

Política linguística grega, currículo e habilidades em língua de sinais

Greek Language Policy, Curriculum, and sign language skills

Maria Mertzani

Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Há muitos programas bilíngues (fortes e fracos) que, geralmente, não são discutidos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas de sinais, pois é empregada certa categorização. O estudo teve como objetivo preencher essa lacuna, fazendo uma análise histórico-estrutural dos textos de políticas governamentais na Grécia pós-ditatorial (de 1980 até o presente). O foco está na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, o estudo apresenta e discute as opções e os programas de aprendizagem de idiomas formais na Grécia, com forte relação com o Currículo da Língua de Sinais Grega (GSL) de 2004 para a educação bilíngue de crianças surdas no jardim de infância e nos dois primeiros anos de alfabetização no ensino fundamental. Nesse exame, as habilidades da GSL são analisadas, juntamente com os objetivos linguísticos do currículo nacional para o grego (como L1 e L2) e as outras línguas faladas (majoritárias e minoritárias), considerando o cenário contemporâneo da população de alunos surdos na Grécia. O foco está nas habilidades básicas fundamentais e de compreensão, que estão presentes no currículo nacional de idiomas. Como as políticas linguísticas são impostas de cima para baixo, seguindo as diretivas da UE e as mudanças econômicas globais, o estudo pede um planejamento linguístico cuidadoso e a elaboração de políticas para a GSL como uma língua minoritária L1 e L2, abordando a necessidade de construção de alunos surdos bilíngues em um currículo multilíngue e por meio de programas linguísticos duplos.

Palavras-chave: Língua de sinais grega. Educação de surdos. Programas bilíngues. Currículo. Habilidades linguísticas.

Abstract: There are many bilingual programs (strong and weak), which, usually, are not discussed in relation to the teaching and learning of signed languages, as certain categorization is employed. The study aimed at fulfilling this gap, by taking a historical-structural analysis of government policy texts in post-dictatorial Greece (from 1980 to present). The focus is on early childhood education and on the two first years of elementary education. Hence, the study presents and discusses formal language learning choices and programs in Greece, in strong relation to the 2004 Greek Sign Language (GSL) Curriculum for the bilingual education of young deaf children in the kindergarten and the two first literacy years in primary education. In this examination, the GSL skills are analyzed, next to the linguistic objectives of the national curriculum for Greek (as an L1 and L2) and the other spoken languages (majority and minority), considering the contemporary landscape of the deaf students' population in Greece. The focus is on the foundation and comprehension skills, which cross the national language curriculum. As linguistic policies are top-down imposed, following EU directives and global financial changes, the study calls for careful language planning and policy making for GSL as an L1 and L2 minority language, addressing the need for deaf constructing bilingual learners in a multilingual curriculum and through dual language programs.

Keywords: Greek Sign Language. Deaf education. Bilingual programs. Curriculum. Linguistic skills.

1 Introdução

Pelo menos desde meados dos anos noventa, a *educação bilíngue* se refere ao ensino escolar especial de crianças surdas por meio do uso de duas línguas: uma falada (de uma comunidade surda) e outra falada (da comunidade principal). O termo foi criado para oficializar (por lei) as práticas educacionais de inclusão, nas quais as crianças surdas são colocadas em escolas regulares para receber instrução adequada às suas habilidades específicas. Assim, com exceção das escolas para crianças surdas, que são em sua maioria escolas bilíngues, a educação envolve a língua de sinais padrão oficial que a criança surda adquiriu ou está para adquirir com seu ingresso na escola e a língua falada em seu formato oral (quando aplicável) e/ou escrito. Como estão envolvidas três modalidades linguísticas (sinalizada, falada e escrita), é usado o termo *bimodal* ao lado do termo bilíngue também (doravante, BiBi).

A educação bilíngue existe em diferentes contextos nacionais como resultado de diferentes fatores (GARCÍA, LIN, MAY, 2017). Inicialmente, ela surgiu no contexto da colonização e da imigração (a partir do século XVIII) e, em formas mais contemporâneas, no contexto de movimentos políticos e sociais (por exemplo, de direitos civis) para inclusão e igualdade educacional. Devido aos diferentes contextos sociolinguísticos, há muitos tipos de programas de educação bilíngue com diferentes alunos (com L1, L2, etc.), status linguísticos e objetivos educacionais, que Wright e Baker (2017) dividem em *fortes* e *fracos*. Os primeiros levam ao *bilinguismo aditivo*, pois visam ao aprendizado de um novo idioma sem prejuízo do idioma materno ou primeiro idioma (L1) da criança, enquanto os programas bilíngues fracos visam ao *bilinguismo subtrativo*, pois o aprendizado da L2 substitui o idioma materno da criança, assimilando-o ao idioma oficial da sociedade principal. Em contrapartida, programas bilíngues fortes mantêm a diferença linguística das comunidades envolvidas, promovendo o pluralismo cultural e o multiculturalismo (BAKER, 2001; WRIGHT; BAKER, 2017).

Esses programas não são discutidos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas de sinais (BAGGA-GUPTA, 2017). Além disso, a educação bilíngue também é impulsionada por agendas políticas oficiais (TEDICK; LYSTER, 2020), que afetam as escolhas linguísticas nos currículos linguísticos oficiais. Em consonância com isso, e por meio de uma análise histórico-estrutural de textos de políticas governamentais na Grécia pós-ditatorial (de 1980 até o presente), o artigo discute as opções e os programas de aprendizado de idiomas formais, incluindo a Língua de Sinais Grega (GSL), no currículo nacional. Portanto, a formulação de políticas da GSL é apresentada junto com as de línguas faladas, com o objetivo de discutir sua filosofia e seu conteúdo linguísticos no currículo oficial¹. O currículo grego é um currículo multilíngue, pois envolve pelo menos seis línguas faladas² e uma língua de sinais, a GSL. A importância, então, de construir alunos surdos bilíngues em um currículo multilíngue é discutida, seguindo a categorização de programas de Wright e Baker (2017). O foco está na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

2 Políticas linguísticas na Grécia

Na Grécia, uma educação bilíngue oficialmente declarada (por lei) diz respeito às escolas de minorias religiosas (muçulmanas) na Trácia, que se baseia em acordos transnacionais entre a Grécia e a Turquia. Essas escolas, além de alunos turcos, também aceitam alunos pomaks e roma, e ensinam, por meio de programas duplos, todo o conteúdo do currículo nacional em grego como L2. Em turco, como L1, elas ensinam estudos religiosos, história islâmica, enquanto o árabe e o Alcorão podem ser uma opção. As reformas a seguir se aplicam a essas escolas e à educação de crianças surdas.

2.1 O período pós-ditatorial

¹O termo *oficial* refere-se a políticas linguísticas formais em nível nacional, estadual e/ou municipal e à publicação de currículos de língua de sinais de acordo com as leis correspondentes (veja MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022).

²Além do grego, o currículo inclui inglês, francês, alemão, romani e turco.

Em 1981, a Grécia entrou para a Comunidade Econômica Europeia (posteriormente conhecida como União Europeia [UE]). A partir desse ano, seguindo uma agenda de modernização neoeuropeia (especialmente entre 1982 e 1985), o país estabeleceu políticas linguísticas para o *grego demótico*³ padronizado como o único idioma da educação grega. Com o Decreto Presidencial 476/31-05-1980 (Government Gazette 132/vol. A), o currículo enfatizou o fortalecimento das habilidades orais e de vocabulário dos alunos no jardim de infância, já que a leitura e a escrita não foram incluídas nesse nível educacional do currículo até a reforma curricular de 1989 (Decreto Presidencial 486/26-09-1989, Government Gazette 208/vol. A). Além disso, durante essa década, foram criadas as primeiras aulas de recepção e tutoria/apoio em escolas públicas com a Lei 1404/24-11-1983 (Government Gazette 173/A-24-11-1983) para ensinar o grego como segundo idioma (L2) a filhos de gregos repatriados do exterior (por exemplo, da Alemanha, dos EUA, do Canadá, da Austrália). O ensino do grego oral (por meio de abordagens orais/aurais) foi fortemente exercido na educação de surdos, especialmente após a aprovação da Lei 1566/85 (Government Gazette A-167/30-09-1985), que integrou a educação especial no jardim de infância e nas escolas do ensino fundamental. Nesta época, a educação de surdos estava sob as disposições do Ministério da Saúde e do Bem-Estar Social, que via as crianças surdas como deficientes (NIKOLARAIZI, 2000).

³*Demotiké*, o idioma comum, opunha-se ao Katharevousa, o idioma 'purificado' (usado no serviço público, na administração, em assuntos jurídicos ou médicos, na mídia dominada pelo governo e na educação). No final do século XVIII, esse último foi desenvolvido por alguns estudiosos influentes e pela Igreja com a intenção de "purificar" (de substantivo καθαρός [clean] < Καθαρεύουσα) a língua grega de suas características não-helênicas (por exemplo, de palavras turcas), que haviam sido adquiridas ao longo dos séculos. Essa forma linguística foi apoiada pela igreja e por governos conservadores, e foi sugerido que ela foi usada para impedir que os alunos de classes socioeconômicas mais baixas continuassem seus estudos no ensino médio e na faculdade. Em contraste, a Demotiké incorpora mudanças que ocorreram ao longo dos séculos e corresponde mais ao idioma falado pela maioria dos gregos. Ela foi apoiada por governos liberais que promoveram seu uso (por meio da padronização) como o único meio de educação grega.

2.2 As reformas educacionais de 1990-2000

Até a década de 1990, a educação aderiu a um cânone heleno-cristão⁴ para construir e manter a coesão e a identidade nacional do país, principalmente devido a eventos relacionados aos assuntos internacionais (por exemplo, a emigração maciça dos Bálcãs, da ex-União Soviética, da Ásia e da África para a Grécia, com consequências demográficas e sociais; o impedimento do reconhecimento do nome Macedônia [atual Macedônia do Norte] nas fronteiras do norte da Grécia; a crise greco-turca de 1996 no Mar Egeu; veja KOUSTOURAKIS, 2007). Como o país recebeu imigrantes, a Grécia seguiu as normas europeias de multilinguismo (por exemplo, Council of Europe, 2003; Commission of the European Communities, 2003) e reconheceu o direito dos imigrantes de usar seu idioma materno (L1) em particular ou em público, embora isso não tenha sido incluído no currículo nacional.

As reformas educacionais de 1990-2000 visavam à mercantilização da escola na Zona Econômica Europeia, projetando uma educação técnica e instrumental global (FLOURIS, PASIAS, 2003; GOUNARI, GROLLIOS, 2012; KAZAMIAS, ROUSSAKIS, 2003; TRAIANOU, 2009), para que os alunos "[...] pudessem competir em um ambiente cada vez mais globalizado e competitivo" e "integrar-se com sucesso na União Europeia" (TRIANDAFYLLIDOU, GROPAS, 2007, p. 3). Essas reformas foram a manifestação oficial da Grécia - de todo o espectro político - para manter a filiação do país à UE (BOUZAKIS, KOUSTOURAKIS, 2002), a fim de se beneficiar dos fundos da UE e suportar os custos da reforma (TRIANDAFYLLIDOU, GROPAS, 2007). As reformas da década de 1990 foram baseadas, em geral, nas decisões do Conselho Europeu de Lisboa

⁴O foco educacional (demonstrado nos livros didáticos oficiais e nos materiais didáticos) era a mistura do grego antigo e da religião cristã ortodoxa, o que teve uma influência contínua na educação grega e em seus propósitos. Por exemplo, até a década de 1990, as escolas apresentavam apenas a fé cristã ortodoxa (TRAIANOU, 2009), um fenômeno que ainda é encontrado nas comunidades gregas no exterior. De modo geral, esse tipo de educação aderiu a uma história limitada e reconstruída, com certa ênfase nos tempos clássicos e no grego antigo daquela época, em vez de outros (micênico, ptolomaico, cipriota, copta etc.) e com certo viés humanista.

(23-24 de março de 2000), no qual os líderes europeus priorizaram a convergência educacional para que a UE pudesse competir efetivamente com os EUA na economia (FLOURIS, PASIAS, 2003; KOUSTOURAKIS, 2007).

A Lei 2413/17-06-1996 (Government Gazette 124/vol.A) estabeleceu as bases para a educação intercultural com a criação de escolas interculturais e aulas de recepção e apoio para alunos com pouco ou nenhum conhecimento do grego (uma continuação da reforma da década de 1980), especialmente para alunos de nacionalidade estrangeira, além dos repatriados coétnicos (Decreto Presidencial 13/17-06-1996, Government Gazette 124/vol.A.; Decreto Presidencial 015/18-01-1996, Government Gazette 9/vol.A). Com base no art. 34, essas escolas e classes seguiam o currículo nacional com adaptações e um grau de autonomia significativo (já que não eram obrigadas a cobrir todo o currículo) para atender às necessidades dos alunos. Além disso, as escolas interculturais podiam oferecer cursos sobre o idioma e a cultura do país de origem do aluno estrangeiro (vinculados à diretiva da UE 77/486/EEC relativa à educação de alunos de outro estado-membro da UE e à obrigação de oferecer aulas na língua materna aos alunos imigrantes).

Em consonância com as políticas da UE acima, a Grécia também seguiu a política de inclusão da UNESCO (1994) com a *Declaração de Salamanca e a Estrutura de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais* após a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* em Salamanca, na Espanha (7 a 10 de junho de 1994), que exigia que as escolas regulares atendessem a todas as crianças e fornecessem acesso à língua de sinais para alunos surdos.

Em consonância com essas reformas, a Decisão Ministerial Γ1/58/10-02-1999 (Government Gazette 93/vol.B) aprovou o *Curriculo Grego na Educação Infantil e na Escola do Ensino Fundamental* (em grego: Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό) com foco na alfabetização emergente. Isso, com base na política de

Salamanca, dominará as aulas linguísticas das crianças surdas por meio do uso da GSL. O Currículo Unificado exigia que os alunos (surdos e ouvintes) se conscientizassem da dimensão social da escrita e de sua importância na comunicação por meio da produção de textos.

2.3 De 2000 até o presente

A introdução do Currículo Unificado definiu o conteúdo que deve ser abordado durante os anos escolares obrigatórios de uma forma que se assemelha ao Currículo Nacional do Reino Unido (TRAIANO, 2009). Esse currículo foi modificado em 2001, e o termo *interdisciplinar* foi adicionado ao seu título, enfatizando uma abordagem *interdisciplinar* ao aprendizado e ao ensino (além da abordagem intercultural). Isso também envolveu o *Quadro Unificado Interdisciplinar de Currículos para Línguas Estrangeiras* (Government Gazette 1366/vol. B/18-10-2001; Government Gazette 1373/vol. B/18-10-2001). Dessa forma, o aprendizado linguístico promoveu os conceitos de alfabetização, multilinguismo e multiculturalismo como pilares fundamentais das habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Esse currículo se concentrava na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades que os alunos precisavam ou precisariam para se integrar ativamente no contexto multicultural da UE e para compreender pessoas de diferentes origens linguísticas e culturais, inclusive as pessoas surdas e suas línguas de sinais.

A GSL foi reconhecida pela Lei 2817/2000 (Government Gazette 78/vol. A/14-03-2000) como a língua oficial do povo surdo (portanto, como L1) somente no campo da educação, resultando na adoção de um modelo segregado (escolas especiais e unidades integradas) de ensino linguístico.

Com a Decisão Ministerial 21072a/Γ2/13-03-2003 (Government Gazette 303/vol.B), o currículo incluiu o princípio *Fortalecimento da identidade cultural e linguística em uma sociedade multicultural* (em grego: Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής

κοινωνίας), em que o termo *multicultural* foi adicionado à educação intercultural. Para esse fim, o inglês foi introduzido na escola diurna do ensino fundamental como uma unidade de imersão e enriquecimento para o desenvolvimento da competência linguística das crianças em habilidades verbais e escritas, considerando a comunicação em vários contextos linguísticos e culturais. Um ano depois, foi publicado o currículo BiBi para a educação de surdos (Ministério da Educação; Instituto Pedagógico, 2004), introduzindo pela primeira vez a GSL como L1 e matéria de estudo no currículo oficial da educação obrigatória (jardim de infância, ensino fundamental e médio) (MERTZANI, 2019; 2022) e o grego como L2. O currículo da GSL foi modificado e atualizado até o nível da segunda série em 2008 (KOURBETIS; KARIPI, 2021). Em 2005-2006, foi iniciada a implementação piloto do ensino de uma segunda língua estrangeira (francês ou alemão) nos dois últimos anos do ensino fundamental.

Em 2011, esse currículo multicultural passou por outra reforma por meio de um estudo piloto, que levou ao currículo de 2014. Ambas as reformas se concentraram na *multiliteracia*⁵ e na dimensão social da língua, enfatizando a produção de textos além dos limites da sala de aula da escola (principalmente on-line). Para isso, as crianças pequenas foram apresentadas à linguagem por meio das TIC e ao *letramento crítico*⁶, produzindo seus próprios textos multimodais em determinados contextos de comunicação de diversidade cultural e linguística. Assim, o aprendizado de idiomas envolveu: a língua como comunicação, a língua como um sistema e a organização textual da língua. Além disso, houve uma

mudança de terminologia, substituindo, por exemplo, os termos tradicionais “falar”, “ouvir”, “ler” e “escrever” por “produção e compreensão da língua falada” e “produção e compreensão da língua escrita”, respectivamente.

Em 2007, a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (em inglês, United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities - CRPD) (CRPD, 2007) exigia medidas governamentais para facilitar o aprendizado da língua de sinais, promover a identidade linguística da comunidade surda, o recrutamento de professores com especialização em língua de sinais e o treinamento de profissionais e funcionários em todos os níveis de ensino. A Lei 4074/2012 ratificou a CRPD e seu Protocolo Facultativo, garantindo os direitos humanos das pessoas com deficiência e dos cidadãos surdos do país. A Decisão Ministerial 100371Δ3 (Government Gazette 2103/B/19-06-2017), dependendo das necessidades educacionais dos alunos, aprova o ensino da GSL como obrigatório nas escolas especiais para surdos. Em 7 de setembro de 2017, o projeto de lei do Ministério do Trabalho, Previdência Social e Solidariedade Social (em grego, Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης) passou a implementação da CRPD. No art. 65, par. 2, a GSL é reconhecida como igual à língua grega, afirmando que o Estado deve tomar medidas para promovê-la e atender a todas as necessidades de comunicação dos cidadãos surdos.

De 2014 em diante, até a última reforma em 2021 (Decisão Ministerial 161038/Δ1, Government Gazette B 5877/15-12-2021; Decisão Ministerial 13646/Δ1, Government Gazette B687/10-2-2023; PENTERI; CHLAPANA; MELIOU et al., 2021), o currículo nacional integrou na educação infantil (na pré-escola, no jardim de infância e no primeiro ano do ensino fundamental) a multiliteracia e a literacia digital ao lado da literacia tradicional¹. Em conformidade com o princípio da UE de que todos os cidadãos europeus devem ter três idiomas (por exemplo, Council of Europe, 2001, p.168; 2003, p. 8; Commission of the

⁵Em primeiro lugar, o termo multiliteracia está associado à variedade cada vez maior de formas importantes de construção de significado e comunicação, especialmente em ambientes digitais. O texto escrito combina e interage com a palavra, com elementos visuais, sonoros, cinéticos ou espaciais. Assim, o significado é cada vez mais construído pela combinação de uma variedade de sistemas simbólicos multimodais. Em segundo lugar, o significado é construído de acordo com contextos de comunicação específicos, determinados por fatores como: diferentes culturas, idiomas, grupos sociais, áreas de aprendizado, experiências etc. (PENTERI; CHLAPANA; MELIOU et al., 2021).

⁶O letramento crítico envolve práticas de interação com as informações. Ele incentiva os alunos a questionar os textos (por exemplo, analisando as intenções dos autores, explorando várias perspectivas) (PENTERI; CHLAPANA; MELIOU et al., 2021).

Quadro 1: Exemplos de objetivos de comunicação multilíngue

A.1.3 Comunicação multilíngue	Conhecimento	Habilidades	Atitudes
i. Incentivar o uso de idiomas na compreensão e produção de textos orais ii. Incentivar o uso de idiomas na compreensão e produção de textos escritos	Reconhecer palavras e frases na língua materna e em outros idiomas relacionados às necessidades funcionais e educacionais básicas (i). Identificar os principais elementos da comunicação não verbal que podem variar de acordo com o contexto cultural (semelhanças e diferenças) (i). Identificar os códigos escritos dos idiomas e as semelhanças e diferenças entre eles (ii).	Usar códigos de dois e/ou mais idiomas para se comunicar usando elementos de comunicação verbal e não verbal (i). Narrar textos da tradição narrativa da cultura de origem em qualquer idioma que desejarem, usando elementos de comunicação verbal e não verbal (i). Escrever em sua língua materna e em outros idiomas, dependendo de seu nível de desenvolvimento, diferentes sistemas de notação e tipos de escrita (ii).	Apreciar a importância do conhecimento e do uso do idioma na sociedade multicultural de hoje (i). Buscar a comunicação intercultural por meio de práticas verbais e não verbais adequadas (i). Sentir orgulho de suas origens linguísticas e culturais (i). Participar/cooperar em atividades de leitura (livros/mitos) de diferentes culturas (ii).

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base em Penteri, Chlapana, Meliou et al. (2021, p. 34-35).

European Communities, 2003), o inglês foi introduzido como a primeira L2 obrigatória a partir do terceiro ano do ensino fundamental (aproximadamente a partir dos nove anos de idade), e o francês ou o alemão foram introduzidos como a segunda L2 (a partir desse terceiro ano até o final do ensino médio). Ao mesmo tempo, os idiomas dos imigrantes tinham pouco valor funcional na escola.

Seguindo filosofia e objetivos semelhantes, o currículo de 2021 introduziu novas áreas temáticas (por exemplo, robótica, empreendedorismo, proteção ambiental) com o objetivo de responder "às condições moldadas pela realidade social e educacional grega moderna no contexto de sua perspectiva europeia" (PENTERI, CHLAPANA, MELIOU et al., 2021, p. 4). Para atingir esse objetivo, a alfabetização emergente é combinada com as literacias dos currículos anteriores e com outras novas, como a *literacia visual e digital*. É interessante notar que o componente de comunicação linguística do currículo anterior agora é chamado de *comunicação multilíngue*, no qual os alunos são

incentivados a usar seu idioma materno (além do grego) para a produção verbal e textual.

3 Habilidades em língua de sinais no currículo de línguas

As reformas acima demonstram que, no início de 2000, a GSL entrou no currículo nacional, quando outras línguas faladas começaram a aparecer como L1 (por exemplo, Romani como uma língua minoritária histórica na Grécia) e como L2 (por exemplo, francês, alemão, línguas de imigrantes). Assim, até certo ponto, parece que o currículo grego permite que as crianças (surdas e ouvintes) adquiram o bilinguismo aditivo, já que, até 2004, ele promovia o bilinguismo subtrativo na educação de minorias⁷ em geral e de educação de crianças surdas em particular (por meio de abordagens orais/aurais). O reconhecimento de 2017

⁷Até o dia de hoje (2023), o romani, a língua dos Roma na Grécia, nunca entrou no currículo nacional. A política educacional é voltada para a integração dos alunos nas escolas regulares, seguindo estratégias de assimilação com financiamento da UE.

fortaleceu a posição da GSL no currículo nacional como um idioma igual ao grego e, no currículo de 2021, a GSL pode ser atendida nos objetivos de comunicação multilíngue (veja Quadro 1) e nas novas formas de literacia, como visual, digital e multiliteracia. Neste ponto, vale a pena observar que, no currículo da GSL de 2004, os currículos educacionais gerais (ou seja, o currículo nacional em geral) são considerados *flexíveis* (Ministry of Education; Pedagogical Institute, 2004, p. i), um termo que se refere à possibilidade de diferenciar seus objetivos de modo a atender às necessidades dos alunos surdos. Essa flexibilidade deixa espaço para considerar certos objetivos de comunicação multilíngue, literacia visual e multiliteracia como aplicáveis à GSL, enriquecendo, dessa forma, seu conteúdo curricular.

A partir da década de 1990, o estudo dos currículos de língua falada diz respeito tanto (i) aos fundamentos da língua quanto (ii) à compreensão de textos escritos selecionados (veja o Quadro 2). Na primeira vertente, o foco está nas habilidades de comunicação verbal (por exemplo, ouvir, falar, estratégias para entender e comunicar o significado em ambientes formais e informais para vários propósitos e públicos) e na leitura e escrita (por exemplo, convenções de leitura e escrita, estrutura de frases de leitura e escrita, gramática, capitalização e pontuação, coesão, parágrafos, vários gêneros de textos). Nos primeiros anos de alfabetização (no jardim de infância e no primeiro ano do ensino fundamental), essa última vertente diz respeito às habilidades de consciência fonêmica, fonética e ao conhecimento de impressão (por exemplo, grafemas, ortografia) dos idiomas que têm um sistema de escrita para representá-los (MERTZANI, 2022). Por exemplo, no contexto educacional grego, a minoria Roma não tem um sistema de escrita oficial para seu romani, e o alfabeto grego é usado para representá-lo (foneticamente). Esse é um caso semelhante ao da GSL, que não tem um sistema de escrita e, em certos casos, glosas de palavras gregas são usadas para representar frases sinalizadas nas aulas da GSL (veja KOURBETIS; KARIPI, 2020; HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022).

Com relação à vertente de compreensão, os alunos aprendem conhecimentos e habilidades fundamentais para compreender uma variedade de textos de autores com identidades, perspectivas e experiências diversas. Além disso, os alunos precisam demonstrar uma compreensão dos padrões, características e elementos de estilo associados a vários gêneros textuais, bem como aplicar estratégias de compreensão antes, durante e depois de ler, ouvir e assistir a uma variedade de textos, inclusive textos digitais e de mídia, de criadores com diversas identidades, perspectivas e experiências, a fim de compreender e esclarecer o significado dos textos. A compreensão envolve altas habilidades cognitivas e críticas para aprofundar o entendimento dos textos e analisar como várias perspectivas e tópicos são comunicados e abordados em uma variedade de textos, incluindo textos digitais, de mídia e culturais.

O currículo da GSL implementou essas duas vertentes em seus objetivos (MERTZANI, 2022; 2023), com base em currículos anteriores de aprendizagem da Língua de Sinais Americana (ASL) como L1 (MERTZANI, 2019; MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020) e seguindo os aspectos fonológicos e morfológicos exclusivos da GSL. Por exemplo, as habilidades de leitura não se referiam à leitura do sistema de escrita da GSL (pois não há nenhum), mas à leitura de seus sinais em material visual e multimídia (ver KOURBETIS; KARIPI, 2021; HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022). Assim, a leitura (por exemplo, reconhecendo, decodificando, codificando, analisando) dos parâmetros dos sinais (formas das mãos, localização, movimento etc.) e de textos sinalizados pequenos ou grandes. As habilidades envolvidas na vertente de compreensão são facilmente alcançadas, como é o caso em qualquer currículo de minoria linguística (MERTZANI, 2022).

As habilidades de comunicação no currículo da GSL têm duas vertentes. Elas se concentram na aquisição de habilidades de comunicação diária, uma vez que a maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes e não sinalizadoras; e no desenvolvimento acadêmico das habilidades de comunicação da criança, uma vez que estas últimas são usadas para a

Quadro 2: Fundamentos de língua e habilidades de compreensão no currículo de idiomas

Fundamentos da língua	<i>Comunicação oral e não verbal</i>	<i>Leitura e escrita</i>	
	- Habilidades eficazes de escuta - Estratégias de escuta para compreensão - Propósitos e estratégias de fala - Estratégias de comunicação oral e não verbal - Escolha de palavras, sintaxe e gramática	- Consciência fonêmica - Conhecimento alfabético - Fonética: correspondência grafema-fonema - Leitura e ortografia no nível da palavra: conhecimento fônico - Leitura e ortografia em nível de palavras: conhecimento ortográfico - Leitura e ortografia em nível de palavras: conhecimento morfológico - Vocabulário - Fluência na leitura: precisão, ritmo e prosódia	- Sintaxe e estrutura de frases - Gramática - Capitalização e pontuação
Compreensão	<i>Compreender e responder a textos</i>	<i>Compreender e responder a textos</i>	<i>Pensamento crítico na alfabetização e letramento</i>
	- Uso de conhecimentos e habilidades fundamentais para compreender textos - Formas e gêneros de texto - Padrões e recursos de texto - Elementos visuais dos textos - Elementos de estilo - Ponto de vista	- Pré-leitura: ativação do conhecimento prévio - Pré-leitura: identificação do objetivo da leitura, escuta e visualização - Monitoramento da compreensão: fazer e confirmar previsões - Monitoramento da compreensão: verificação contínua da compreensão - Monitoramento da compreensão: fazer conexões - Resumir: identificar informações relevantes e tirar conclusões - Reflexão sobre o aprendizado	- Dispositivos literários - Fazer inferências - Análise de elementos culturais dos textos - Perspectivas dentro dos textos - Análise e resposta

Fonte: Elaborado pela autora.

obtenção de conhecimento acadêmico e para a demonstração do conhecimento adquirido (PLAZA-PUST, 2016, p. 44) em todo o currículo nacional (por exemplo, durante as aulas das unidades escolares).

Atualmente, como é o caso dos currículos de línguas faladas, o currículo da GSL funciona em um contexto não etnocêntrico, mas multicultural, ao lado de habilidades altamente técnicas (por exemplo, habilidades de TIC). Assim, a GSL também está vinculada às futuras mudanças financeiras e tecnológicas globais multimodais, pois serve ao aprendizado de idiomas falados e ao aprendizado de

literacias visuais e digitais. Além disso, considerando a flexibilidade do currículo geral mencionada anteriormente, o currículo da língua falada também pode servir à GSL, especialmente seus objetivos de comunicação multilíngue, literacia visual e multiliteracia, considerando os usos contemporâneos da GSL que misturam idiomas e modalidades (por exemplo, limites de palavras e sinais; navegação em textos multimodais; sinais de pontuação em ambos os idiomas; modos notacionais de tipos de texto e "permanência").

4 Considerações adicionais

A realidade da educação de surdos e do ensino da língua de sinais nas escolas é, de certa forma, semelhante entre os estados-membros da UE (veja KRAUSNEKER; BECKER; AUDEUD; TARCSIOVÁ, 2020). Hoje em dia, essa semelhança até mesmo se cruza com os currículos nacionais devido às diretrizes da UE de várias políticas linguísticas (European Commission; European Education and Culture Executive Agency et al., 2023; European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2017; European Commission; European Education and Culture Executive Agency et al., 2012). Em consonância com isso, o currículo grego (como demonstrado) seguiu outros estados-membros no desenvolvimento e no conteúdo de seus currículos (por exemplo, o Reino Unido), bem como os movimentos de afastamento das abordagens orais na educação de surdos a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000. O currículo da GSL em 2004 e o currículo de 2021 surgiram como resultado de tais desenvolvimentos. A interação entre os dois currículos veio para atender às necessidades especiais da população heterogênea de alunos surdos.

Ainda existem algumas limitações que restringem a aplicação do currículo da GSL (assim como de outros currículos de língua de sinais; veja MERTZANI, 2023b), como a falta de materiais de aprendizagem (KOURBETIS; KARIPI, 2021; HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022). Recentemente, o departamento de Educação Especial do Instituto de Política Educacional publicou materiais baseados em GSL para o aprendizado geral de alfabetização da criança surda (Ibid.). Essa falta também afeta a condução da avaliação acadêmica da criança, que, até o momento, segue apenas avaliações baseadas no grego (portanto, baseadas na oralidade e na escrita).

Há também um pequeno número⁸ estimado de crianças surdas sinalizadoras, fato que coloca o currículo da GSL como uma opção secundária a ser seguida (a GSL é uma disciplina obrigatória apenas nas escolas especiais) nas classes de inclusão das escolas regulares, onde há apenas um ou dois alunos surdos. No entanto, esse não é o caso das escolas de surdos (veja acima), nas quais a política é estabelecer uma base linguística para as crianças surdas (e, em certos casos, para seus pais), concentrando-se no desenvolvimento de suas habilidades em GSL, antes de prosseguir com outras matérias de estudo de acordo com o currículo nacional. É de conhecimento geral que uma criança surda leva até (no máximo) seis meses para adquirir a GSL quando está em um ambiente rico em sinais (por exemplo, com colegas, funcionários da escola, que são fluentes sinalizadores). Assim, as habilidades de comunicação (para a comunicação diária) são adquiridas rapidamente, e a criança surda pode prosseguir com o aprendizado acadêmico das habilidades da GSL.

5 Discussão

As reformas gregas demonstradas neste estudo também foram impostas de cima para baixo, da UE para seus membros. Em nome da modernização e da credibilidade fiscal, o Ministério da Educação se adequou às diretrizes da UE e modificou um conjunto cumulativo de conhecimentos locais. Por exemplo, as comunidades locais se tornaram menos significativas como portadoras e transmissoras de tradições culturais (MERTZANI, 2022; 2023b). Na década de 1980, embora o foco etnocêntrico tenha sido mantido, o currículo de idiomas abordava principalmente o ensino de um grego demótico padronizado, o que, por sua vez, negligenciava o uso, o aprendizado e a transmissão de dialetos e idiomas, culturas e

⁸Com base em minha comunicação pessoal (em 20 de julho de 2023) com Marianna Hatzopoulou, diretora do 2º KE.D.A.S.Y (B), Centro de Avaliação e Apoio Local em Atenas; e Spyridoula Karipi, diretora da Escola de Surdos de Argypolis-Atenas, o número antigo registrado de alunos surdos na Grécia é de 469, incluindo alunos sinalizadores e não sinalizadores.

tradições⁹ locais que estão fortemente ligados às práticas agrícolas. Além disso, a entrada da Grécia na UE acelerou as mudanças no ensino do inglês com a expectativa de que esse idioma pudesse contribuir para a modernização das estruturas e a atualização da realidade grega. Assim, as políticas linguísticas impostas foram impulsionadas por uma agenda econômica e global que favorece as línguas faladas internacionalmente em vez da GSL e/ou de outras minorias históricas.

No entanto, a partir da década de 1990, mais idiomas foram adicionados e o foco passou a ser o uso multimodal da língua (por exemplo, por meio da translanguagem) na era digital, o que resultou em um ensino reduzido da linguística dos idiomas. Isso é contrário às descobertas atuais que mostram como o ensino explícito da gramática da língua falada e da língua de sinais em um ambiente comparativo pode ser eficaz para melhorar as competências linguísticas dos alunos surdos (para mencionar alguns: MILLER; LEDERBERG; EASTERBROOKS, 2013; BENNETT; GARDNER; LEIGHNER et al., 2014; KOULIDOBROVA; KUNTZE; DOSTAL, 2018; CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER; HENNER; CALDWELL-HARRIS; NOVOGRODSKY, 2021). Além disso, os objetivos de literacia digital e multiliteracia atravessam quase todos os objetivos de aprendizagem linguístico, com uma ênfase óbvia na língua escrita. O ensino da alfabetização impressa em crianças surdas já foi levantado (veja HOFFMEISTER; CALDWELL-HARRIS, 2014; CALDWELL-HARRIS, 2021), com pesquisas internacionais priorizando o

aprendizado de línguas de sinais para o progresso acadêmico bem-sucedido das crianças surdas, inclusive delas com implantes cocleares (por exemplo, HOFFMEISTER; CALDWELL-HARRIS, 2014; KOULIDOBROVA; KUNTZE; DOSTAL, 2018; CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER; HENNER; CALDWELL-HARRIS; NOVOGRODSKY, 2021).

Além disso, as diretrizes da UE a partir de 2000 surgiram quando os EUA aprovaram a lei *Nenhuma Criança Deixada para Trás* (em inglês, *No Child Left Behind Act*) (2001) (substituída em 2015 pela lei *Sucesso de Todos os Alunos* [em inglês, *Every Student Succeeds Act*]), que estipulava que as escolas (com medidas punitivas) demonstrassem relatórios anuais de progresso. A partir desse período, há uma crescente demanda internacional para monitorar o progresso dos alunos por meio do desempenho dos países e de medições e relatórios padronizados (por exemplo, PISA, OECD). As crianças surdas não foram excluídas e suas avaliações de progresso ainda ocorrem sob medidas questionáveis (HOFFMEISTER; CALDWELL-HARRIS, 2014; KOULIDOBROVA; KUNTZE; DOSTAL, 2018; HOFFMEISTER; KARIPI; KOURBETIS, 2022). Esses procedimentos de avaliação revelam uma tendência para políticas nacionais que visam instituir uma educação centralizada na Europa (e, por extensão, globalmente). Como resultado, outros conhecimentos (tradicionais ou não) podem ser vistos como inferiores e/ou irrelevantes no currículo promovido, como é o caso do currículo da GSL que é opcional no ensino regular.

A esse ponto, somam-se os grandes fluxos de refugiados que criaram uma situação ainda mais complexa nas decisões de política linguística da Grécia. O país recebeu de forma desigual uma grande população de imigrantes, em analogia à sua própria população demográfica envelhecida e em comparação com a que os membros da UE aceitaram a partir dos anos 2000 (MERTZANI, 2023a). É interessante notar que, enquanto a Grécia implementava as reformas interculturais, os membros da UE (por exemplo, França, Reino Unido e Alemanha) estavam mudando suas políticas para longe do multilinguismo e do

⁹Nessa década, o discurso promovido considerava os dialetos como uma fala a ser evitada e uma língua inferior, usada pelo 'camponês', uma palavra cunhada para significar a pessoa analfabeta. Aqueles que falavam um dialeto regional eram marcados por esse clichê, um fenômeno que afetou o futuro dos dialetos remanescentes nas regiões, resultando no eclipse da variedade linguística e do conhecimento do folclore grego com o falecimento dos membros da comunidade. Seu ensino também foi restringido pela religião oficial (cristianismo ortodoxo), que não permitia o aprendizado de certos costumes por serem caracterizados negativamente como pagãos. Os dialetos falados fora da Grécia e que ainda estão vivos (por exemplo, o pântico na Rússia e na Ásia Menor; o grego na Capadócia; o grego sulitaliano na Calábria e na Salentina; o marioupólico ou helenocrimaico na Ucrânia; o sarakatsan na Bulgária; o grego cipriota) nunca entraram no currículo nacional oficial. O mesmo se aplica aos dialetos falados na Grécia. Isso significa, mais uma vez, que a criança surda nunca aprende e entra em contato com esse aspecto do grego, oralmente e/ou na escrita.

interculturalismo (CATARCI, 2014). Assim, nem a Grécia nem nenhum outro estado-membro da UE estava preparado para implementar a Diretiva 77/486 das Comunidades Europeias, considerando o grande número de idiomas de imigrantes envolvidos. O currículo de 2021 adotou princípios de pedagogia e literacia crítica, que favorecem o uso de diferentes idiomas em sala de aula. Além disso, esse grande fluxo de imigrantes também trouxe crianças surdas com (ou sem) línguas de sinais diferentes da GSL (comunicação pessoal com Spyridoula Karipi [consulte a nota de rodapé 7] em 18 de julho de 2023), e o currículo da GSL também não está preparado (pois não foi projetado) para acomodar essas condições educacionais especiais.

O multilinguismo e os direitos linguísticos na sociedade em geral precisam de uma análise cuidadosa. Além disso, essa campanha do modernismo e suas redes geopolíticas para as quais muitos países (incluindo a Grécia) e suas línguas são pressionados "em uma marcha uniforme para o progresso" (CANAGARAJAH, 2005, p. 5). Por exemplo, o grego e a GSL não são usados como outros idiomas falados (por exemplo, o inglês, o espanhol, o francês) e outras línguas de sinais (por exemplo, como a ASL em estudos acadêmicos) e, devido ao seu status, é necessário um estudo cuidadoso da política linguística. Essa necessidade é mais exigente atualmente, considerando também as práticas generalizadas de implante coclear e a matrícula de alunos surdos em escolas regulares. Embora o desempenho na alfabetização de alunos surdos com implante coclear pareça adequado à idade, ainda há uma ampla gama de variabilidade (MAYER; TREZEK, 2020, p. 567). Nos EUA, por exemplo, metade de todas as crianças surdas com implantes cocleares em escolas de ensino fundamental tem habilidades de língua falada abaixo do 16º percentil (CASELLI; HALL; HENNER, 2020), portanto, é necessária uma alta proficiência em ASL (por extensão, em uma língua de sinais) (HRASTINSKI; WILBUR, 2016; HOFFMEISTER; HENNER; CALDWELL-HARRIS; NOVOGRODSKY, 2021).

Uma alta proficiência em língua de sinais requer estruturas bilíngues mais fortes. Assim, considerando as estruturas dos programas bilíngues fortes que exigem aproximadamente 70% de um ensino inicial de L1 (veja MERTZANI, MONTE, FERNANDES neste volume), essa abordagem e prática para o aprendizado da língua de sinais raramente é cumprida. Além disso, pesquisas limitadas mostram a quantidade dedicada de ensino da língua de sinais na escolarização das crianças (ORMEL et al., neste volume). Há uma falta e/ou imprecisão na definição de práticas de oferta bilíngue (mesmo quando são seguidos planos de aprendizagem individualizados), pois a porcentagem de ensino de L1 não é especificada, e o programa a ser usado também não é definido. As exceções são os programas emergentes de co-matrícula (HUMPHRIES, 2014; ORMEL et al., neste volume), nos quais a educação bilíngue é aplicada em uma população mista de alunos, ouvintes e surdos, por meio do ensino de línguas faladas e de sinais em programas duplos.

6 Conclusão

A globalização mudou profundamente a sociedade grega e as políticas de cima para baixo da UE indicam formas estrangeiras de "fazer e ser" nas suas políticas linguísticas. O mais novo currículo de idiomas promove a multiliteracia e o multiculturalismo, no qual a GSL como L1 tem uma função limitada para um pequeno número de alunos surdos. A Grécia precisa questionar e filtrar o(s) significado(s) e a importância de suas políticas linguísticas atuais em relação ao objetivo da educação de surdos e ao status de suas línguas (majoritárias e minoritárias) no currículo nacional. Novamente, isso precisa ser conduzido por uma prática de língua de sinais baseada em evidências, nas quais a GSL é ensinada como L1 e/ou L2.

Referências

- BAGGA-GUPTA, S. Signed languages in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. *Bilingual and multilingual education*. Third edition. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017, p. 131 - 145.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Third Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters Lt., 2001.
- BENNETT, J. G.; GARDNER, R.; LEIGHNER, R.; CLANCY, S.; GARNER, J. Explicitly teaching English through the air to students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, vol. 159, n. 1, 2014, p. 45-58.
- BOUZAKIS, S.; KOUSTOURAKIS, G. The Comparative argument in the case of the Greek educational reform in 1997–1998. *Comparative Education Volume*, vol. 38, n. 2, 2002, p. 155–169.
- CALDWELL-HARRIS, C. L. Theoretical underpinnings of acquiring English via print. In: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. *Discussing bilingualism in deaf children*. Essays in honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021, p. 73 - 95.
- CANAGARAJAH, S. A. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CASELLI N. K.; HALL, W. C.; HENNER, J. American Sign Language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, vol. 24, n. 11, 2020, p. 1323-1329.
- CATARCI, M. Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, vol. 25, n.2, 2014, p. 95-104.
- Commission of the European Communities. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels, 2003.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg: Language Policy Division, 2001.
- Council of Europe. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Executive Version, Dra 1 (rev.). Strasbourg: Language Policy Division, 2003.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I. et al. Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Birch, P.(editor), Publications Office of the European Union, 2023. Link: <<https://data.europa.eu/doi/10.2797/529032>>.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurostat, Eurydice, Key data on teaching languages at school in Europe, Eurydice, 2012. Link: <<https://data.europa.eu/doi/10.2797/12090>>.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition, Publications Office, 2017. Link: <<https://data.europa.eu/doi/10.2797/04255>>.
- FLOURIS, G.; PASIAS, G. A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980–2002). Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, vol. 35, n. 3, 2003, p. 73–90.
- GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. *Bilingual and multilingual education*. Third edition. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017.
- GOUNARI, P.; GROLLIOS, G. Educational reform in Greece: central concepts and a critique. *Journal of Pedagogy*, vol. 3, n. 2, 2012, p. 303 – 318.
- HOFFMEISTER, R.; CALDWELL-HARRIS, C. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, vol. 132, n. 2, 2014, p. 229–242.
- HOFFMEISTER R.; HENNER J.; CALDWELL-HARRIS C.; NOVOGRODSKY, R. Deaf children's ASL vocabulary and ASL syntax knowledge supports English knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. vol. 27, n. 1, 2021, p. 37-47.
- HOFFMEISTER, R. J.; KARIPI, S.; KOURBETIS, V. Bilingual curriculum materials supporting signed language as a first language for deaf students. The integration of technology, learning and teaching. *Momento - Diálogos em Educação*, vol. 31 n. 02, 2022, p. 500 - 527. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14506/9707>>.
- HRASTINSKI, I.; WILBUR, R. B. Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an

- ASL/English bilingual program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 21, n. 2, 2016, p. 156-70.
- HUMPHRIES, T. Schooling in American Sign Language: A paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. *Berkeley Review of Education*, vol. 4, 2014, p. 7–33.
- KAZAMIAS, A. M.; ROUSSAKIS, Y. Crisis and reform in Greek education. The Modern Greek Sisyphus. *European Education*, vol. 35, n. 3, 2003, p. 7 - 30.
- KOULIDOBROVA, E.; KUNTZE, M.; DOSTAL, H. If you use ASL, should you study ESL? Limitations of a modality-b(i)ased policy. *Language*, vol. 94, n. 2, 2018, e99-e126.
- KOURBETIS, V.; KARIPI, S. How can you talk about bilingual education of the deaf if you do not teach sign language as a first language? In: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. *Discussing bilingualism in deaf children*. Essays in honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021, p. 113 - 131.
- KOUSTOURAKIS, G. The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 17, n.1, 2007, p. 131 - 146.
- KRAUSNEKER, K.; BECKER, C.; AUDEOUD, M.; TARCSIOVÁ, D. Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 25, n. 5, 2020, p. 1794-1810.
- LAW 1404/24-11-1983 "Structure and operation of Technological Educational Institutions". Government Gazette 173/vol. A., Athens, 1983. [In Greek: Νόμος 1404/24-11-1983 "Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 173/τ.Α', Αθήνα, 1983].
- LAW 1566/30-09-1985 "Structure and operation of primary and secondary education and other provisions" Government Gazette 167, Athens, 1985. [In Greek: Νόμος 1566/30-09-1985 "Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 167, Αθήνα, 1985].
- LAW 2413/17-06-1996 "Greek education abroad, intercultural education and other provisions". Government Gazette 124/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Νόμος 2413/17-06-1996 "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 124/τ.Α, Αθήνα, 1996].
- LAW 2817/14-03-2000 "Education of persons with special educational needs and other provisions". Government Gazette 78/vol. A, Athens, 2000. [In Greek: Νόμος 2817/14-03-2000 "Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 78/τ.Α, Αθήνα, 2000].
- MAYER, C.; TREZEK, B. J. English literacy outcomes in sign bilingual programs: Current state of the knowledge. *American Annals of the Deaf*, vol. 164, n. 5, 2020, p. 560–576.
- MERTZANI, M. Alfabetização na Língua de Sinais no currículo de língua de sinais. *Momento - Diálogos em Educação*, vol. 31, n.2, 2022, p. 171–198. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14392>>.
- MERTZANI, M. Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega. *Cadernos de Educação*, n. 62, 2019, p. 176-196.
- MERTZANI, M. Linguistic policy in Greece and teachers' training in question. *Debates em educação*, vol. 15, n. 37, 2023a. Link: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15115>>.
- MERTZANI, M. Podemos discutir a alfabetização da criança surda na Libras? In: NOGUEIRA, G. M.; ZASSO, S.M.B. (Orgs.) *Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história*. Curitiba: Editora CRV, 2023b, p. 129 - 146.
- MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C. L. T. Dossiê Temático: O currículo de Língua de Sinais na Escola: reflexões, proposições e desafios. *Revista Momento - Diálogos em Educação*, vol. 31, n. 02, 2022. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>>.
- MERTZANI, M.; TERRA, C. L.; DUARTE, M. A. T. *Currículo da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: componente curricular como primeira língua*. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.
- MILLER, E. M.; LEDERBERG, A. R.; EASTERBROOKS, S. R. Phonological awareness: Explicit instruction for young deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 18, n. 2, 2013, p. 206 - 227.

- Ministerial Decision 21072a/Γ2/13-03-2003 "Interdisciplinary Unified Curriculum Framework (DEPPS) and Analytical Study Programs (APS) of Elementary - Secondary School: a) General Part, b) DEPPS and APS of Greek Language, Modern Greek Literature, Ancient Greek Language, Visual Arts, Drama Studies, Religion, History, Social and Political Education, Mathematics, Environmental Studies". Government Gazette 303/vol. B, Athens, 2003. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 21072a/Γ2/13-03-2003 "Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 303/τ.Β, Αθήνα, 2003].
- Ministerial Decision 100371Δ3/19-06-2017 "Timetable of compulsory and full-day programmes for special kindergarten and special primary school." Government Gazette 2103/vol. B, Athens, 2017. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 100371Δ3/19-06-2017 "Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου." Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 2103/τ.Β, Αθήνα, 2017].
- Ministerial Decision 161038/Δ1/15-12-2021 "Curriculum for the Modern Greek Language in Primary School." Government Gazette 5877/vol. B, Athens, 2023. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 161038/Δ1/15-12-2021 "Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο." Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 5877/τ.Β, Αθήνα, 2021].
- Ministerial Decision 13646/Δ1/10-02-2023 "Curriculum for Preschool Education". Government Gazette 687/vol. B, Athens, 2023. [In Greek: Υπουργική Απόφαση 13646/Δ1/10-02-2023 "Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση." Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 687/τ.Β, Αθήνα, 2023].
- Ministry of Education; Pedagogical Institute. Department of Special Education: Curriculum for students with hearing problems - Sign language [In Greek: Τμήμα Ειδικής Αγωγής Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής - Νοηματική]. Athens: Pedagogical Institute, 2004.
- NIKOLARAZI, M. The need for specialist training in the education of deaf children in Greece: Listening to teachers' perceptions. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol.5, n.2, 2000, p. 19-38.
- PENTERI, E.; CHLAPANA, E.; MELIOU, K.; FILIPPIDI, A.; MARINATOU, Th. Curriculum for Pre-school Education - Kindergarten. In the framework of the Act "Upgrading of Curricula and Creation of Educational Materials for Primary and Secondary Education" of the Institute of Educational Policy with MIS 5035542 [In Greek: Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με MIS 5035542.] Athens: Institute of Educational Policy, 2021.
- PLAZA-PUST, C. *Bilingualism and deafness*. On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. Preston, UK: Walter de Gruyter Inc., 2016.
- PRESIDENTIAL DECREE 476/31-05-1980 "On the Hourly Curriculum of the Kindergarten". Government Gazette 132, vol. A, Athens, 1980 [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 476/31-05-1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 132, τ. Α, Αθήνα, 1980].
- PRESIDENTIAL DECREE 486/26-09-1989 "Detailed and Daily Study Program of the Kindergarten". Government Gazette 208, vol. A, Athens, 1989. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 486/26-09-1989 «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου». Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 208, τ. Α, Αθήνα, 1989].
- PRESIDENTIAL DECREE 015/18-01-1996 "Amendment of curricular programs of Primary and Secondary Education school units". Government Gazette 9/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 015/18-01-1996 "Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 9/τ. Α, Αθήνα, 1996].
- PRESIDENTIAL DECREE 13/17-06-1996 "Greek education abroad, intercultural education". Government Gazette 124/vol. A, Athens, 1996. [In Greek: Προεδρικό Διάταγμα 13/17-06-1996 "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση". Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 124/τ. Α, Αθήνα, 1996].
- TEDICK, D. J.; LYSTER, R. Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms. Abingdon, Oxon: Routledge, 2020.
- TRAIANO, A. The uncertain character of recent educational reform in Greece. *Forum*, vol. 51, n. 2,

2009, p. 131-142.

TRIANDAFYLLIDOU, A.; GROPAS, R. (Eds.), *European Immigration: a sourcebook*. London: Routledge, 2007.

UNESCO. 1994. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final report. Link:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>>.

WRIGHT, W. E.; BAKER, C. Key concepts in bilingual education. In: GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. *Bilingual and multilingual education*. Third edition. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017, p. 65 - 79.