas com 14/15 anos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Listam recomendações que passam pela formação de professores, pela intervenção precoce fomentadora de bilinguismo, pela formação no âmbito da comunicação e cultura visual dos docentes, e o contacto com modelos adultos s/Surdos. Em 1994, 40% dos jovens adultos s/Surdos são praticamente analfabetos. Em 1999, apenas há 4% dos s/Surdos a conhecer a LGP, 54% conhecem e usam a língua oral e 7% o gesto natural, ou seja, sem LGP e LP na modalidade escrita (LP2) (Morais, Kolinsky & Grimm-Cabral, 2004). Semelhante situação é descrita pela literatura nos Estados Unidos: cerca de 40% dos finalistas de Ensino Secundário

estão equiparados ao pensamento lógico de uma criança que frequente o 4.º ano de escolaridade (Baptista, 2008). As experiências, os contextos e desempenhos linguísticos das crianças s/Surdas são muito diversificados, pelo que reduzimos a três situações: s/Surdos filhos de ouvintes, s/Surdos filhos de s/Surdos e ouvintes filhos de s/Surdos. Cerca de 95% das crianças que nascem s/Surdas são filhas de pais ouvintes, logo a LGP não é a língua materna e quando é aprendida pelos pais, assume, frequentemente, o estatuto de língua estrangeira. A intervenção precoce requer uma participação implicada da família, que enlutada com a culpa diminui o número das interações com as crianças. Tal tem repercussões na qualidade das interações que se repercute na aquisição da linguagem pela criança, comprometendo-a nas suas aprendizagens ao longo do percurso académico (Lam-Cassettari, Wadnerkar-Kamble & James, 2015).

A escola é, frequentemente, o primeiro espaço de contacto com a LGP. Como é que a escola poderá promover o bilinguismo? O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro almeja um bilinguismo simultâneo e sucessivo. Reforça a ideia de manutenção de turmas de alunos s/Surdos em escolas regulares, nas quais é necessário um trabalho partilhado entre todos os agentes educativos, encetado na intervenção precoce com as famílias; é necessária a adaptação de programas, bem como a coexistência da LGP com a LP, nas modalidades oral e/ou escrita. Tal deverá capacitar e permitir a mobilidade social, o acesso à cidadania e à literacia emergente, facilitando um ambiente rico e promotor de aprendizagem no seio da família (Quadros & Schmiedt, 2006). Na perspetiva de Grosjean (2010), considerar a LGP como L1 implica considerar este idioma como língua de acesso ao conhecimento e à LP como L2. Esta realidade pressupõe debater o perfil e a formação dos formadores/docentes de LGP e a dos professores de LP. Uma vez que, para aceder à LP2, a criança s/Surda necessita da LGP, os docentes deveriam ser, também, bilingues.

Cenários educativos

As línguas orais e gestuais distinguem-se pelo modo como se projetam e executam. Sendo tridimensionais, efetivam-se no espaço, têm estruturas gramaticais diferentes e, ainda que se possa fazer um trabalho baseado na linguística contrastiva, ter-se-á de ampliar a ideia de transferência entre idiomas. A presença de formadores/docentes de LGP nos espaços da educação básica é essencial, bem como a de intérpretes de LGP. Exige-se uma reflexão encetada pelos próprios intérpretes ao questionarem a sua formação nas mais diversas áreas disciplinares, a par de um conjunto de situações que criam dilemas que colidem com a ética e

deontologia profissional (Silva & Ramos, 2015). O intérprete de LGP no contexto educativo, dificilmente, será um mero tradutor de conteúdos disciplinares, como consignado no artigo 23º, n.º18, do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Cabe-lhe mediar as relações entre todos os intervenientes da comunidade educativa, mas também clarificar contextos e constrangimentos na relação da criança s/Surda com a realidade e com a LP2 enquanto espaços de representação cultural (Barbosa, 2015; Quadros, 2004).

Na Educação Básica, os cenários educativos e pedagógicos distinguem-se pela faixa etária do público alvo e pela organização do currículo. Nas EREBAS, os alunos s/Surdos constituem turmas, acedendo à LGP por via do professor/formador de LGP. As estratégias para fomentar a literacia emergente em crianças em idade precoce passam por explorar as imagens de conceitos de todas as áreas e que são representadas em LGP e processualmente na modalidade escrita de LP. A escrita é, em si, imagem. Por isso, é tão importante que as crianças s/Surdas acessem à leitura pela LGP e pela escrita. Estas crianças beneficiarão da utilização de modelos descendentes, já que há um trabalho incisivo na antecipação e previsão de significados pela visualização de aspetos macroestruturais da imagem e texto (Silva, 2012). No caso do s/Surdo, a imagem faz parte da sua cultura, da sua identidade e, por isso, é fonte de curiosidade. Na educação básica, a par dos instrumentos de organização e regulação, todas as atividades passam por explorar todos os sentidos, de forma lúdica, nas diversas situações de aprendizagem. Podem ser feitos registos fotográficos, escritos ou ilustrados e expô-los para que possam recorrer a eles, potenciando as atividades de comparação, consulta e memória em todas as áreas de conteúdo. Tal permite a interação e desenvolvimento da comunicação em LGP (Garrido, Cavaca, Parra, & Serras, 2006). Este trabalho pressupõe a interação com a família, partilhando mensagens escritas por via da criança. Ladd (2011) aponta seis estádios que orientam o trabalho dos agentes educativos com as crianças s/Surdas, tendo em vista a aspiração ao sucesso: trabalhar a atenção e a concentração da criança na adaptação ao ambiente visual, usufruindo de salas de aula mais pequenas com formato semicircular, para que possam ignorar os estímulos que surgem e ocupam o seu espaço periférico, distraíndo-os; trabalhar a comunicação com o corpo, a visão, o tato e o gesto; criar espaços de interação entre pares s/Surdos onde construam a sua identidade também com modelos adultos; fomentar a descoberta pelo prazer de dominar a sua LG, usando-a para contar e criar histórias; incentivar a relacionar-se com o mundo ouvinte, ensinando a vivê-lo.

No 1.º CEB, estas estratégias intensificam-se e denunciam mais dificuldades, dado o grau de abstração que nas aprendizagens estão implicadas. Um cenário de adaptação, passa

pela construção de enunciados, quando a criança já sabe ler. Tradicionalmente, as dificuldades com a linguagem colocam constrangimentos na resolução de problemas com eficácia. Perante o enunciado: “Num copo de precipitação com 300ml de água introduzimos um ovo. O volume de água sobe até 350ml.” Entre “Calcula o volume do ovo?” e “Qual é o volume do ovo?” parece não haver diferenças, mas o segundo enunciado, acompanhado de componente gráfica será muito mais fácil de interpretar pelo s/Surdo, cuja compreensão se gemina à imagem (Cardona, Gomar, Palmés, & Sadurni, 2013). Quando alunos s/Surdos geram e usam representações visuo-espaciais como forma de esquematização de relações numéricas na resolução de problemas matemáticos, são bem sucedidos. O sistema educativo parece focar-se, ao longo da história, em instruções orientadas para as operações aritméticas e menos indicadas para a resolução de problemas do quotidiano. Na verdade, as operações aritméticas são mais simples de lecionar e mais fáceis de aprender dado o menor índice de linguagem (Akamatsu, Mayer & Hardy-Braz, 2008, citados por Silva, 2012). Se as pessoas s/Surdas utilizadores das línguas gestuais demonstram capacidade de discriminação facial, consequentemente está favorecida a habilidade para reconhecer rotações tridimensionais. Cabe à escola otimizar esta competência (Sacks, 2011).

Considerações finais

Muitos desafios se colocam à escola quando se torna inclusiva. No caso das crianças s/Surdas há toda uma cauda de representações negativas que têm vindo a ser desmitificadas. Tal herança, ainda tem raízes no contexto da educação e, por isso, discorreremos acerca das implicações de ser s/Surdo, mais especificamente na educação básica. A educação de uma criança s/Surda tem identificado dois problemas de concretização: criação de condições que permitam o favorecimento da linguagem na criança e a aptidão para interagir em função de diferentes situações pragmáticas em ambas as comunidades. Ensinar LP a alunos ouvintes e a alunos s/Surdos é diferente, não só pelos suportes que são exigidos e utilizados, como pela conceção de língua necessariamente distinta, já que se trata de trabalhar a LP na vertente escrita. Daí a necessidade de uma equipa de professores e educadores que conheçam ambos os idiomas e que saibam compreender a escrita da criança s/Surda, frequentemente lacunar nos elos coesivos, na microestrutura e na conjugação verbal. A urgência desta educação passa também pela consideração de um currículo para s/Surdos que não seja entendido como uma inclusão simplificada de conteúdos acerca da história s/Surda, sobre a sua língua e suas vicissitudes, mas antes um currículo que exija de nós um olhar crítico sobre os s/Surdos e que

os coloquemos em contextos além dos associados à exclusão e às práticas corretivas (Silva, 2012).

Referências bibliográficas

- Amaral, I. M. (1986). *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Armstrong, F. D., & Wilcox, S. E. (2007). *The Gestural Origin of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbosa, S. (2015). *Representações Sociais do Trabalho do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa em Contexto Educativo: Estudo com Professores e Intérpretes* (Tese de Doutoramento). Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- Bellugi, U., Klime, E. S., & Poizer, H. (2000). *What the hands reveal about the brain* (5.^{ed}). Massachusetts: MIT.
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C., & Sadurni, N. (2013). *Compreender a perda auditiva. Um guia para pais, professores, educadores e outros profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G. H. (1970). *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. (Vol.I). Coimbra: Atlântida.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos no Mundo e breve história dos surdos em Portugal*. Lisboa: Edições Surd'Universo.
- Correia, F. S. (2010). Para uma filosofia gestual. In O. Coelho (Org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. (pp.149- 213). Porto: Legis Editora - Livpsic.
- Damásio, A., & Damásio, H. (2000). Language and the brain. In K. Emmorey, H. Lane (Eds.) (2009). *The signs of language revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, (pp.405-417). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República N.º4 – I Série. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 15586/2013, de 28 de novembro de 2013. Diário da República N.º231 – II Série. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- DGIDC. (2004). *Domínio sensorial: Audição*. Disponível em: http://www.dgidc.minedu.pt/especial/defaultDS_A.asp. Acedido em março 8 de 2008.
- Fant, L.J. (1972). *Ameslan: An introduction to American sign language*. University of Michigan: Joyce Media.
- Garrido, A. P., Cavaca, M. L., Parra, R. F., & Serras, S.A. (2006). *Práticas educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora*. Lisboa: DGIDC.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Hickok, G., Bellugi, U., & Klime, E.S. (2001). Sign language in the brain. *Scientific American*, 58-65.
- Laboritt, E. (2005). *O Grito da Gaivota. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro* (5.^{ed}). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ladd, P. (2011). Deafhood and deaf educators. Some thoughts. In G. Mathur & D.J. Napoli (Eds.), *Deaf around the world. The impact of language* (pp.372-382). NY: Oxford University Press.
- Lam-Cassettari, C., Wadnerkar-Kamble, M.B., & James D.M. (2015). Enhancing parent-child communication and parental self-esteem with a video-feedback intervention: Outcomes with prelingual deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(3)3, 266-274. Obtido em <http://jdsde.oxfordjournals.org/>.
- Leigh, I.W. (2009). *A lens on deaf identities*. New York: Oxford University Press.
- Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. UK/USA: Cambridge University Press.
- Morais, J., Kolinsky, R., Grimm-Cabral, L. (2004). A aprendizagem da leitura segundo a

- psicolinguística cognitiva. In C. Rodrigues & L.M.B. Tomich (org.), *Linguagem e Cérebro Humano. Contribuições multidisciplinares* (pp.53-70). São Paulo: Artmed.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger* (3.^aed.). Paris:UNESCO Publishing. Acedido a 10 de fevereiro de 2015 <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.
- Napoli, D. J., & Sutton-Spence, R. (2011). Sign language humour, human singularities, and the origins of language. In G. M. Napoli & D. J. Napoli (Eds.), *Deaf around the World. The Impact of Language* (pp.231-250). NY: Oxford University Press.
- Noronha, N. (2015). *Investigador português descobre maior plasticidade cerebral em pessoas surdas* [em linha]. <http://lifestyle.sapo.pt/saude/noticias-saude/artigos/investigador-portugues-descobre-maior-plasticidade-cerebral-em-pessoas-surdas?artigo-completo=sim>. Disponível a setembro 7, 2015. Acedido em setembro, 9, 2015.
- Pinto, M. G. (2009). No princípio era a comunicação. In I.M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (Orgs), *A linguagem ao vivo* (pp. 27-42). Porto: FLUP.
- Quadros, R.M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: Programa nacional de apoio à educação de surdos*. Brasília: ME.
- Quadros, R. M., & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Vol.2. Brasília: MEC, SEESP.
- Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio de Água.
- Silva, A. I., & Oliveira, A. M. (2011). O papel dos professores de línguas na construção da representação cultural emancipatória da língua gestual portuguesa. In *Atas do XI Congresso SPCE* (pp. 271-278). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, A.I. (2012). *E se eu fosse s/Surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: A perspectiva da Linguística Cognitiva* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Silva, L., & Ramos, V. (2015). Ética uma Caixa de Pandora. In S. Barbosa (Coord.), *Ser intérprete de Língua Gestual Portuguesa* (pp. 39-65). Rio Tinto: Mosaico de Palavras Editora.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. New York: University of Buffalo Press.
- Vieira, L. M. (1998). Genética da surdez hereditária. In R. Nunes (Coord.), *Controvérsias na reabilitação da criança surda* (pp.79-102). Porto: FEAA.