

E-ISSN 2316-3100

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dossiê Temático

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA DE
SINAIS NA ESCOLA: reflexões,
proposições e desafios**

v. 31, n. 02, 2022

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –

Brasil editora@furg.br

Momento

EDITORA CHEFE

Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA

Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Joice Araújo Esperança, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Mertzani, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR

Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Estela Souza de Castro – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Eugêrbia Paula da Rocha – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Jéssica Pereira da Silva – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Lívia Lempek Trindade Monteiro – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Myrna Susan Gowert Madia – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Taís Mendes Alves – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Tainã da Silva Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Gabrielli da Rosa Furtado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: <http://www.momento.furg.br>

Participante do PIDL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 32 (2)	p. 1-734	2022.
-------------------------------	------------	-----------	----------	-------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2022

Capa:

Carolina dos Santos Espindola

Diagramação e formatação:

Gilmar Torchelsen

Revisão Linguística e Ortográfica:

DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 32, n. 2 (maio/ago. 2022) – Rio Grande: Ed. da FURG, 1983-2022.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

SUMÁRIO

Editorial.....	7
Editorial em Inglês.....	12
Editorial em Espanhol.....	17
<i>Dossiê Temático (Versão em Português)</i>	
Apresentação do Dossiê.....	22
SINAL E ESCOLA: uma jornada.....	27
O CURRÍCULO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: passado, presente e futuro.....	46
POLÍTICAS PÚBLICAS, A BNCC E O CURRÍCULO NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS.....	69
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS CHILENOS: UM CURRÍCULO NÃO OFFICIAL.....	93
USANDO O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS ITALIANA: lições de pesquisa e prática.....	114
SINAIS DE APRENDIZAGEM: desenvolvendo um currículo nacional para alunos da Auslan como primeira e segunda língua nas escolas australianas.....	138
ALFABETIZAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS.....	171
HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E USO DE LÍNGUA NAS PROPOSIÇÕES DE QUATRO CURRÍCULOS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	199
MATERIAIS CURRICULARES BILÍNGUES QUE APOIAM A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: a integração da tecnologia, aprendizagem e ensino.....	225
A LIBRAS NA LEI E NA PRÁTICA ESCOLAR: o que temos e o que precisamos.....	255
ENTREVISTA COM ROBERT HOFFMEISTER: uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais.....	282
<i>Thematic Dossier (English version)</i>	
Presentation of the Dossier.....	303
SIGN AND SCHOOL: a journey.....	308

THE PORTUGUESE SIGN LANGUAGE CURRICULUM: past, present and future.....	327
PUBLIC POLICIES, THE BNCC AND THE CURRICULUM IN THE BILINGUAL SCHOOL FOR THE DEAF.....	350
SIGN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCES IN CHILEAN DEAF EDUCATION: An Unofficial Curriculum.....	374
USING THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR ITALIAN SIGN LANGUAGE EDUCATION: lessons from research and practice.....	394
SIGNS OF LEARNING: Developing a national curriculum for first and second language learners of Auslan in Australian schools.....	417
SIGN LANGUAGE LITERACY IN THE SIGN LANGUAGE CURRICULUM.....	449
METALINGUISTIC SKILLS AND LANGUAGE USE IN THE PROPOSITIONS OF FOUR BRAZILIAN SIGN LANGUAGE CURRICULA.....	475
BILINGUAL CURRICULUM MATERIALS SUPPORTING SIGNED LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS: The integration of technology, learning and teaching.....	500
LIBRAS IN LAW AND SCHOOL PRACTICE: what we have and what we need.....	528
INTERVIEW WITH ROBERT HOFFMEISTER: A discussion about the Sign Language Curriculum.....	554
 <i>Artigos em Fluxo Contínuo</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS	574
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	598
O EFEITO TESOURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	624
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma possível contribuição para a educação cooperativista..	646
EDUCAÇÃO E PANDEMIA: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai	671
METODOLOGIA CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: um mapeamento da produção científica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo da CAPES e Directory of Open Access Journal (DOAJ)	693
LOS PRINCIPALES FACTORES DE DESERCIÓN EN LA LICENCIATURA EN OPTOMETRÍA DE LA UNAM-FES IZTACALA EN MÉXICO.....	714

EDITORIAL V.31, N°.02, 2022

O romance “A revolução de Anita” de Shirley Langer, publicado em 2020, pela Expressão Popular¹, inspira as reflexões iniciais deste número da Revista Momento - Diálogos em Educação. A história versa sobre um relato ficcional de uma campanha de alfabetização, realizada em Cuba em 1961, quando mais de 700 mil pessoas, a maioria camponeses pobres, aprenderam a ler e a escrever. Anita, a personagem central da história, é uma menina de 14 anos que fica perplexa com a notícia do assassinato de Conrado, um jovem negro professor alfabetizador voluntário. Assim inicia o romance: “Até agora, Anita pensava que os crimes aconteciam somente com os adultos. O artigo do jornal sob a manchete: ‘Professor alfabetizador voluntário, capturado e assassinado por um bando de contrarrevolucionários’[...]” (LANGER, 2020, p. 29).

A notícia ficcional traduz a realidade vivenciada naquela época em Cuba e, infelizmente, flagrada ainda hoje em tantos outros países, onde a elite rica e conservadora não admite renunciar seus privilégios, mesmo que, para isso, tenha que matar. Haja visto, o hediondo assassinato de Bruno e Dom no Brasil noticiado em rede nacional e internacional, os quais estavam envolvidos em defesa da preservação da Amazônia e dos povos originários da região. Bruno e Dom vinham incentivando a população do Vale do Javari a denunciar atrocidades cometidas em reservas indígenas e Dom acompanhava o trabalho de Bruno registrando dados para escrever um livro. Inúmeras são as brutalidades deflagradas contra ativistas, que têm em comum a luta por uma sociedade mais justa, para que povos minoritários tenham seus direitos garantidos. A desigualdade social no Brasil é imensa e a situação agrava-se ainda mais, quando se trata de negros, indígenas, imigrantes, mulheres, LGBTI, idosos, deficientes, moradores de rua, enfim, pessoas que se encontram em vulnerabilidade social.

A educação, enquanto campo de estudo e pesquisa, tem um papel fundamental na compreensão das relações sociais e, muitas vezes, na denúncia dessas, uma vez que dá voz a tantos grupos e que vivem a margem da sociedade. Ao trazer à tona o que está por trás da desigualdade social, denuncia os jogos de poder que se estabelecem em uma perspectiva de governo neoliberal em que uma necropolítica é a perspectiva adotada.

¹ LARGER, Shirley A. A revolução de Anita. 1ª Edição, São Paulo, Expressão Popular, 2020.

Esta revista, como veículo de divulgação da ciência e pesquisa em educação tem um relevante papel social na contribuição de formação de sujeitos críticos, reflexíveis e conscientes perante uma sociedade tão desigual.

Nesse sentido, temos a satisfação de contar neste número com o dossiê que traz uma temática tão cara para a sociedade não só brasileira como mundial que é **O currículo de língua de sinais na escola: reflexões, proposições e desafios**, organizado por Maria Mertzani, que esteve desde 2018 na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como professora visitante em parceria com Felipe Venâncio Barbosa, professor da Universidade de São Paulo – UNIFESP e Cristiane Lima Terra Fernandes também da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A relevância deste dossiê para além da temática que urge ser discutida, destaca-se pela comunidade de autores internacionais que estão presentes nos dez artigos que o compõe, ampliando a discussão para além do Brasil. Contamos com a contribuição de pesquisadores reconhecidos internacionalmente que compartilham experiências de Portugal, Chile, Itália, Estados Unidos, Grécia, Austrália e Reino Unido. A fim de possibilitar uma maior amplitude de leitores, os textos do dossiê estão disponíveis em versões na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa.

Além do dossiê, este número da revista conta com quatro artigos de demanda contínua, os quais versam sobre temas variados.

O artigo “As contribuições dos estudos do ensino de Língua Portuguesa para as pesquisas educacionais” de Débora Araújo da Silva Ferraz e Maria Jucilene Lima Ferreira apresenta o recorte de uma pesquisa documental e estudos bibliográficos do MPED da UNEB – Campus XIV. Este estudo teve como objetivo conhecer pesquisas realizadas sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP). Para tanto, foi realizado um levantamento no site do INEP, IBGE e dados do Censo Escolar e IDEB, no SCIELO (entre 2005 e 2018), bem como, na biblioteca de teses e dissertações da CAPES (2014 e 2018). Os resultados indicam que conhecer estudos de diferentes campos do saber, fomentam a articulação de aspectos que tem sido pesquisado em épocas e lugares diferentes. Esta teia de saberes possibilitou aos autores a compreensão da dinâmica dos estudos de LP em sua totalidade.

O trabalho “A Produção do Conhecimento Sobre a Prática Pedagógica e a Formação Continuada no Campo da Educação Física Escolar”, escrito por Paulo Roberto Dalla Valle e

Ricardo Rezer, realiza uma pesquisa bibliográfica sobre a prática pedagógica e a formação continuada de professores de educação física no contexto escolar, a fim de obter um panorama do conhecimento produzido sobre tema. Foram selecionadas 20 teses e dissertações, por meio de buscas no Banco de dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde, após análise, foi possível concluir que a “prática pedagógica e a formação continuada de professores de Educação Física apresentam um grande espaço para investigação no meio acadêmico, haja vista a pouca produção encontrada e as potencialidades da análise desta relação no contexto escolar”. Conforme os autores, estudos desse tipo podem fornecer “subsídios para o ineditismo em pesquisas e estudos com maior profundidade”.

“O efeito tesoura no ensino fundamental”, escrito por Julyana Gomes Taques Villagrán, Amanda do Rêgo Moura e Gustavo Isaac Killner, realiza uma pesquisa em escola particular de São Bernardo do Campo, São Paulo, com o objetivo de investigar se o efeito tesoura, que trata de exclusão das mulheres da produção do conhecimento científico, possui raízes na educação básica. Os autores concluíram que o “desinteresse das meninas pela robótica vai aumentando à medida que ascendem aos anos finais do Ensino Fundamental, fazendo que elas se afastem desse campo de conhecimento ao longo de sua trajetória escolar enquanto os meninos nele permanecem em maior quantidade, ou seja, o efeito tesoura já pode ser observado desde o ensino fundamental”.

O artigo “Educação a Distância: uma possível contribuição para a educação cooperativista”, de autoria de Jian Carlos Frare e Jonas José Seminotti, traz uma reflexão sobre como a educação a distância pode ser benéfica para organizações cooperativas. Argumentam a respeito da “necessidade de se pensar a educação (formação e capacitação)” dos indivíduos que integram as organizações. Os autores defendem que as tecnologias da informação devem ser usadas não apenas para formação, mas também para emancipação dos associados, a fim de “fortalecer os valores e princípios do cooperativismo”.

Na esteira dos trabalhos acadêmicos sobre o ensino remoto o artigo “Educação e pandemia: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai”, aborda sobre o ensino emergencial e a retomada das instituições escolares no contexto de pandemia Covid-19, com objetivo de compreender o impacto da situação econômica na vida dos

estudantes e quais políticas estatais foram desenvolvidas para minimizar a realidade díspar evidenciada. As autoras Tauana Cherutti e Dinora Zucchetti, desenvolveram a pesquisa por meio do método comparativo de duas perspectivas: os artifícios para o desenvolvimento do ensino *online* e a efetivação da regressão à presencialidade. A análise foi realizada nos dois países, e evidenciou a necessidade de investimento em recursos tecnológicos para a área da educação para além da situação pandêmica, com objetivo de amenizar os impactos da desigualdade de acesso nas classes sociais.

Simone Machado Firme e Angélica C. D. Miranda apresentam no artigo “Metodologia científica no ensino superior: um mapeamento da produção científica na biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD); catálogo da CAPES e Directory of open access journal (DOAJ)” a relevância da disciplina de metodologia Científica na graduação, sendo este o primeiro contato para grande parte dos estudantes com o universo da pesquisa. A pesquisa de estado da arte, teve como objetivos específicos listar as instituições de ensino; indicar a distribuição geográfica da produção científica e descrever as abordagens temáticas a partir do uso das palavras-chave. O mapeamento foi realizado na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo da CAPES e do *Directory Of Open Access Journal (DOAJ)* sobre Metodologia Científica no ensino superior. Os resultados indicaram o total de 99 documentos e após a filtragem dos textos, selecionou-se 13 documentos: 1 tese; 6 dissertações e 6 artigos que compuseram o *corpus* final de análise. Um dos principais resultados é que o maior número de publicações foi realizado na região sul, e ao que diz respeito sobre as temáticas abordadas, cita-se pesquisas realizadas sobre a implementação da disciplina de Metodologia Científica no formato EAD para os cursos presenciais.

O artigo “Os principais fatores de evasão na graduação em optometria da UNAM-FEZ Iztacala no México”, por meio da abordagem qualitativa, objetivou compreender os principais fatores para evasão no curso de graduação em Optometria ofertada na Universidade Nacional Autônoma do México, na Faculdade de Estudos Superiores Iztacala (FES-I). Os principais resultados dos pesquisadores Nadia Yael Morales Rodríguez, Esther Caldiño Mérida e Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, apontam que os principais motivos de evasão estão relacionados a troca de curso, resultado já previsto ante a margem que 53,13% dos estudantes não colocaram o curso de Optometria como uma de suas opções de ingresso em nível superior.

Outro fator relevante para o abandono dos estudos é o econômico, já que 43,8% manifestou que sua maior preocupação eram os materiais que solicitavam durante o curso e que eram necessários, mas muito caros, para a prática clínica que se realizava.

O acesso gratuito ao conhecimento diverso e plural é um dos objetivos e compromissos da Revista Momento – Diálogos em Educação, no intuito de contribuir para mitigar às desigualdades sociais, econômicas, culturais que com a pandemia e seus desdobramentos recrudesceram. Fica, portanto, o convite à leitura e acesso às informações e saberes relevantes e emergentes que constituem esta edição.

Editoras

Prof^a.Dr^a.Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof^a. Dr^a. Ângela Adriana Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Assistentes Editoriais

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidade federal do Rio Grande - FURG

Tainã da Silva Rodrigues
Universidade federal do Rio Grande - FURG

Carolina dos Santos Espíndola
Universidade federal do Rio Grande - FURG

EDITORIAL V. 31, no. 02, 2022

The novel *Anita's Revolution* (*A Revolução de Anita*, in Brazilian Portuguese), written by Shirley Langer and published in 2020 by the Expressão Popular¹, has inspired the initial reflections found in this issue of the Revista Momento - Diálogos em Educação. The story is a fictional report of a literacy campaign conducted in Cuba in 1961, when about 700 thousand people, mainly poor peasants, learned how to read and write. Anita, the main character, is a 14-year-old girl who gets perplexed when she learns that Conrado – a voluntary young black literacy teacher – has been murdered. The novel starts like this: “Up to now, Anita used to think that crimes only happened to adults. The news headline ‘Voluntary literacy teacher captured and murdered by gangs of counter-revolutionaries’ [...]” (LANGER, 2020, p. 29).

The fictional news shows that the reality experienced in Cuba at that time is, unfortunately, still found in other countries, where the rich and conservative elite does not admit waiving its privileges even if it has to kill to keep them. Consider the heinous murder of Bruno and Dom – who were involved in the defense of the Amazon region and its original peoples – which was brought out by the media in Brazil and abroad. Both Bruno and Dom encouraged the *Vale do Javari* population to report atrocities committed in indigenous reserves while Dom followed Bruno’s work and collected data to write a book. Several brutalities have been set off against activists who fight for a fair society so that minorities may have their rights ensured. Social inequality in Brazil is enormous and it gets even worse in the case of people who are socially vulnerable, i. e., Afro-Brazilian, indigenous, disabled and homeless people, immigrants, women, LGBTI and older adults.

Education, a field of study and research, has a key role in understanding social relations and often in reporting them, since it enables many groups living on the edge of society to speak up. When it calls into question what is behind social inequality, it reports power games that are established from the perspective of a neoliberal government which practices necropolitics.

This journal, as a means of publicizing science and research in Education, plays a relevant social role since it contributes to form critical, thoughtful and conscious subjects in such an unequal society.

¹ LARGER, Shirley A. *A revolução de Anita*. 1ª Edição, São Paulo, Expressão Popular, 2020.

Therefore, in this issue, we are pleased to include a dossier which addresses a theme that is so important to Brazilian and global societies. It is entitled **Sign Language Curriculum in Schools: reflections, propositions and challenges** and was organized by Maria Mertzani, who has been a visiting professor at the Universidade Federal do Rio Grande (FURG) since 2018, Felipe Venâncio Barbosa, a professor at the Universidade de São Paulo (UNIFESP) and Cristiane Lima Terra Fernandes, a professor at FURG.

Relevance of this dossier lies on the facts that this theme must be discussed and that there are international authors among the writers of the ten papers which compose it. As a result, the discussion goes beyond Brazil. We have got contributions of well-known international researchers who shared experiences they had in Portugal, Chile, Italy, the United States, Greece, Australia and United Kingdom. In order to enable more readers to enjoy the papers, they are available in Portuguese and in English.

Besides the dossier, this issue includes four papers in the continuous flow which address different themes.

The paper “Contributions of Studies of Portuguese Teaching to Educational Research”, which was written by Débora Araújo da Silva Ferraz and Maria Jucilene Lima Ferreira, shows a part of a document study and bibliographical ones carried out by the MPED at the UNEB - Campus XIV. Their study aimed at collecting studies of Brazilian Portuguese (BP) teaching. Thus, INEP and IBGE sites, data on the School Census and IDEB, SCIELO database (from 2005 to 2018) and CAPES Library of Theses and Dissertations (from 2014 to 2018) were used for collecting information. Results show that knowing studies that have been carried out in different fields drives the articulation of issues that have been investigated at distinct times and places. The web of knowledge enabled the authors to understand the dynamics of studies of BP.

The paper “Production of Knowledge about Pedagogical Practice and Continuing Education in Physical Education in Schools”, which was written by Paulo Roberto Dalla Valle and Ricardo Rezer, reports a bibliographical study of Physical Education teachers’ pedagogical practice and continuing education in schools so as to give readers an overview of knowledge that has been produced about the theme. Twenty theses and dissertations were selected at the CAPES Library of Theses and Dissertations and at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The analysis showed that “Physical Education teachers’ pedagogical

practice and continuing education are areas that have much room for investigation in the academy, considering the small number of studies of the issues and the potential that the analysis of this relation has in schools”. According to the authors, this type of studies may provide “data to enable original and in-depth studies to be developed”.

“The Scissors Effect in Elementary School”, which was written by Julyana Gomes Taques Villagrán, Amanda do Rêgo Moura and Gustavo Isaac Killner, reports a study that was carried out in a private school in São Bernardo do Campo, São Paulo. It aimed at investigating whether the scissors effect, which refers to women’s exclusion from production of scientific knowledge, takes root in basic education. The authors concluded that “girls’ lack of interest in robotics increases as they go through Elementary School and makes them move away from this field, whereas more boys keep in it, i. e., the scissors effect is clearly observed in Elementary School”.

The paper “Online Education: Possible Contribution to Cooperative Education” was written by Jian Carlos Frare and Jonas José Seminotti who reflect on how beneficial online education can be to cooperative organizations. They advocate “the need to think about Education (development and training)” of individuals who compose the organizations. Besides, they defend that information technologies must be used for members’ emancipation, to “strengthen values and principles of cooperativeness”, rather than for members’ development alone.

In the same line of research into online Education, the paper “Education and the Pandemic: a Comparative Study of Brazilian and Uruguayan Educational Realities” addresses emergency teaching and the resumption of school work in pandemic times caused by COVID-19. The study aimed at understanding the impact of the economic situation on students’ lives and which state policies were implemented to mitigate the different reality they have faced. Both authors Tauana Cherutti and Dinora Zuchetti carried out their study by comparing two perspectives, i. e., strategies to develop online teaching and resumption of in-person classes. The analysis was conducted in both countries and showed the need for investments in technological resources in Education, not only as the result of the pandemic, but aiming at mitigating impacts of inequality of access on social classes.

Simone Machado Firme and Angélica C. D. Miranda wrote the paper entitled “Scientific Methodology in Higher Education: Mapping Scientific Production at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), CAPES Catalog and the Directory of Open Access Journals (DOAJ)”. It addresses the course in Scientific Methodology in under graduation, the first contact most students have with research. The state of the art aimed at listing teaching institutions, showing the geographical distribution of scientific production and describing thematic approaches based on the use of key words. Mapping of Scientific Methodology in Higher Education was conducted at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), CAPES Catalog and the Directory of Open Access Journals (DOAJ). Results showed that 99 documents were found and 13 (1 dissertation, 6 theses and 6 papers) were selected to comprise the final analysis corpus. One of the main results is that the largest number of studies was published in southern Brazil. Regarding themes under investigation, studies of online implementation of the course in Scientific Methodology aiming at in-person courses is mentioned.

The paper “Main Dropout Factors in the Undergraduate Course in Optometry at the UNAM-FES Iztacala in Mexico” reports a qualitative study that aimed at understanding the main dropout factors in the undergraduate course in Optometry at the Faculdade de Estudos Superiores Iztacala (FES-I), which belongs to the Universidade Nacional Autónoma de México. Its authors, Nadia Yael Morales Rodríguez, Esther Caldiño Mérida and Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, showed that the main reasons for dropout are related to the search for other courses. It was an expected result, since 53.13% of students who started the course had not chosen it as their first option when they started their journey in Higher Education. Another relevant dropout factor was the economic one, since 43.80% of students said that their main preoccupation was the expensive material that was needed to participate in the mandatory clinical practice.

Free access to diverse and plural knowledge is one of the objectives and duties of the Revista Momento - Diálogos em Educação in order to help to mitigate social, economic and cultural inequalities which were aggravated by the pandemic and its consequences. Therefore, we would like to invite you to read and access relevant and emergent information and knowledge that compose this issue.

Editors

Gabriela Medeiros Nogueira, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Ângela Adriana Schmidt Bersch, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Editors' Assistants

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Tainã da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Carolina dos Santos Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

EDITORIAL V.31, N°.02, 2022

La novela "La revolución de Anita" de Shirley Langer, publicada en 2020 por la Expresión Popular, inspira las reflexiones iniciales de este número de la Revista Momento - Diálogos en Educación. La historia versa sobre un relato ficticio de una campaña de alfabetización, realizada en Cuba en 1961, cuando más de 700 mil personas, la mayoría campesinos pobres, aprendieron a leer y escribir. Anita, el personaje central de la historia, es una niña de 14 años que queda perpleja con la noticia del asesinato de Conrado, un joven negro profesor alfabetizador voluntario. Así comienza la novela: "Hasta ahora, Anita pensaba que los crímenes ocurrían solo con los adultos. El artículo del periódico bajo el titular: 'Profesor de alfabetización voluntario, capturado y asesinado por una banda de contrarrevolucionarios' [...]" (LANGER, 2020, p. 29).

La noticia ficcional traduce la realidad vivida en aquella época en Cuba y, infelizmente, flagrada aún hoy en tantos otros países, donde la élite rica y conservadora no admite renunciar a sus privilegios, aunque para eso tenga que matar. Haya visto, el atroz asesinato de Bruno y Dom en Brasil noticiado en red nacional e internacional, los cuales estaban involucrados en defensa de la preservación de la Amazonia y de los pueblos originarios de la región. Bruno y Dom habían estado alentando a la población del Valle de Javari a denunciar atrocidades cometidas en reservas indígenas y Dom acompañaba el trabajo de Bruno registrando datos para escribir un libro. Innumerables son las brutalidades desencadenadas contra activistas, que tienen en común la lucha por una sociedad más justa, para que pueblos minoritarios tengan sus derechos garantizados. La desigualdad social en Brasil es inmensa y la situación se agrava aún más, cuando se trata de negros, indígenas, inmigrantes, mujeres, LGBTI, ancianos, discapacitados, moradores de la calle, en fin, personas que se encuentran en vulnerabilidad social.

La educación, como campo de estudio e investigación, tiene un papel fundamental en la comprensión de las relaciones sociales y, muchas veces, en la denuncia de éstas, una vez que da vez y voz a tantos grupos y que viven al margen de la sociedad. Al sacar a la luz lo que está detrás de la desigualdad social, denuncia los juegos de poder que se establecen en una perspectiva de gobierno neoliberal en que una necropolítica es la perspectiva adoptada.

Esta revista, como veículo de divulgação de la ciencia e investigación en educación tiene un relevante papel social en la contribución de formación de sujetos críticos, reflejables y conscientes ante una sociedad tan desigual.

En ese sentido, tenemos la satisfacción de contar en este número con el dossier que trae una temática tan costosa para la sociedad no solo brasileña como mundial que es el currículo de lengua de signos en la escuela: reflexiones, proposiciones y desafíos, organizado por Maria Mertzani, que ha estado desde 2018 en la Universidad Federal de Rio Grande - FURG, como profesora visitante en colaboración con Felipe Venâncio Barbosa, profesor de la Universidad de São Paulo - UNIFESP y Cristiane Lima Terra Fernandes también de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG.

La relevancia de este dossier más allá de la temática que urge ser discutida, se destaca por la comunidad de autores internacionales que están presentes en los diez artículos que lo componen, ampliando la discusión más allá de Brasil. Contamos con la contribución de investigadores reconocidos internacionalmente que comparten experiencias de Portugal, Chile, Italia, Estados Unidos, Grecia, Australia e Reino Unido. Con el fin de posibilitar una mayor amplitud de lectores, los textos del dossier están disponibles en versiones en la Lengua Portuguesa y en la Lengua Inglesa.

Además del dossier, este número de la revista cuenta con cuatro artículos de demanda continua, los cuales versan sobre temas variados.

El artículo "Las contribuciones de los estudios de la enseñanza de Lengua Portuguesa para las investigaciones educativas" de Débora Araújo da Silva Ferraz y Maria Jucilene Lima Ferreira presenta el recorte de una investigación documental y estudios bibliográficos del MPED de la UNEB - Campus XIV. Este estudio tuvo como objetivo conocer investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP). Para tanto, fue realizado un levantamiento en el sitio del INEP, IBGE y datos del Censo Escolar e IDEB, en el SCIELO (entre 2005 y 2018), así como en la biblioteca de tesis y disertaciones de la CAPES (2014 y 2018). Los resultados indican que conocer estudios de diferentes campos del saber, fomentan la articulación de aspectos que han sido investigados en épocas y lugares diferentes. Esta red

de saberes possibilitó a los autores la comprensión de la dinámica de los estudios de LP en su totalidad.

El trabajo "La Producción del Conocimiento Sobre la Práctica Pedagógica y la Formación Continua en el Campo de la Educación Física Escolar", escrito por Paulo Roberto Dalla Valle y Ricardo Rezer, realiza una investigación bibliográfica sobre la práctica pedagógica y la formación continuada de profesores de educación física en el contexto escolar, a fin de obtener un panorama del conocimiento producido sobre el tema. Fueron seleccionadas 20 tesis y disertaciones, por medio de búsquedas en el Banco de datos de Disertaciones y Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal en Nivel Superior (CAPES) y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), donde, tras un examen, se pudo concluir que la "La práctica pedagógica y la formación continuada de profesores de Educación Física presentan un gran espacio para la investigación en el medio académico, teniendo en cuenta la poca producción encontrada y las potencialidades del análisis de esta relación en el contexto escolar". Según los autores, estudios de este tipo pueden proporcionar "subsídios para el ineditismo en investigaciones y estudios con mayor profundidad".

"El efecto tijeras en la enseñanza fundamental", escrito por Julyana Gomes Taques Villagrán, Amanda do Rêgo Moura y Gustavo Isaac Killner, realiza una investigación en la escuela privada de São Bernardo do Campo, São Paulo, con el objetivo de investigar si el efecto tijeras, que trata de la exclusión de las mujeres de la producción del conocimiento científico, tiene raíces en la educación básica. Los autores concluyen que el "desinterés de las niñas por la robótica va aumentando a medida que ascienden a los años finales de la Enseñanza fundamental, haciendo que ellas se alejen de ese campo de conocimiento a lo largo de su trayectoria escolar mientras los niños en él permanecen en mayor cantidad, o sea, el efecto tijeras ya se puede observar desde la enseñanza fundamental".

El artículo "Educación a distancia: una posible contribución a la educación cooperativista", de autoría de Jian Carlos Frare y Jonas José Seminotti, trae una reflexión sobre cómo la educación a distancia puede ser beneficiosa para organizaciones cooperativas. Argumentan respecto a la "necesidad de pensar la educación (formación y capacitación)" de los individuos que integran las organizaciones. Los autores sostienen que las tecnologías de la

información deben ser usadas no solo para formación, sino también para emancipación de los asociados, a fin de "fortalecer los valores y principios del cooperativismo".

En la estela de los trabajos académicos sobre la enseñanza remota el artículo "Educación y pandemia: un estudio comparado entre la realidad educativa de Brasil y Uruguay", aborda sobre la enseñanza de emergencia y la reanudación de las instituciones escolares en el contexto de pandemia Covid-19, con el objetivo de comprender el impacto de la situación económica en la vida de los estudiantes y qué políticas estatales fueron desarrolladas para minimizar la realidad dispar evidenciada. Las autoras Tauana Cherutti y Dinora Zucchetti, desarrollaron la investigación por medio del método comparativo de dos perspectivas: los artificios para el desarrollo de la enseñanza online y la efectividad de la regresión a la presencialidad. El análisis se realizó en los dos países, y destacó la necesidad de inversión en recursos tecnológicos para el área de la educación más allá de la situación pandémica, con el objetivo de amenizar los impactos de la desigualdad de acceso en las clases sociales.

Simone Machado Firme y Angélica C. D. Miranda presentan en el artículo "Metodología científica en la enseñanza superior: un mapeo de la producción científica en la biblioteca digital de tesis y disertaciones (BDTD); catálogo de CAPES y directory of open access Journal (DOAJ)" la relevancia de la disciplina de metodología Científica en la graduación, siendo este el primer contacto para gran parte de los estudiantes con el universo de la investigación. La investigación de estado del arte, tuvo como objetivos específicos listar las instituciones de enseñanza; indicar la distribución geográfica de la producción científica y describir los abordajes temáticos a partir del uso de las palabras clave. El mapeo fue realizado en la Biblioteca de Tesis y Disertaciones (BDTD), Catálogo de la CAPES y del Directory Of Open Access Journal (DOAJ) sobre Metodología Científica en la enseñanza superior. Los resultados indicaron el total de 99 documentos y después del filtrado de los textos, se seleccionaron 13 documentos: 1 tesis; 6 disertaciones y 6 artículos que compusieron el corpus final de análisis. Uno de los principales resultados es que el mayor número de publicaciones se realizó en la región sur, y al respecto de las temáticas abordadas, se cita investigaciones realizadas sobre la implementación de la disciplina de Metodología Científica en el formato EAD para los cursos presenciales.

El artículo "Los principales factores de evasión en la graduación en optometría de la UNAM-FEZ Iztacala en México", por medio del abordaje cualitativo, objetivó comprender los principales factores para evasión en el curso de graduación en Optometría ofertada en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala (FES-I). Los principales resultados de los investigadores Nadia Yael Morales Rodríguez, Esther Caldiño Mérida y Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, apuntan que los principales motivos de evasión están relacionados con el cambio de curso, resultado ya previsto ante el margen que 53,13% de los estudiantes no colocaron el curso de Optometría como una de sus opciones de ingreso en nivel superior. Otro factor relevante para el abandono de los estudios es el económico, ya que 43,8% manifestó que su mayor preocupación eran los materiales que solicitaban durante el curso y que eran necesarios, pero muy caros, para la práctica clínica que se realizaba.

El acceso gratuito al conocimiento diverso y plural es uno de los objetivos y compromisos de la Revista Momento - Diálogos en Educación, en el intento de contribuir para mitigar las desigualdades sociales, económicas, culturales que con la pandemia y sus desdoblamientos recrudecieron. Queda, por tanto, la invitación a la lectura y acceso a las informaciones y saberes relevantes y emergentes que constituyen esta edición.

Editoriales

Prof. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidad Federal de Río Grande - FURG

Prof. Dra. Angela Adriana Schmidt Bersch
Universidad Federal de Río Grande - FURG

Asistentes Editoriales

Myrna Gowert Madia Berwaldt
Universidad Federal de Río Grande - FURG

Tainã da Silva Rodrigues
Universidad Federal de Río Grande - FURG

Carolina dos Santos Espíndola
Universidad Federal de Río Grande - FURG

APRESENTAÇÃO

O currículo de língua de sinais na escola: reflexões, proposições e desafios

Desde 2018, quatro cidades brasileiras (Canoas - RS, Guarulhos - SP, São Paulo - SP e Rio Grande - RS) organizaram proposições de Currículos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e publicaram esses documentos que refletem políticas públicas em nível da gestão municipal. De fato, essas propostas foram publicadas antes da publicação da Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021, que dispõe uma modalidade de Educação Bilingue para os alunos surdos no país. Esses documentos apresentam a Libras como a primeira língua a ser ensinada para crianças surdas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. São trabalhos resultantes de reflexões que tiveram início nas práticas em sala de aula e nas discussões da academia, que convergiram para a elaboração de documentos públicos oficiais.

Diversos trabalhos anteriores organizaram-se de forma local, em propostas curriculares e programas de disciplinas em escolas e institutos de surdos em diversos estados brasileiros. Contudo, o que diferencia os currículos propostos a partir de 2018 é o fato de alcançarem o status e a visibilidade de políticas públicas de educação. Os documentos que foram (e estão sendo) propostos consolidam a Libras como uma disciplina escolar, como componente curricular com objetivos específicos e progressivos que as crianças surdas precisam adquirir e desenvolver, da mesma forma que as crianças ouvintes aprendem o português como primeira língua.

Esses documentos seguiram paradigmas educacionais internacionais da educação bilíngue de crianças surdas, para mencionar alguns países cujos currículos foram tomados como referência: os Estados Unidos, a Austrália, a Nova Zelândia, Portugal, a França, a Grécia e a Suécia. Esses países vêm, desde o início de 2000, construindo currículos específicos para a aprendizagem das línguas de sinais de suas comunidades surdas como primeiras línguas. Por exemplo, o Currículo de Libras do Rio Grande é baseado no Currículo da Língua de Sinais Grega, de 2004, que por sua vez, foi baseado no Currículo da Língua de Sinais Americana (ASL), de 2002.

O fato de existirem currículos internacionais de línguas de sinais dentro do contexto internacional da educação bilíngue das crianças surdas é um assunto que requer mais pesquisas

e discussão. Há países que oficialmente reconheceram as suas línguas de sinais como a língua das crianças surdas e como língua de instrução nas escolas e, no entanto, não tratam a língua de sinais da mesma forma que as línguas orais modernas (por exemplo, inglês, português), nem as observam como objeto de aquisição, desenvolvimento e estudo pelas crianças surdas. Além disso, pesquisas internacionais demonstram claramente o impacto positivo da língua de sinais no progresso cognitivo geral da criança surda na escola.

Este dossiê, “O currículo de língua de sinais na escola: reflexões, proposições e desafios”, traz esta discussão a um lugar de destaque ao convidar para as contribuições que o compõem, pesquisadores nacionais, com representantes das regiões sul, sudeste e norte do Brasil e pesquisadores internacionais, surdos e ouvintes, com longa experiência na construção do currículo de línguas de sinais como primeira língua ou como língua segunda/adicional, com exemplos de prática educacional existentes.

As discussões propostas neste dossiê têm seu início com o artigo do Professor Doutor Jim Kyle, “**Sinal e escola: uma jornada**” em que é realizada uma análise histórica aprofundada sobre o ensino de língua de sinais como primeira língua para crianças surdas, além de importantes projeções sobre o futuro da educação de surdos e sua língua de sinais, considerando, em particular, o impacto do crescente número de crianças surdas com implante coclear. Na mesma esteira histórica seguem dois artigos, o de Helena Carmo e Paulo Vaz de Carvalho, que escrevem sobre “**O currículo de língua gestual portuguesa: passado, presente e futuro**”, apresentando reflexões sobre o percurso de Portugal até a regulação da educação bilíngue para surdos e as proposições de professores surdos de Língua Gestual Portuguesa para reformulações curriculares. Seguindo a mesma linha, o artigo de Adriane Menezes e Vânia Chiella, agora referente ao Brasil, apresenta uma discussão sobre “**Políticas públicas, a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] e o currículo na escola bilíngue de surdos**”, apresentando o contexto brasileiro em que se insere a Educação Bilíngue de Surdos, com reflexões sobre os processos de implementação curricular, considerando as especificidades regionais dos Estados do Brasil, onde convivem comunidades surdas e escolas. Ainda, com uma análise sobre a implementação de programas educacionais para alunos surdos no Chile, temos o artigo de Maribel González Moraga e Karina Muñoz Vilugrón, “**Experiências de**

ensino de língua de sinais na educação de surdos chilenos: um currículo não oficial”, lançando um olhar crítico sobre a realidade do país.

Em seguida, temos quatro artigos que exploram diferentes nuances da construção de currículos de línguas de sinais. O trabalho de Maria Tagarelli de Monte **“Usando o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino da língua de sinais italiana: lições de pesquisa e prática”** apresenta o uso do QECR no ensino de língua de sinais italiana com a participação conjunta de surdos e ouvintes em sua construção e faz uma apresentação das mudanças políticas e culturais da área ocorridas na Itália desde 2011. O trabalho de Breda Carty, Karen Bontempo e Louise de Beuzeville, intitulado **“Sinais de aprendizagem: desenvolvendo um currículo nacional para alunos da Auslan como primeira e segunda língua nas escolas australianas”** apresenta as linhas gerais da estrutura do currículo de língua de sinais australiana e reflete sobre oportunidades e desafios advindas na elaboração do referido documento.

O artigo de Maria Mertzani, logo em seguida, apresenta uma importante discussão sobre a **“Alfabetização de língua de sinais no currículo de língua de sinais”**, especificando o conceito de alfabetização na língua de sinais e enfatizando a relevância da metalinguagem nesse processo. Felipe Venâncio Barbosa também discute essa habilidade cognitiva, a metalinguagem, no artigo **“Habilidades metalinguísticas e uso de língua nas proposições de quatro currículos de língua brasileira de sinais”**, em que apresenta uma descrição dos quatro primeiros currículos de Libras elaborados no Brasil após a BNCC, analisa suas abordagens sobre o uso da língua de sinais e sobre habilidades metalinguísticas, com reflexões sobre suas estruturas.

A equipe de pesquisa do Centro de Estudos de Comunicação e Surdos da Universidade de Boston, trabalha continuamente no desenvolvimento do currículo de ASL, como foi o caso da publicação do recente currículo intitulado: *ASL content standards: Kindergarten - Grade 12*. O Professor Dr. Robert Hoffmeister com os pesquisadores Kristin DiPerri e Todd Czubeck estão envolvidos na autoria do currículo e do material educacional que o acompanha. Este trabalho marcou a construção do Currículo de Língua de Sinais Grega (GSL) em 2004, já que atuaram como autores também no projeto grego, com Vassilis Kourbetis e sua equipe no Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação e no Instituto Pedagógico (atualmente, Instituto de Política Educacional) na Grécia. O desenvolvimento deste último

trabalho será apresentado por Robert Hoffmeister, Vassilis Kourbetis e Spiridoula Karipi, em **“Materiais Curriculares Bilíngues que apoiam a Língua de Sinais como primeira língua para alunos surdos: a integração da tecnologia, aprendizagem e ensino”**. No artigo, os autores fazem uma discussão sobre materiais disponíveis para o ensino de Língua de Sinais Grega, descrevendo um material multimídia bilíngue inovador que pode ser aplicado na aprendizagem de qualquer língua de sinais.

O trabalho de Cristiane Lima Terra Fernandes, intitulado **“A Libras na Lei e na prática escolar: o que temos e o que precisamos”**, apresenta uma discussão sobre como a Libras é apresentada nos documentos políticos no Brasil, ao mesmo tempo em que retrata a implementação dessas leis e segue caracterizando a situação da escola bilíngue na cidade do Rio Grande/RS e a constituição do seu Currículo de Libras como L1, bem como as dificuldades e possibilidades existentes para sua efetivação.

Finalmente, apresentamos uma **“Entrevista com Robert Hoffmeister: uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais”**, realizada pelos organizadores deste dossiê. Na oportunidade podemos nos conectar e entender ainda mais o importante trabalho do Professor Doutor Robert Hoffmeister sobre a Língua de Sinais como primeira língua e o trabalho de novos e conhecidos colegas neste campo.

Este dossiê traz exemplos de currículo de línguas de sinais da Austrália, do Brasil, do Chile, dos Estados Unidos, da Grécia, da Inglaterra e da Itália, representando um total de três continentes e sete países. Os currículos das línguas de sinais foram desenvolvidos por meio de uma estreita colaboração entre pesquisadores e acadêmicos surdos e ouvintes, que este volume também reúne, de modo a teorizar tais desenvolvimentos entre passado, presente e futuro e apresentar panoramas práticos.

Considera-se que a temática deste dossiê, bem como o conjunto de textos produzidos por autores reconhecidos internacionalmente pelos seus estudos e pesquisas em línguas de sinais, é de suma importância para o campo da educação bilíngue de estudantes surdos. Destaca-se a relevância do dossiê no fato de que o Brasil demanda pesquisas nessa área, principalmente no ensino e aquisição de Libras como primeira língua. A apresentação das experiências expostas nas páginas a seguir contribuirão para alavancar as discussões, ampliando o espectro teórico e enriquecendo o diálogo com o que vem sendo produzido em diferentes países.

Apresentamos, também, uma versão de todas as contribuições de artigos em português e em inglês, para que o volume possa atingir leitores nos países envolvidos e estimular a discussão entre estudiosos da área em diversas partes do mundo.

Organizadores

Prof^a. Dr^a. Maria Mertzani
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof^o. Dr^o. Felipe Venâncio Barbosa
Universidade de São Paulo – USP

Prof^a. Dr^a. Cristiane Lima Terra Fernandes
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

SINAL E ESCOLA: UMA JORNADA

Jim Kyle¹

Resumo: Quando nossa coletânea internacional de artigos sobre o status da sinalização na escola foi publicada em 1987, acreditávamos que estávamos em transição no Reino Unido. A descoberta das línguas de sinais e sua validação pelos linguistas, forneceram a base para a implementação que a comunidade surda havia solicitado. As crianças surdas devem ter a língua de sinais como sua língua de interação e instrução. A coletânea destacou os pensamentos de vanguarda, mas também mostrou que diferentes países estavam em diferentes estágios de sua jornada. Nesta contribuição, refletimos sobre o conhecimento que tínhamos na época, as descobertas desde então e questionamos: a norma atual é que as crianças surdas, desde a mais tenra idade, tenham acesso à língua de sinais (no nosso caso, a Língua de Sinais Britânica), e podemos descrever as evidências que dizem que isso está funcionando para produzir cidadãos mais ajustados e eficazes? Olhamos além da simples questão para considerar se o bilinguismo que temos defendido é unilateral e não produz uma mudança de atitude para a maioria da sociedade. Com efeito, se os surdos se tornam bilíngues, isso permite que a sociedade permaneça monolíngue e evite o envolvimento com a visão surda de vida e de sociedade? E, finalmente, o artigo pergunta o que será a perda auditiva ou o aprimoramento auditivo no futuro?

Palavras-chave: Língua de Sinais na Escola. Bilinguismo de sinais. Transumanismo.

SIGN AND SCHOOL: A JOURNEY

Abstract: When our international collection of papers on the status of signing in school was published in 1987, we believed we were in transition in the UK. The discovery of sign languages and their validation by linguists, had provided the base for the implementation which the deaf community had requested. Deaf children ought to have sign language as their language of interaction and instruction. The collection highlighted forward thinking but also showed that different countries were at different stages of their journey. In this contribution, we reflect on the knowledge we had then, the discoveries since, and ask the question: is it now the norm that deaf children, from the earliest of age, have access to sign language (in our case, British Sign Language), and can we describe the evidence that says this is working to produce more adjusted and effective citizens? We look beyond the simple question to consider whether the bilingualism we have been advocating is one-sided and does not produce a change in attitude for the majority society. In effect, if deaf people become bilingual, does it allow society to remain monolingual and to avoid engagement with the deaf view of life and society? And finally, the paper asks: what will be hearing loss or/and hearing enhancement in future?

Keywords: Sign Language in School. Sign bilingualism. Transhumanism.

SEÑAL Y ESCUELA: UN VIAJE

Resumen: Cuando se publicó en 1987 nuestra colección internacional de artículos sobre el estado de la señalización escolar se publicó en 1987, creíamos que estábamos en transición en el Reino Unido. El descubrimiento de las lenguas de señas y su validación por parte de los lingüistas sentó las bases para la implementación que la comunidad sorda había solicitado. Los niños sordos deben tener la lengua de

¹ Professor Emeritus, University of Bristol, Bristol - U.K. E-mail: jim.kyle@bristol.ac.uk

señas como su lenguaje de interacción e instrucción. La colección destacó la visión del futuro, pero también mostró que diferentes países se encontraban en diferentes etapas de su viaje. En esta contribución, reflexionamos sobre el conocimiento que teníamos, los descubrimientos desde entonces, y nos preguntamos: ¿es ahora la norma que los niños sordos, desde una edad temprana, tengan acceso a la lengua de señas (en nuestro caso, la lengua de señas británica) y a ser capaz de describir la evidencia que dice que esto está funcionando para producir ciudadanos más aptos y efectivos? Vamos más allá de la simple pregunta para considerar si el bilingüismo que venimos defendiendo es unilateral y no produce un cambio de actitud en la mayoría de la sociedad. De hecho, si las personas sordas se vuelven bilingües, ¿permite esto que la sociedad siga siendo monolingüe y evita comprometerse con la visión sorda de la vida y la sociedad? Y finalmente, el artículo pregunta ¿qué será la pérdida auditiva o la mejora auditiva en el futuro?

Palabras clave: Lengua de señas en la Escuela. Bilingüismo de señas. Transhumanismo.

Definindo um contexto

Nossa coletânea de artigos *Sinal e Escola* (em inglês, *Sign and School*) publicada em 1987, examinou as práticas atuais na Itália, França, Dinamarca, Alemanha, Holanda, Bélgica, Espanha, Suíça, Austrália e Rússia, EUA, bem como no Reino Unido. Quão longe nós viajamos? No Reino Unido, há muito menos escolas para crianças surdas agora do que antes, mais crianças implantadas e ainda um número muito pequeno de professores surdos e usuários da Língua de Sinais Britânica (BSL). Ao mesmo tempo, a pesquisa progrediu e novos conceitos como *Surdidade* (LADD, 2003) e *Bilinguismo de Sinais* (BAKER, 2011) são evidentes. Há uma nova legislação sobre direitos de acesso à BSL para adultos (por exemplo, a Lei da Língua de Sinais Britânica (Escócia) de 2015) e um perfil muito maior para a BSL na mídia. No entanto, não é óbvio onde a jornada educacional terminará.

No início

Sinalização, língua de sinais e surdez não são novidade. E elas certamente não são novas na prática da educação.

Arnot (1779) em sua história de Edimburgo descreveu a Academia Braidwood e seu ensino de jovens surdos. Não surpreendentemente (como a tendência assimilacionista sempre foi forte, mesmo naquela época), ele priorizou seus comentários sobre o ensino da alfabetização em inglês da Academia e até a leitura de fala. Ele também identificou o fato de os alunos estarem sinalizando (embora de uma perspectiva negativa): “O único método de conversar deles

é por sinais e gestos. Suas ideias são poucas, estando inteiramente confinadas aos objetos visíveis e às paixões e sentidos [...]” (ARNOT, 1779, p. 425).

Quando a Academia de Braidwood se mudou para Londres, os professores continuaram a usar a língua de sinais na instrução:

Para familiarizar (o aluno surdo) (os sons e as palavras) devemos proceder pelos métodos mais óbvios e simples, dependendo do que se convencionou chamar de linguagem natural (gesto, traço etc). (WATSON, 1809, p. 75).

Scott, o diretor da escola de surdos em Exeter, no sudoeste da Inglaterra, disse:

A língua de sinais é então usada pelos professores porque é o único terreno comum no qual eles podem encontrar seus alunos e onde ambos podem se entender para que um possa se comunicar e o outro receber o conhecimento a ser transmitido. (SCOTT, 1870, p. 118).

No entanto, os educadores não ficaram satisfeitos com o uso da sinalização natural e começaram a criar novas formas. Passou a haver uma distinção entre os sinais naturais e os que precisavam ser inventados. Estes foram os sinais metódicos inventados para fornecer equivalentes palavra-sinal a serem distinguidos dos sinais naturais, que por sua vez, tinham duas formas: sinais verdadeiramente naturais (usados por pessoas que ouvem - gestos) e sinais descritivos ou imitativos, ou seja, como em BSL hoje (por exemplo, CANSADO, expressões faciais desgastadas ombros caídos; e DORMIR, palmas das mãos juntas ao lado da cabeça, com a cabeça inclinada).

O desejo de inventar sinais para palavras, que não tem equivalente direto na sinalização, continuou até os dias atuais, na forma de uma educação centrada na fala e em choque com a transmissão de currículos de texto em sala de aula. Essa necessidade de equivalência pode ser aumentada em países como o Reino Unido e os EUA, onde o monolinguismo é mais obviamente uma norma social. Isso garantiu que, o que ocorreu na prática no Reino Unido se tornasse o método combinado (ADDISON, 1899).

No entanto, Tylor (1874) (por vezes considerado o pai da Antropologia) já havia apontado que esses sinais metódicos tinham impacto limitado.

Tanto quanto posso saber, poucos ou nenhum dos signos gramaticais fictícios suportará mesmo a curta viagem da sala de aula ao recreio, onde não há mais

verbo 'ser', onde as conjunções abstratas são desconhecidas e onde a mera posição, qualidade e a ação pode servir para descrever tanto o substantivo quanto o adjetivo. (TYLOR, 1874, p. 23).

Muitos desses entendimentos foram perdidos na ascensão das visões oralistas no final do século 19 e no século 20, pontos de vista que negavam a língua de sinais como sendo útil na educação de surdos. No entanto, apesar dessas práticas e descobertas anteriores (que reconheciam a *língua* de sinais), uma nova geração de educadores nas décadas de 1970 e 1980 queria novamente inventar novos sinais e sistemas intermediários para representar as palavras e a gramática da língua falada e escrita. Mesmo Conrad (1980), depois de ter demonstrado as falhas do sistema de educação oral britânico predominante no Reino Unido durante a maior parte do século 19, sugeriu que um sistema *de sinais e fala* poderia ser o melhor. Nessa visão, ele reiterou os pontos de vista de Tylor um século antes. Ele intitulou seu artigo “*Deixe as crianças escolherem*”, implicando que, oferecendo-lhes uma oferta *total de comunicação*, as crianças surdas escolheriam da mistura o que elas precisavam para formar uma língua e acumular conhecimento. Ao mesmo tempo, os linguistas começaram a analisar e descrever a sinalização como uma língua e observar que cada país tinha sua própria língua de sinais.

Anais de uma conferência em Bristol (KYLE, 1987), tentaram reunir nosso conhecimento da metodologia de sinais nas escolas. Pesquisadores e educadores de treze países estiveram representados.

Sinal e Escola em 1987

Vários artigos apresentam os avanços na análise linguística da língua de sinais em diferentes países, mas nossa preocupação principal aqui é a aplicação dessas línguas de sinais na educação.

Possivelmente as aplicações foram mais desenvolvidas ocorreram nos EUA (DENTON, 1987) que sustentavam que 75% dos programas nos EUA utilizavam a metodologia Comunicação Total (já em 1976). Um programa semelhante foi adotado no início dos anos 1970 na Suécia como *Sueco Sinalizado* (BERGMAN, 1979).

A maioria dos trabalhos apresentou estudos experimentais sobre a introdução de sinais na escola. Prillwitz (1987) (pensando nas crianças surdas) falou sobre o resultado da intervenção pré-escolar alemã.

Eles se transformaram em pequenas personalidades comparativamente equilibradas, curiosas, autoconfiantes e inteligentes. A comunicação com os pais ouvintes é descontraída e se aproxima desse padrão de qualidade da faixa etária. Ao entrar na escola, eles normalmente conhecem mais de 2.000 sinais. (PRILLWITZ, 1987, p. 93).

Harder e Knoors (1987) explicaram que na Holanda o principal objetivo das escolas era ensinar holandês e, como resultado, foi principalmente o uso de sinais e fala que foi usado. Eles sugeriram, no entanto, que a língua de sinais nativa deveria ter um lugar em uma estrutura bilíngue.

Zaitseva (1987) descreveu o uso da “língua de sinais russa como meio auxiliar” com a expectativa de apresentação simultânea de sinais e fala. Marchesi (1987), da mesma forma para a Espanha, indicou a predominância do sinal e da fala para a alfabetização, mas identificou a difícil questão de que os surdos não podiam legalmente se tornar professores. De modo geral, as descrições dos educadores indicaram que sinalizar e falar simultaneamente era o modelo padrão.

O programa experimental na Dinamarca descrito por Hansen (1987), promoveu a Língua de Sinais Dinamarquesa como a primeira língua das crianças pequenas e a colocou em uma estrutura bilíngue e relatou resultados positivos. Da mesma forma, a intervenção precoce com a língua de sinais foi descrita na Holanda por Van der Lem (1987).

Bouvet foi bastante clara em sua análise da Língua de Sinais Francesa, que

Se os “sinais” têm um papel na educação dos surdos, a própria “Língua de Sinais” ainda é totalmente excluída. É uma incoerência flagrante e surpreendente no campo da educação em comunicação e linguagem e é a criança surda sozinha que sofre com isso. (BOUVET, 1987, p. 59-60).

Deck (1987) descreveu um programa de educação bilíngue na França, e May, Ringli e Boyes-Braem (1987) descreveram um programa bilíngue emergindo de um desenvolvimento de fala sinalizada. Em ambos os casos, a abordagem exigiu o envolvimento de professores surdos. No entanto, na maioria dos países, os regulamentos efetivamente impediam os surdos de se qualificarem como professores.

Em 1987, parecia que os sistemas educacionais estavam no caminho de usar a língua de sinais e usá-la de uma forma que oferecesse acesso e conhecimento aos surdos. O consenso foi positivo e prospectivo.

Educação bilíngue de Sinais

Os sistemas escolares bilíngues de sinais que estavam sendo promovidos implicavam igualdade no status da língua. Os modelos vieram de experimentos de língua falada no Canadá e na Irlanda, onde a imersão em francês ou gaélico irlandês foi a abordagem escolhida para a entrega do currículo. Os benefícios foram reivindicados e medidos no crescimento cognitivo, bem como na aceitação de uma identidade bicultural. Os benefícios foram previstos em termos de enriquecimento da sociedade.

Nesses modelos bilíngues falados, era imperativo garantir que os funcionários fossem usuários de alto nível do idioma usado para a entrega do currículo. Nas escolas bilíngues de sinais, ficou claro no início que os grupos de especialistas de professores que podiam usar a língua de sinais tinham que incluir professores surdos. Inevitavelmente, essa exigência se deparou com uma série de obstáculos no Reino Unido, com professores surdos aspirantes sendo incapazes de alcançar a qualificação de ensino legal e professores ouvintes incapazes de aprender a usar a língua de sinais no nível avançado necessário. Parecia estranho que a avaliação dos professores estagiários de surdos no Reino Unido permitisse que a falta de comunicação na sala de aula fosse ignorada. Os professores ouvintes podiam ser aceitos como qualificados, mesmo que não pudessem se comunicar com as crianças surdas. Na avaliação dos professores ouvintes regulares, a incapacidade de se comunicar com as crianças teria sido um fracasso.

Enquanto Preisler (2009) foi capaz de descrever uma aplicação abrangente de uma abordagem bilíngue de sinais em todas as áreas do currículo e faixas etárias, na Suécia, o padrão de uso da língua de sinais na educação em outros países era muito menos certo.

Moores e Miller (2009) reuniram um extenso conjunto de artigos sobre o estado da educação em países de todo o mundo. Em seus comentários finais, eles destacam a enorme pressão do que eles chamam de “modelo patológico de surdez”, que promove a educação

regular como objetivo principal (o quadro educacional mudou dos princípios de acomodação de 1987 para os objetivos assimilacionistas do passado). Este modelo

[...] implica que é preferível que as crianças surdas sejam educadas com crianças ouvintes em vez de com outras crianças surdas e, por extensão, sejam ensinadas por professores ouvintes em vez de professores surdos. A suposição é que os resultados na forma de desempenho educacional serão melhores e pouca atenção é dada às considerações socioemocionais... Há pouco ou nenhum contato com adultos surdos ou modelos surdos... Infelizmente, a confiança e o empoderamento sentidos pelos adultos surdos... tem pouca influência em programas educacionais para crianças surdas que são controlados por ouvintes em todos os países do mundo. (MOORES, MILLER, 2009, p. 394).

O ímpeto descrito em 1987 estagnou e, alguns podem dizer, murchou diante do tsunami da inclusão escolar. A Declaração de Salamanca e Estrutura de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994) resultou de uma reunião de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais de educadores auditivos, que propuseram “...dada a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem” (p. viii). Uma visão com a qual todos concordam, mas também “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares que devem acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender a essas necessidades” (p. viii).

O fato de que um parágrafo posterior (21) da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

As políticas educacionais devem levar plenamente em conta as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deve ser reconhecida e devem ser tomadas medidas para garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. (UNESCO, 1994, p. 18).

foi principalmente ignorado. Os administradores de educação em muitos países viram a luz verde da “integração” como um meio de reduzir os custos mais altos da educação separada.

O princípio da integração teve suas raízes muito antes no Reino Unido, mas na época da Declaração de Salamanca as crenças e políticas se solidificaram internacionalmente.

A situação no Reino Unido

No Reino Unido, as responsabilidades educacionais legais começam no momento da descoberta da perda auditiva. Ou seja, os professores de surdos são avisados pelas autoridades médicas sobre a perda auditiva no lactente. Existe um programa nacional de triagem neonatal, o que significa que quase todas as perdas auditivas são identificadas muito perto do nascimento. O serviço preciso oferecido nesse estágio varia de uma autoridade educacional local para outra, mas, normalmente, um professor de surdos visita a casa da criança e inicia um relacionamento consultivo com a família, que pode envolver visitas semanais. Ao mesmo tempo, a maioria dos bebês será considerada para implante coclear e uma equipe médica e educacional começará a examinar as possibilidades de cirurgia. Dependendo das circunstâncias, um assistente social também pode se envolver com a família. Existe uma organização nacional de crianças surdas, que aconselha os pais e tenta apoiá-los no que pode ser um momento muito confuso de intervenção profissional e pedidos de decisões da família sobre o futuro da criança.

Muitas autoridades educacionais locais têm grupos de pais-bebês/bebês/crianças onde os pais são convidados a se encontrar com especialistas em educação e com outros pais. As visitas domiciliares do professor do serviço de surdos podem ocorrer paralelamente à terapia fonoaudiológica vinculada ao fornecimento de prótese auditiva ou à intervenção médica para o implante coclear. Em algumas áreas, por exemplo em Bristol, o programa inclui adultos surdos que estarão presentes em reuniões e trabalharão com bebês e crianças surdas. Programas bilíngues de sinais são oferecidos às famílias desde o primeiro contato.

A escola formal de surdos pode começar aos três anos de idade, embora cada vez mais as crianças sejam mantidas em grupos pré-escolares regulares, especialmente onde a criança tem um implante coclear. A abordagem padrão é enfatizar o desenvolvimento da audição e da fala, mas algumas autoridades adotam uma forte abordagem bilíngue e fornecem treinamento em língua de sinais para a família. Mesmo quando as crianças têm implantes cocleares, elas podem ter programas bilíngues de sinais na escola.

Todas as crianças no Reino Unido progridem na escola de acordo com a idade cronológica e, embora o progresso seja formalmente medido em vários pontos ao longo de sua escolaridade, é incomum que uma criança repita um ano por causa do baixo desempenho. Isso permite que as crianças surdas nas escolas regulares continuem em paralelo com sua própria faixa etária.

Crianças com necessidades especiais são avaliadas pelas autoridades educacionais locais e, na Inglaterra, recebem um Plano de Educação, Saúde e Cuidados (em inglês, Education, Health and Care Plan - EHCP) (a antiga Declaração de Necessidades Educacionais Especiais). Isso define o apoio adicional que uma criança precisa para ser incluída na educação e também para funcionar efetivamente na vida diária. Para crianças surdas na escola, o plano pode fornecer um ajudante pessoal ou um intérprete de língua de sinais por um determinado número de horas por semana. Em tempos de austeridade financeira, as autoridades educativas locais podem ter dificuldade em cumprir todas as disposições estabelecidas no EHCP.

Espera-se que as crianças surdas sigam o mesmo currículo estabelecido nacionalmente para todas as crianças. Pode haver algumas alterações, como no que diz respeito à exigência de estudar uma língua não inglesa. Embora um currículo de BSL tenha sido desenvolvido, ele ainda não está em operação. No entanto, o Governo concordou com uma consulta pública sobre a sua utilização nas escolas regulares e para surdos – a consulta terá início em 2022. Os jovens surdos irão progredir para o ensino superior aos 16 ou 18 anos. Várias universidades têm apoio especializado para alunos surdos. O padrão tradicional de jovens surdos que se deslocam para ocupações manuais quase desapareceu, sendo substituído por ocupações em funções profissionais e semiprofissionais. Um currículo nacional para estudo de BSL para adultos oferece um caminho para os estudos da tradução e interpretação da língua de sinais – embora essa rota normalmente exija de 3 a 5 anos de estudo e prática.

Olhando para a pesquisa mais recente de crianças surdas no Reino Unido, é relatado que existem 53.954 crianças surdas em escolas de 3 anos a 19 anos (CRIDE, 2019). Uma em 1.500 de todas as crianças (ouvintes e surdas) são relatadas como sendo profundamente surdas (5.833). Apenas 3% das crianças surdas relatadas estão em escolas especializadas para crianças surdas. Há 9% de crianças surdas com perda auditiva profunda relatadas como estando em programas de língua de sinais, embora haja uma categoria de programas de inglês com apoio sinalizado (mais 22% - mas é improvável que sejam bilíngues de sinais). A mesma pesquisa relata 6% de funcionários surdos ligados a escolas e serviços. Diz-se que existem 22 escolas para crianças surdas no Reino Unido.

Está ficando muito claro que nosso modelo de cultura surda que vem surgindo em escolas de surdos e alimentando a comunidade surda adulta está quase desaparecendo como um modelo

funcional no Reino Unido. É bastante óbvio que os próprios estudos sobre surdos precisam mudar. Podemos ver que o termo “surdo” está sendo usado pelos gestores para se referir a todos com perda auditiva, por menor que seja. Como resultado, a porcentagem de crianças em idade escolar culturalmente surdas (usando BSL) cai para um número muito pequeno. Isso pode ser tão baixo quanto 600 do total de 53.000 que dizem ter perda auditiva. Os gestores podem agora dizer que as crianças culturalmente surdas são uma minoria tão pequena de crianças em idade escolar que são quase insignificantes.

Kyle e Ladd (2009) examinaram os relatórios da OFSTED (inspeção escolar nacional) e as escolas surdas tendem a usar a língua de sinais. Os relatórios do OFSTED classificam essas escolas muito bem em aprendizado e desenvolvimento pessoal, mas classificaram como muito baixas em alcançar os padrões das metas curriculares nacionais. Parece que os inspetores estão fazendo julgamentos de valor sobre a natureza das crianças surdas, sugerindo que as crianças surdas são um desafio de aprendizagem e, portanto, consideram que os professores estão fazendo muito bem em levá-las ao que acaba sendo um nível bastante baixo de desempenho.

O obstáculo para a implantação de programas bilíngues de sinais continua sendo o domínio do sistema de educação baseado na audição e sua fundamentação na política de remediação médica e na diretriz primordial do direito à educação regular.

O que o bilinguismo de sinais deve ser

Obviamente (talvez) o bilinguismo de sinais é sobre normalidade, status e igualdade - os direitos dos indivíduos de se expressarem em sua própria língua. Mas se essa língua não é uma língua majoritária nem a língua do poder em qualquer país, então o bilinguismo pode não ser um reconhecimento de igualdade, mas pode ser visto como um processo de transição para a aceitação monolíngue (SKUTNABB-KANGAS, 1994).

Em sua análise dos direitos humanos linguísticos, os surdos têm esse direito à língua de sinais na educação. Embora existam leis aprovadas reconhecendo a língua de sinais em muitos países (incluindo separadamente na Escócia, mas não na Inglaterra), o impacto na comunidade e no sistema educacional não é tão aparente. É certo que há intérpretes nos tribunais e também nas consultas médicas e no hospital e ainda 5% das emissões televisivas têm de ter BSL. Mesmo assim, o impacto tem sido limitado em relação à promoção dos direitos humanos

linguísticos dos usuários de BSL e, de forma bastante contundente, em termos de influência da comunidade surda na educação. A comunidade surda praticamente “não tem voz” em relação ao que acontece na sala de aula. As crianças surdas são tratadas como deficientes e necessitadas. Quando recebem uma avaliação a favor do apoio à língua de sinais, muitas vezes isso é prejudicado pela falta de professores bilíngues especializados e pela relutância em trazer os surdos, que são usuários da língua de sinais, para essas funções de apoio.

Skliar e Quadros (2004) fizeram uma observação semelhante.

Os discursos e práticas são como redes com relações assimétricas de poder e saber sobre surdos e surdez. Os significados e os sistemas simbólicos produzem representações sobre a Surdez e sobre a educação bilíngue de Surdos que se baseiam em concepções tradicionais, que utilizam a língua de sinais como ferramenta de divulgação da cultura e da língua oficial. (SKLIAR, QUADROS, 2004, p. 370).

A observação deles é que a sinalização é tolerada apenas para promover o acesso à sociedade majoritária – essa é a “cultura oficial”. Os surdos são frequentemente atraídos para isso - eles recebem a ideia de que o acesso ao conhecimento da sociedade ouvinte é o objetivo, na verdade o único objetivo valioso. O bilinguismo de sinais que lhes é oferecido é apenas uma ponte para o maior conhecimento e cultura dos ouvintes. Em relação ao bilinguismo de sinais oferecido, a armadilha é simples: se surdos podem se tornar bilíngues, então os ouvintes não precisam fazer ajustes porque, por definição, os surdos são bilíngues e terão acesso ao conhecimento social em inglês, na leitura e escrita, mesmo que sua fala não seja perfeita. Problema resolvido. Não há necessidade de a maioria da sociedade abraçar, entender ou mesmo aprender a usar a língua de sinais. A falha do argumento é que, até agora, os programas de educação não foram capazes de garantir a plena alfabetização em inglês e fluência na língua de sinais.

O foco, então, muda para a provisão desse bilinguismo assimétrico – provisão de intérpretes ou professores que sejam funcionalmente bilíngues – pelo menos no domínio da educação e no currículo educacional. Onde isso parece incompleto, podem ser inventados sinais para terminologia curricular, que não tem equivalente óbvio em BSL e até mesmo pessoas surdas podem ser “consultadas e engajadas” neste importante empreendimento. No entanto, o bilinguismo funcional do lado ouvinte não se estende à residência na comunidade surda ou ao

envolvimento na vida, nos relacionamentos e na cultura. De fato, não existe um currículo educacional baseado em BSL e focado na cultura surda, que os professores possam usar e outros profissionais possam entrar. A assimetria deve ser óbvia. Os representantes surdos na interação são atraídos para essa relação de desequilíbrio.

No entanto, surge outra questão, porque esta designada “provisão” tem agora um valor financeiro (custo) e “tem de ser” monetizada. Idealmente, crianças, estudantes e adultos surdos podem ser avaliados em termos de necessidade, e a provisão pode ser custeada dentro de um orçamento fictício e, em seguida, real, de acordo com o nível de necessidade de surdos determinado pela audição. O bilinguismo de sinais torna-se então uma mercadoria, a ser comprada do orçamento da comunidade dominante. No Reino Unido, a acreditar no Relatório Nacional das Crianças Surdas de 2018, esse produto tornou-se muito caro e houve, no período de austeridade, nos menos de dez anos, uma grande redução na oferta especializada de profissionais professores e auxiliares qualificados e linguisticamente competentes..

O bilinguismo de sinais não é visto como um meio para enriquecer o ambiente linguístico mesmo da própria comunidade surda, muito menos promover o mosaico geral de línguas na sociedade dominante que, de qualquer forma, como demonstrado pelo Brexit e pela redução da aprendizagem/ensino de línguas, não é priorizado no contexto de crescente nacionalismo inglês.

Com efeito, os programas bilíngues de sinais podem ser conduzidos por princípios oralistas e controle econômico. O propósito da provisão do bilinguismo de sinais é alcançar “o normal” ou, pelo menos, uma “inclusão” centrada na fala.

É essa história que muitas vezes vemos apresentada aos pais pelos educadores - algo como: 'se você quer que seu filho seja normal, ele tem que adquirir a língua falada/escrita; mas vocês, como pais, precisarão competir pelo uso de um orçamento limitado para conseguir isso.'

Weber (2019) uma pessoa surda, tendo sido criada oralmente, expandiu isso:

Existem dois pressupostos ontológicos opostos sobre o surdo: 1) o surdo é deficiente e precisa de uma cura para ocupar seu lugar no mundo ouvinte e 2) o surdo não é deficiente, mas é membro de uma língua minoritária e de um grupo cultural e possui uma primeira língua e uma identidade com a qual navegar pelos mundos ouvintes e surdos. Ambas as posições são apresentadas como escolhas duras para pais de crianças surdas (Mauldin, 2016). Cada posição no binário representa uma ameaça para a outra. (WEBER, 2019, p. 111).

A escolha para os pais é dura – conformar-se ou perder seu filho com essa cultura alienígena na qual os sistemas educacionais não o apoiarão para entrar. Não há orçamento para ajudar os pais a aprender a se comunicar em BSL. Nesse caminho, provavelmente perdemos de vista o valor das línguas e, na verdade, marginalizamos os surdos em vez de criar o respeito pela comunidade e pela cultura, mesmo quando falamos de bilinguismo de sinais.

Futuros surdos

Então, onde isso nos leva enquanto lutamos para fornecer opções de linguagem para a criança surda e a comunidade surda? A maioria dos trabalhos de pesquisa e análise olha para trás no tempo. Nesta seção, precisamos olhar para frente e considerar algumas das questões sociais, políticas, éticas e morais relativas à nossa abordagem aos “humanos” surdos. É verdade que houve um progresso significativo nos estudos sobre surdos, nos estudos sobre a surdez e no empoderamento e promoção de pesquisadores surdos. A coletânea de artigos de Kusters, De Meulder e O’Brien (2017) ilustra a força desse movimento e seu potencial lugar na literatura acadêmica. Ao mesmo tempo, no entanto, há grandes mudanças na intervenção médica e desenvolvimentos sociopolíticos que afetam a comunidade surda na busca do “novo normal”.

Até recentemente, a intenção médico-social era forçar o desenvolvimento da fala em crianças surdas por meio da imersão direta em ambientes de audição-fala. Isso foi aumentado pela transferência de crianças surdas para situações comuns, isolando-as de outros usuários de língua de sinais. Agora, há uma ação mais direta contra a “anormalidade” da perda auditiva e que é a cirurgia invasiva de implante coclear, destinada a substituir o funcionamento defeituoso por um sistema artificial de recepção e processamento de som. Neste programa médico-educativo, não há necessidade de língua de sinais, pois a criança anteriormente surda está se tornando ouvinte.

Quando aceitamos essa abordagem e o objetivo pode ser particularmente atraente para os pais que “perderam” seu filho normal devido à perda auditiva, nós, como sociedade, estamos entrando em uma nova era. Talvez seja mais correto dizer que já entramos nesta nova era de intervenção médica aceita. Incentivamos e financiamos (na maioria dos casos) intervenções diretamente na pessoa humana para “normalizar” o indivíduo. Um implante coclear é uma neuroprótese: uma ação direta sobre o funcionamento interno do cérebro da pessoa. Tornou-se

abordagem padrão para o problema da perda auditiva. No entanto, a discussão ética que pode ter sido mais proeminente é se essa abordagem invasiva é um “tratamento” ou um “aprimoramento”.

A ficção científica previu por muitos anos o aprimoramento do funcionamento humano por ação invasiva, isto é, por meio da bioengenharia. Lee (2016) apresentou esse desenvolvimento do implante coclear como tendo sido oferecido como um “tratamento” com a ameaça aos pais de que a não aceitação desse tratamento é moralmente repreensível por parte dos pais (ou seja, o dever de cuidado e responsabilidade para a tomada de decisões em nome do bebê ou criança reside com os pais). Na verdade, existe relativamente pouco debate sobre a forma como o implante coclear se relaciona com os argumentos em torno do *transumanismo*. O *transumano* é uma pessoa onde seu funcionamento natural é aumentado pela invasão não natural do corpo. A ficção científica oferece força sobre-humana, melhor visão, velocidade aprimorada e até funcionalidade de auto-reparo em caso de lesão, além de maior vida útil. O fato de o implante coclear não ter sido analisado como aprimoramento é resultado da percepção sociomédica do surdo como deficiente - e, portanto, uma entidade a ser reparada. No entanto, há todos os motivos para considerar a possibilidade de que indivíduos ouvintes atualmente desejem ter um implante coclear para experimentar um espectro de som mais amplo. De fato, nessa linha de pensamento, em uma sociedade futura, a pessoa não aprimorada se tornará a futura pessoa in-capaz.

Como Lee apontou:

Em outras palavras, o uso futurista do IC por ouvintes não é mais um tratamento, mas sim uma entrada na audição supranormal ou novas experiências sensoriais em um mundo pós-humano. Eles podem interagir com outras futuras neuropróteses para que uma modalidade sensorial possa ser substituída por outra. (LEE, 2016, p. 07).

É provável que esta sugestão seja contestada pelos interesses comerciais e médicos no “tratamento”. No entanto, o que vem acontecendo e o que continua a acontecer em muitos países altera seriamente a natureza da comunidade surda. No Reino Unido, os pais que recusam a implantação podem ser considerados pela organização de serviço como culpados de abuso infantil. Eles foram ameaçados com a retirada do apoio educacional e social estatutário. Curiosamente, na visão inversa, os defensores da comunidade surda do bilinguismo de sinais

podem querer acusar os pais não sinalizantes como culpados de abuso infantil. O argumento se resume a saber se a perda auditiva em crianças é uma doença/deficiência médica ou uma variante natural da humanidade. Simplificando, 'os surdos que usam língua de sinais são humanos diferentes ou anormalidades desviantes e tratáveis?'

A resposta à pergunta deve ser entendida em termos morais e éticos. Weber (2019), chegada tardiamente à comunidade surda vinda de uma tradição oral, expressa isso de forma bastante contundente (concordando com LEE, 2016):

O complexo industrial auditivo associado à habilitação de surdos, incluindo o fornecimento de cirurgia de implante coclear, treinamento auditivo, terapia verbal auditiva e colocação em ambientes de aprendizagem de educação inclusiva, considera as preocupações da comunidade surda como impedimento do progresso na criação de oportunidades para a criança surda tornar-se totalmente integrada ao mundo auditivo (Lee, 2016). (WEBER, 2019, p. 111).

O excerto acima é auto-evidente se apenas acreditarmos no “mundo da audição” como a única realidade. Weber explica:

Mauldin (2016) observa que a maioria dos sucessos associados ao implante coclear vem de famílias brancas de classe média alta que têm capital financeiro, cultural e social para se envolver nos longos e árduos processos terapêuticos associados ao implante coclear e atividade de acompanhamento. (WEBER, 2019, p. 113).

Enquanto a intervenção médica pode ser considerada um sucesso e uma sensação de som é criada na criança, a tarefa de normalização passa para a educação e/ou terapia fonoaudiológica e os pais. A medição do sucesso torna-se então um tanto confusa. É a resposta satisfatória à estimulação sonora, é a melhora da fala da criança, ou é a medida em que a criança se passa como normal ou mesmo a medida em que a criança pode interagir plenamente com seus pares agora e mais tarde na vida? Muitas crianças com implantes também estão em escolas de surdos com programas de sinais. Alguns optarão por ser mais proeminentes no sinal. Alguns podem se sentir confortáveis em ambos os contextos linguísticos. Alguns continuarão sendo “surdos” em qualquer ambiente de grupo com pessoas ouvintes. O desafio passou para o jovem implantado tentando gerenciar sua integração na sociedade ouvinte, potencialmente sem contato com a comunidade de língua de sinais e com audição apenas parcial na comunidade

ouvinte. No entanto, se essa pessoa for considerada bilíngue e falar bem, o processo será considerado bem-sucedido por aqueles ao redor que continuarão sendo monolíngues na fala.

A questão moral e ética pode então ser colocada como 'por que parar aí com a reparação de uma deficiência, por que não oferecer o implante como extensão da audição a todos que podem pagar?' De fato, podemos replicar esse processo em outras áreas sensoriais. A surdez seria redefinida como uma característica daqueles que não foram aprimorados? Este não é um pensamento particularmente novo, mas interfere em nossa jornada da descoberta da língua de sinais através da “provisão” do bilinguismo de sinais na escola para um estado do novo normal. Ele ignora perfeitamente a necessidade de a sociedade gerenciar uma língua diferente em uma modalidade diferente, uma língua que, se formos honestos, se desenvolveu naturalmente ao longo de centenas de anos como parte do desenvolvimento normal de um grupo. Enquanto o bilinguismo de sinais for definido assimetricamente como auxílio à criança surda e como meio de integração dos surdos, corre o risco de ser totalmente descartado, à medida que a intervenção médica aumenta e as finanças diminuem.

Provavelmente nos desviamos do escopo inicial deste artigo, mas qualquer jornada deve considerar não apenas onde começou e onde está agora, mas onde pode ser o destino final e o que podemos encontrar quando chegarmos.

A jornada

Sempre foi uma luta difícil - surdos versus ciência médica, educação e até religião. A comunidade surda sempre esteve do lado de fora - não há avanço médico dirigido aos surdos, não há currículo educacional construído e entregue aos surdos e não há religião ou espiritualidade surda. A posição dos surdos na sociedade tem sido definida como uma necessidade de acesso ao poder e ao conhecimento zelosamente guardados pelo regular (mainstream). Não houve uma pátria surda onde a língua de sinais, a cultura surda e a surdez pudessem ser cultivadas e incentivadas ou mesmo reconhecidas plenamente. O resultado inevitável tem sido a marginalização e a privação de direitos.

Gregory (2017) resumiu a visão do serviço educacional em sua análise online

A abordagem bilíngue de sinais ainda está em um estado de evolução em que os profissionais consideram o impacto das mudanças recentes e a necessidade

de se adaptar ao foco em mudança de uma abordagem individualizada. Seu objetivo continua sendo maximizar as oportunidades educacionais para crianças surdas. (GREGORY, 2017, online).

Nosso otimismo em 1987 sobre o potencial do uso da língua de sinais na escola para intervenção precoce e apoio às famílias na vida doméstica foi percebido em termos de pesquisa e na academia, mas o impacto na vida cotidiana dos surdos foi limitado. O enorme impacto da integração e do movimento de implantação precoce sem consentimento da criança alterou a natureza da comunidade surda. Também removeu o fardo da responsabilidade do sistema educacional e dos profissionais da educação, que teriam que fazer as adaptações necessárias em termos de linguagem e consciência cultural, e transferiu-o para os ajustes na criança surda. O bilinguismo de sinais existe nas escolas do Reino Unido, mas não tem o reconhecimento ou apoio que se justifica se aceitarmos a diversidade de língua e cultura.

A jornada continua apoiada por resultados de pesquisas, pela análise linguística e pelo debate ético e moral. O destino final permanece incerto.

Referências

ARNOT, N. **The History of Edinburgh**. Edinburgh: Creech, 1779.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5th edition. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BERGMAN, B. **Signed Swedish**. Rosenludstrychunit: National Swedish Board of Education, 1979.

BODNER-JOHNSON, B.; BENEDICT, B. S. **Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2012.

BOUVET, D. Sign Language and the Education of the Deaf Child. In: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 54-60.

British Sign Language (Scotland) Act 2015. Available at: <<https://www.legislation.gov.uk/asp/2015/11/contents>>

CRIDE - Consortium for Researching Deaf Education. **Report on 2018/2019 survey on educational provision for deaf children**. UK-wide summary, 2019. Available at: <<https://www.ndcs.org.uk/media/6550/cride-2019-uk-wide-report-final.pdf>>. Retrieved: 20-10-2021.

DECK, C. Bilingual Education for Deaf Children in France. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 198-205.

DENTON, D. The Total Communication Revolution. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 75-80.

GREGORY, S. Sign language and the education of deaf pupils. **British Association of the Teachers of the Deaf**, 2017. Online paper available at: <https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>. Retrieved: 20-10-2021.

HANSEN, B. Sign language and Bilingualism. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 81-88.

HARDER, R.; KNOORS, H. Consolidation of Method or Future Changes? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 109-119.

KUSTERS, A.; DE MUELDER, M.; O'BRIEN, D. **Innovations in Deaf Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

KYLE, J. G. (Ed.). **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

KYLE, J. G.; LADD, P. Deaf Education and the Status of Deaf People in the UK. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 245-268.

KYLE, J. G. He's just not normal: services, families and Deaf identity. *In*: LEESON, L.; VERMEERBERGEN, M. (Eds.), **Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health and Interpreting**. Dublin: Inter Resource Group Publishing, 2013.

LADD P. **Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual matters, 2003.

LEE J. Cochlear Implantation, Enhancements, Transhumanism and Posthumanism: Some Human. **Questions Sci Eng Ethics**, v. 22, p. 67-92, 2016.

MARCHESI, A. Sign Language in the Education of the Deaf in Spain, *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 143-152.

MAULDIN, L. **Made to hear**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2016.

MAYE, C.; RINGLI, G.; BOYES-BRAEM, P. The Use of Signs in Switzerland. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 162-170.

MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009.

PREISLER, G. The situation of the Deaf in Sweden. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 231-244.

PRILLWITZ, S. Is the time of the 'German Method' over in Germany? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 89-99.

SCOTT, W. R. **The Deaf and Dumb**. London: Bell & Daldy, 1870.

SKLIAR, C.; QUADROS, M. R. Bilingual deaf education in the south of Brazil. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v.7, n.5, p. 368-380, 2004.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.), **Bilingualism in Deaf Education, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**. Vol. 27. Hamburg: Signum, 1994, p. 139-159.

TYLOR, E.B. **Researches into the Early History of Mankind**. London: Murray, 1874.

VAN DER LEM, T. An Early Intervention Programme. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 155-161.

WATSON, J. **Instruction of the Deaf and Dumb**. London: Darton & Harvey, 1809.

WEBER, J. C. **Becoming Deaf in the Postman Era**. Unpublished PhD Dissertation, Regina Saskatchewan: University of Regina, 2018.

ZAITSEVA, G. L. Problems of Sign Language in Soviet Deaf. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 100-108.

Submissão em: 28/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

O CURRÍCULO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: passado, presente e futuro

Helena Carmo¹
Paulo Vaz de Carvalho²

Resumo: A Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) esteve durante décadas ligada à educação de surdos em Portugal. A sua gênese, encontra-se nos primeiros institutos fundados em Lisboa e Porto no século XIX, sendo nesses locais que se reuniram no mesmo espaço um número considerável de crianças e jovens surdos, que permitiu desenvolver sistemas de comunicação gestual. Durante o século XIX, as metodologias utilizadas na educação de surdos assentavam em sistemas de sinais e no alfabeto manual. Com o advento das metodologias oralistas introduzidas em Portugal, esses sistemas de comunicação gestual dentro da sala de aula foram banidos, mas os alunos surdos continuaram a desenvolver a sua comunicação gestual clandestinamente. A LGP apenas viria a ser resgatada na década de 80 e 90, do século XX, fruto das investigações levadas a cabo pela Universidade de Lisboa em parceria com a Associação Portuguesa de Surdos. Isso aconteceu em função das primeiras tentativas de implementação da educação bilíngue para alunos surdos, que teve como consequência a necessidade de ensinar a LGP como primeira língua aos alunos surdos e a construção de um programa curricular de LGP. Só com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, que regula pela primeira vez educação bilingue para alunos surdos no seu artigo 23o, é publicado o primeiro programa curricular de LGP a nível nacional (DGIDC, 2008). Em 2018, foram publicados dois novos Decretos-Lei (54/2018 e 55/2018) que revogam o Decreto-Lei anterior e promovem a revisão curricular de todas as disciplinas escolares. Para compreender a eficácia do currículo do LGP 2008, realizamos um estudo exploratório. Entrevistamos quatro professores surdos da LGP, cujos resultados apontam para uma proposta de reformulação do currículo da LGP, respeitando a legislação publicada em 2018 e atendendo a realidade da população escolar surda atual.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação Bilingue. Língua Gestual Portuguesa. Políticas Educacionais. Programa Curricular.

THE PORTUGUESE SIGN LANGUAGE CURRICULUM: past, present and future

Abstract: The Portuguese Sign Language (hereinafter LGP) is linked to the deaf education in Portugal for decades. Its genesis is found in the first institutes in Lisbon and Porto in the 19th century, in which a considerable number of deaf people had gathered and developed signed communication systems. During the 19th century, the methodologies used in their education were based on these signed systems and the manual alphabet. With the advent of oralist methodologies introduced in Portugal, these signed communication systems were banned from the classroom, although deaf students continued to develop their sign communication clandestinely. The LGP was rescued in the 80s and 90s of the 20th century as a result of the studies carried out by the University of Lisbon in partnership with the Portuguese Association of the Deaf, and of the first attempts to implement bilingual education for deaf students. Both developments demonstrated the need to teach LGP as a first language to deaf students and the

¹ Doutoranda em Ciências da Cognição e da Linguagem da Universidade Católica Portuguesa (linha de investigação nas Línguas Gestuais). Investigadora do Lang_Lab da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: hccarmo@gmail.com

² Doutor em Ciências da Saúde: Linguística da Língua Gestual Portuguesa pela Universidade Católica Portuguesa. Investigador Integrado no Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

construction of an LGP curriculum. The first national LGP curriculum is published (DGIDC, 2008) with the publication of the Decree-Law 3/2008, which regulated deaf bilingual education for the first time in its Article 23. In 2018, two new Decree-Laws were published (54/2018 and 55/2018) that revoke the previous Decree-Law and promote a curriculum review of all school subjects. To understand the effectiveness of the 2008 LGP curriculum, we carried out an exploratory study. We interviewed four deaf LGP teachers who suggested the reformulation of the LGP curriculum, respecting the 2018 legislation and the reality of the current deaf school population.

Keywords: Deaf Education. Bilingual Education. Portuguese Sign Language. Educational Policies. Curriculum Program.

EL CURRÍCULO DE LENGUA DE SEÑAS PORTUGUESA: pasado, presente y futuro

Resumen: La Lengua de Señas Portuguesa (en adelante LGP) está vinculada a la educación de sordos en Portugal desde hace décadas. Su génesis se encuentra en los primeros institutos fundados en Lisboa y Oporto en el siglo XIX, y fue en estos lugares donde se reunía en un mismo espacio un número considerable de niños y jóvenes sordos, lo que permitió el desarrollo de sistemas de comunicación gestual. Durante el siglo XIX, las metodologías utilizadas en la educación de los sordos se basaban en los sistemas gestuales y el alfabeto manual. Con el advenimiento de las metodologías orales introducidas en Portugal, estos sistemas de comunicación gestual dentro del aula fueron prohibidos, pero los alumnos sordos continuaron desarrollando su comunicación gestual de forma clandestina. La LGP solo sería rescatada en los años 80 y 90 del siglo XX como resultado de investigaciones realizadas por la Universidad de Lisboa en colaboración con la Associação Portuguesa de Surdos y por los primeros intentos de implementar la educación bilingüe para estudiantes sordos, lo que resultó en la necesidad de enseñar LGP como primera lengua a estudiantes sordos y la construcción de un currículo LGP. Recién con la publicación del Decreto-Ley 3/2008, que por primera vez regula la educación bilingüe para alumnos sordos en su artículo 23, se publicó el primer programa curricular LGP a nivel nacional (DGIDC, 2008). En 2018 se publicaron dos nuevos Decretos-Leyes (54/2018 y 55/2018) que derogan el anterior Decreto-Ley y promueven la revisión curricular de todas las materias escolares. Para comprender la efectividad del currículo LGP en 2008, llevamos a cabo un estudio exploratorio. Entrevistamos a cuatro docentes sordos LGP, cuyos resultados apuntan a una propuesta de reformulación del currículo LGP, respetando la legislación publicada en 2018 y atendiendo a la realidad de la población escolar sorda actual.

Palabras clave: Educación de sordos. Educación bilingüe. Lengua de Señas Portuguesa. Políticas Educativas. Programa Curricular.

Introdução

Não podemos abordar a questão curricular da Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) sem antes compreender o percurso que esta língua teve ao longo da história da educação de surdos em Portugal, à qual está intimamente ligada.

Oficialmente, a educação de surdos em Portugal surgiu em 1823 pela mão do professor Sueco Per Aron Borg, que a pedido do Rei D. João VI deslocou-se a Portugal fundar o Real

Instituto de Surdos-Mudos e Cegos (CUNHA, 1835; FUSSILIER, 1893; SANTOS, 1913; CARVALHO, 2007). A criação dessa escola possibilitou que várias crianças surdas se reunissem e desenvolvessem um sistema de comunicação gestual³. No entanto, não podemos afirmar que a escola seja a instituição onde se deu a gênese da LGP, pois não dispomos de fontes que nos permitam afirmar essa possibilidade e que não existia língua de sinais antes da sua fundação. Também é discutível que haja influência da Língua de Sinais Sueca na LGP, supostamente trazida pelo professor Borg, embora sejam necessários mais estudos para esclarecer esse detalhe. A única evidência que temos é a semelhança entre os dois alfabetos manuais. No entanto, é totalmente insuficiente fazer uma afirmação tão pertinente, uma vez que os alfabetos manuais não são considerados parte das Línguas de Sinais, mas são um código para o ensino da escrita e da leitura para crianças surdas. Futuramente, pretendemos publicar um estudo sobre o tema.

Em 1870, o Colégio de Surdos foi fundado no norte de Portugal por Guimarães, que daria origem ao Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto, dando resposta aos alunos surdos do norte do país. Conforme Fussilier (1893), Santos (1913), Da Costa (1874), Alves (2012) e Carvalho (2007, 2019), os alunos surdos desse Instituto tinham comunicação gestual, embora não saibamos se a comunicação era semelhante à utilizada pelos alunos surdos de Lisboa.

A partir de 1905, com a introdução das metodologias de ensino oralista para surdos nos institutos portugueses, os sistemas de comunicação gestual começaram a ser proibidos e a desenvolver-se clandestinamente nos internatos para surdos, como nos seus recreios e cantinas. Nos anos 40 do século XX, devido a uma reforma nacional na educação de surdos, houve uma grande mobilidade de alunos surdos entre os institutos de Lisboa e Porto. Foi por meio dessa mobilidade que os dois sistemas de comunicação gestual se unirão em um só para a fundação da LGP.

Somente na década de 1980 surgem as primeiras tentativas de resgatar a LGP de seu estado *underground*, pois ela foi primordialmente investigada e gradativamente introduzida na

³ Utilizaremos o termo *comunicação gestual* para a comunicação utilizada pelos alunos surdos nos institutos do século XIX pois não dispomos de fontes que nos permitam afirmar que se tratavam de Línguas Gestuais já que não sabemos quais os níveis de estruturação destas formas de comunicação gestual.

educação de surdos, dando origem à educação bilíngue de surdos por meio do ensino da LGP como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2).

É então nesse contexto de educação bilíngue que surge pela primeira vez a necessidade de ensinar a LGP como L1 para alunos surdos e, conseqüentemente, a necessidade de construir um currículo de LGP. No entanto, nas décadas de 1980 e 1990 não havia legislação do Ministério da Educação para regular o ensino de LGP e cada escola para surdos desenvolveu seu próprio currículo de LGP. Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, que regulamenta o ensino bilíngue para alunos surdos, no mesmo ano é publicado também o primeiro currículo nacional da LGP (ME/DGIDC, 2008). Em 2011, o currículo de Português como L2 seguiu (ME/DGIDC, 2011). Em 2018, o Ministério da Educação publica dois novos Decretos-Lei (54/2018 e 55/2018), revogando o anterior e estabelecendo a reformulação do currículo para todas as disciplinas. Essa reformulação levou em conta a aprendizagem essencial tal como está definida pelos novos decretos-leis. Assim, atualmente, os currículos de LGP e Português estão sob este processo.

Em primeiro lugar, este artigo tem como objetivo descrever a trajetória da LGP na educação de surdos em Portugal, a legislação que foi criada para afirmar a língua como direito linguístico e educacional dos surdos e a estrutura do currículo da LGP como foi aplicado nas escolas. Em segundo lugar, pretende discutir a sua aplicação na prática e a sua eficácia (ou não).

Inicialmente, realizamos uma contextualização histórica da LGP na educação de surdos em Portugal desde o século XIX até à atualidade. Em seguida, discutimos a legislação pertinente em Portugal para a educação de surdos em geral, e para a LGP em particular. A seguir, apresentamos a estrutura curricular da LGP vigente (ME/DGIDC, 2008) e as condições em que os alunos surdos o acessam ao chegar à escola. Para compreender os resultados do currículo da LGP após 13 anos de aplicação nas escolas, realizamos um estudo exploratório com a participação de três professores surdos da LGP, que representavam as quatro principais regiões do país: norte, centro, e sul. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados deste estudo.

A educação de surdos no século XIX

Não encontramos fontes históricas que nos permitam abordar a educação de surdos em Portugal antes de 1823, salvo duas petições de 1822 de José Freitas Rego e António Patrício às Cortes portuguesas para a criação de aulas para surdos, mas sem sucesso (MINISTÉRIO DO REINO, 1822). Assim, segundo Cunha (1835), Fussilier (1893), Santos (1913), Lourenço (1956), Alves (2012) e Carvalho (2007, 2019), a educação de surdos em Portugal começou formalmente em 1823, com a fundação do Instituto Real para Surdos e Cegos, pelo professor sueco Per Aron Borg, que já havia fundado o Instituto Real para Surdos e Cegos em Estocolmo, Suécia, em 1809.

Aron Borg foi contratado pelo rei João VI, acompanhado por seu irmão Joahm Borg. Mais tarde, em 1826, contratou um professor de português, o José Crispim da Cunha. Quanto aos métodos de ensino, Aron Borg e seus assistentes utilizaram o *método misto*, que significava o uso do alfabeto manual, que o próprio Borg criou, e de alguns sinais estabelecidos para o ensino da língua portuguesa. Aron Borg regressou ao seu país em 1828, sendo substituído pelo irmão falecido em 1832, e José Crispim da Cunha manteve-se como diretor até 1834, ano em que o Instituto passa a integrar a Casa Pia de Lisboa (doravante CPL). Em 1860, a educação de surdos foi abolida na CPL. No entanto, durante o século XIX, algumas iniciativas individuais para a educação dos surdos ressurgiram em Portugal. Desses, destacamos o trabalho do padre Pedro Maria Aguilar (1893), que, em 1870, fundou um colégio para surdos no norte de Portugal, em Guimarães.

Segundo Fussilier (1893) e Da Costa (1874), o padre Aguilar desenvolveu uma metodologia exemplar baseada nas obras dos abades L'Épée e Sicard. Por falta de verbas, o Colégio de Guimarães fechou, mas Aguilar, não desistindo, fez um pedido à Câmara Municipal do Porto para fundar uma escola para surdos na cidade. Em 1877, foi fundado o Instituto Municipal dos Surdos Mudos do Porto. Após a sua morte, foi substituído pelo sobrinho Eliseu Aguilar, que já era seu assistente no Colégio de Guimarães. A sua nomeação para o recém-fundado Instituto Municipal dos Surdos-Mudos de Lisboa levou ao encerramento do Instituto do Porto em 1886. Foi apenas em 1893 que a cidade do Porto voltou a ter educação de surdos através do Instituto dos Surdos Mudos Araújo Porto, sendo administrado pela Santa Casa da Misericórdia.

Os métodos oralistas

No início do século XX existiam em Portugal dois institutos para a educação de surdos: um a norte, o Instituto de Surdos Mudos Araújo Porto, e outro a Sul, o Instituto Municipal de Surdos Mudos de Lisboa, que foi integrado na CPL após o encerramento dos Asilos Municipais. Por falta de professores especializados para este tipo de ensino, o Professor Nicolau Pavão de Sousa foi enviado pelo Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto (ISMAP) para o Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Neste período, o Instituto Francês já defendia o método oral para o ensino de surdos, desde meados dos anos 30 do século XIX, e assim, quando o Professor Pavão de Sousa regressou a Portugal, introduziu o método oral puro no nosso país.

Fruto de uma reorganização da educação de surdos na CPL, esse professor é contratado como diretor do instituto. Além disso, as chamadas metodologias oralistas em Portugal serão subdivididas em três principais nas décadas seguintes: o método intuitivo-oral-puro (1905-1950); o método materno-reflexivo (1951-1963); e o método verbo-tonal (1963-1991). Durante esse longo período, a Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) foi proibida das aulas por ser considerada como impedimento para o desenvolvimento da fala. No entanto, essa língua continuou a se desenvolver fora das salas de aula, nos internatos (como mencionado anteriormente), embora não fosse uma língua escolarizada.

A LGP nos anos 70, 80 e 90

Até a década de 70, não havia respostas consistentes do Ministério da Educação para a educação dos alunos surdos. As respostas para essa população escolar vinham de outros ministérios, como o Ministério da Solidariedade Social, que geria os dois grandes Institutos de Lisboa e Porto, que por sua vez, defendiam os métodos oralistas (como já referido). A legislação para a área da deficiência foi publicada no início dos anos 70 (ver abaixo). Nesse contexto, são criadas e integradas equipas de Educação Especial pelo Ministério da Educação, que, apoiado pelo programa de cooperação luso-sueco, mudou o paradigma educativo para surdos em Portugal. A colaboração entre o Ministério da Educação e o Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa deu origem a uma série de colóquios, cursos de formação e investigação sobre as metodologias utilizadas na educação de surdos a nível mundial, que resultaram no primeiro estudo da LGP. Esses estudos culminaram na publicação

Mãos que falam, o primeiro dicionário LGP (PRATA, 1980). Esse amplo grupo de pesquisa de professores de educação especial, linguistas e associações de surdos defendia outros métodos para a educação de surdos além do oralismo, como o Gestualismo, a Comunicação Total, o Bimodalismo e o Bilinguismo, métodos que lançaram as bases para a recuperação da LGP e sua introdução à educação de alunos surdos.

Em 1983, o professor Sérgio Niza, que introduziu o movimento da Escola Moderna em Portugal, juntamente com o presidente da Associação Portuguesa de Surdos, José Bettencourt, tentou implementar um primeiro modelo de educação bilingue para alunos surdos na escola A-da-Beja. No entanto, a falta de financiamento encerrou o projeto. Uma mudança de paradigma na educação de surdos ocorreu no Instituto Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia em Lisboa (IJRP/CPL), no início dos anos 1990, com a entrada de Maria Augusta Amaral como diretora do Instituto. Juntamente com a Universidade Gallaudet, nos EUA, ela realizou o primeiro estudo sobre as falhas dos alunos que foram expostos a métodos orais por vários anos. O estudo foi publicado em 1992 e serviu de base para a implementação de um modelo bilíngue estruturado para a educação de surdos. Estudos sobre a LGP no Instituto e em conjunto com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) resultaram, também, na publicação *Para uma Gramática da LGP* (AMARAL, COUTINHO, DELGADO-MARTINS, 1994). Assim, a década de 1990 marcou o período da pesquisa linguística de LGP e sua inserção na educação de surdos, que, juntamente com a língua portuguesa como L2, deu origem à Educação Bilíngue de surdos.

Legislação, Educação de Surdos e LGP

No início dos anos 70, o sistema educativo português apresentava alguns sinais de mudança no que diz respeito aos alunos com deficiência. A promulgação do Decreto-Lei n.º 6/71 (Boletim do Governo n.º 262/1971, Série I, 1971-11-08) preconizou a reabilitação, a integração social e a proliferação das escolas de ensino especial. Além disso, o Ministério da Educação assumiu integralmente a responsabilidade pelas crianças e jovens com deficiência com a reforma Veiga Simão e a publicação da Lei 5/73 (Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25). Além disso, essa Lei passou a tutela dessas crianças do Ministério da Saúde e do Ministério das Empresas e Previdência Social para o Ministério da Educação.

Em 1976, a nova Constituição da República Portuguesa alterou a perspectiva sobre a educação, defendendo que “todos têm direito à educação com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (Diário do Governo n.º 86/1976, Série I, artigo 73, No.1, 1976-04-10). Em relação às pessoas com deficiência, “O Estado compromete-se a levar a cabo uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração da pessoa com deficiência” (Diário da República n.º 86/1976, Série I, artigo 71.º, 1976-04-10). Com base nessa legislação, são criadas Equipas de Educação Especial com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens com “deficiência”. Em relação ao aluno surdo, como referido anteriormente, com o surgimento das Divisões de Educação Especial e o acordo de cooperação luso-sueco, investiu-se na formação de professores e técnicos e na pesquisa, visando a criação de salas de apoio, aulas especiais em escolas regulares e apoio itinerante (PINHO-MELO, MORENO, AMARAL, et al., 1984).

Em 1979, foi publicada a Lei n.º 66/79 da Educação Especial (Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979-10-04) e fundados os Centros de Apoio a Deficientes Auditivos (NADA), posteriormente designados Centros de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA), para dar resposta à educação das crianças surdas em consonância com a Declaração das Nações Unidas (1975).

Na década de 80, várias outras legislações foram promulgadas para regulamentar a educação especial, incluindo a educação de surdos. O Decreto-Lei 301/84 (Jornal do Governo n.º 208/1984, Série I, 1984-09-07) tornou a escolaridade obrigatória em Portugal e, em 1984, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário do Governo n.º 237/1986, Série I, 1986-10-14) mudou radicalmente a educação, incluindo a educação especial.

Na década de 1990, Portugal foi signatário da Declaração de Salamanca que assumiu, internacionalmente, a perspectiva inclusiva na educação (UNESCO, 1994). Nesta década, a Constituição da República Portuguesa reconheceu a LGP (AR, 1997) afirmando que: “O Estado deve proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos para os surdos”.

Esse reconhecimento não foi um caminho fácil, mas tornou-se realidade graças à ação da Comissão de Defesa da LGP, constituída pelas seguintes instituições relacionadas com a Comunidade Surda Portuguesa: a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Associação de

Intérpretes LGP (AILGP), a Associação de Pais para a Educação dos Deficientes Auditivos (APECDA), a Associação Portuguesa dos Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APTRCJS), a Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS), o Centro de Juventude Surda (CJS), e a Associação de Famílias e Amigos de Surdos (AFAS). A Comissão publicou um documento defendendo a LGP. Como resultado desse reconhecimento legal foi publicado o despacho normativo 7520/98 (Diário da República nº 104/1998, Série II, 1998-05-06), que estabelece as bases para a inclusão da LGP na educação bilíngue de surdos. No âmbito deste despacho, o NACDA alterou a sua nomenclatura para *Unidades de Apoio ao Estudante Surdo* (UAAS), eliminando de vez com o termo *deficientes auditivos*.

Segundo o despacho:

[...] A educação de crianças e jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se nesta matéria as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido [...] (ME, 1998).

Embora o despacho normativo tenha sido um enorme passo para a implementação da educação bilíngue de alunos surdos, para que esta fosse uma realidade era necessária uma regulamentação mais aprofundada. Assim, em 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 (Diário da República nº 4/2008, Série I de 2008-01-07), que no seu artigo 23º regula de forma clara a educação bilíngue de alunos surdos. Para o efeito, são criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), que devem abranger todo o território nacional. Em consonância com esse contexto, a realização da educação bilíngue de surdos também necessitou de um currículo para LGP como L1 e para o português como L2. Assim, o programa curricular da disciplina LGP foi publicado em 2008 (ME/DGIDC, 2008) e o programa curricular de Português como L2 em 2011 (ME/DGIDC, 2011). Em 2018, o Decreto-Lei 54/2018 revogou o Decreto-Lei 3/2008, uma alteração que gostaríamos de discutir numa futura publicação.

O currículo da LGP

Antes da publicação oficial do currículo LGP em 2008, algumas escolas de surdos já haviam desenvolvido currículos de LGP que previam o ensino estrutural da língua para crianças

e jovens surdos. Podemos destacar o caso do IJRP/CPL. Como mencionado acima, a educação bilíngue no IJRP/CPL teve início no ano letivo de 1992/1993, período em que ficou clara a necessidade de planejar o ensino da LGP como L1. Naquela época, o planejamento da LGP existente concentrava-se, principalmente, na aprendizagem dos ouvintes (como L2) nas associações de surdos. Para o ensino de LGP como L1 pouco ou nada existia.

Assim, o diretor do IJRP/CPL reuniu um grupo de educadores de LGP que começou a construir um currículo da GLP para ser aplicado apenas neste Instituto. Esse primeiro currículo destinava-se à educação pré-escolar e ao primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB), por serem os ciclos que abrangem a primeira fase do ensino bilíngue. Além disso, o subdepartamento de língua portuguesa começou a desenvolver o programa de português para surdos (como L2).

Quadro 01: Histórias de LGP para crianças

Ano	História
2005	O Gato das Botas
2005	Os Três Porquinhos
2005	A Lebre e a Tartaruga
2007	O Rato e a Lua
2007	O Capuchinho Vermelho
2008	O Segredo do Sol e da Lua
2009	O Gato Gatão, Poeta de Profissão
2010	D. Leão e a D. Catatua
2010	Um Pé de Vento
2011	O que se passa aqui
2012	Perdida de Riso

Fonte: Elaborado pelo autor/ pelos autores

Para além do IJRP/CPL, destaca-se o trabalho realizado, em 1990, pela Unidade LGP da Associação Portuguesa de Surdos (APS), cujo principal objetivo era realizar estudos linguísticos e didáticos sobre a língua. Inicialmente, a ULGP dedicou-se à formação de professores e intérpretes da LGP. Mais tarde, esses treinamentos tornaram-se cursos de graduação; em 1997, o curso de licenciatura em tradução e interpretação de LGP na Escola Superior de Educação de Setúbal; e em 1999, na Escola Superior de Educação do Porto. Em

2005, foi criada a Licenciatura em LGP na Escola Superior de Educação de Coimbra e, em 2010, na Universidade Católica Portuguesa.

Após o reconhecimento da LGP na Constituição da República em 1997, houve uma grande aproximação e colaboração entre o Ministério da Educação e a APS/ULGP, que culminou na redação do Decreto-Lei 3/2008 (ME, 2008) e no Currículo LGP (ME/DGIDC, 2008). Para a construção deste último, o Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular convidou alguns investigadores, membros da ULGP. Além da construção deste programa curricular, também foram construídos materiais de apoio, principalmente histórias infantis (ver Quadro 1) para o ensino do programa.

Em 2018, é criado o grupo de recrutamento de professores de LGP (grupo 360), com o objetivo de conferir aos professores de LGP um estatuto de igualdade face aos seus colegas de outras disciplinas curriculares e, conseqüentemente, o acesso à carreira docente. Essa conquista só foi possível após ações da Associação dos Profissionais de Ensino de Língua de Sinais (AFOMOS) e do Sindicato dos Professores (FENPROF).

A Estrutura do Currículo da LGP

O programa curricular do ano 2008 da disciplina de LGP destina-se a todas as crianças e jovens surdos, independentemente do tipo e grau de surdez e da idade em que adquiriram a língua. Deve ser aplicado e adaptado a todos os casos, considerando a heterogeneidade da população escolar (ME/DGIDC, 2008).

O principal usuário do currículo é o professor da LGP que ensina os conteúdos e, por isso, deve dominar a língua como L1 para ensiná-la corretamente. O professor da LGP deve, como qualquer outro professor de qualquer outra disciplina curricular, desenvolver objetivos, atividades, planos de aula, estratégias pedagógicas, saber utilizar os recursos e desenvolver materiais para o ensino da LGP (ME/DGIDC, 2008).

Para o cumprimento de seu papel dentro de uma escola bilíngue, a LGP deve estar presente de forma informal e, como disciplina linguística, deve ser introduzida de forma sistemática e organizada. Em termos de carga horária, a LGP como disciplina deve ser total na educação pré-escolar, pois é nesse período que as crianças surdas adquirem sua língua materna/L1, o conhecimento de si e do mundo. Portanto, deve haver uma emergência linguística

nesta fase. Nas fases restantes, a carga horária nunca deve ser inferior à da língua portuguesa para o aluno ouvinte. Além disso, as turmas não devem ter mais de oito alunos surdos na pré-escola, dez no primeiro CEB, doze no segundo CEB e quinze no terceiro CEB e no ensino médio (ME/DGIDC, 2008).

No que se refere às avaliações, estas devem ser feitas via vídeo, pois a LGP ocorre na modalidade visuo-espacial e não há registros escritos consensuais de línguas de sinais. Como resultado, as escolas precisam ter recursos materiais para realizar essas avaliações. As EREBAS também devem dispor de recursos visuais para facilitar o acesso dos alunos às informações globais (alertas luminosos, telefones com videochamadas, internet, entre outros). As salas de aula devem ser espaçosas e bem iluminadas, com mesas dispostas em semicírculo para que os alunos possam interagir uns com os outros.

O currículo da LGP é dividido em quatro grandes áreas principais:

(i) *Interação em LGP*: o aluno deve expressar com fluência pensamentos e sentimentos, de acordo com as normas da comunicação visual, adequando sua produção gestual ao contexto e ao interlocutor e compreender facilmente enunciados formais e informais em LGP.

(ii) *Literacia em LGP*: o aluno deve compreender, produzir e analisar tipos de discurso da LGP; usar a língua para entretenimento; ser crítico e criativo; compreender experiências; e interpretar significados.

(iii) *Estudo da Língua*: o aluno deve conhecer e analisar os aspectos gramaticais da LGP e suas variações socioculturais, além de estudar a origem dos sinais e sua evolução.

(iv) *LGP, Comunidade e Cultura*: o aluno deve conhecer os diferentes aspectos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda pelo seu envolvimento direto ou indireto na vida dos surdos ao longo do tempo e desenvolver identidade e autoconceito positivo (ME/DGIDC, 2008).

Essas quatro áreas não devem ser trabalhadas isoladamente, mas sempre em colaboração. Assim, pretende-se que, ao final da escolarização, os alunos surdos alcancem habilidades de fluência discursiva, conhecimento gramatical da língua, adaptação sociolinguística aos contextos de uso da língua e consciência sociocultural de sua identidade surda.

Apresentada a estrutura geral do currículo da LGP, passaremos na próxima seção que descreve o estudo exploratório que realizamos sobre a necessidade (ou não) de mudança do currículo da LGP, com base na opinião dos professores da LGP. Levamos em conta sua aplicação de 13 anos nas EREBAS, a publicação do novo Decreto-Lei 54/2018, o seu ano de reforma imposto pelo Ministério da Educação com o Decreto-Lei 55/2018 e a população surda atual nas escolas.

Alunos surdos e acesso ao currículo

De modo geral, quando os alunos ingressam na escola não possuem as mesmas características, situação que tem implicação direta no seu sucesso acadêmico (MARZANO, 2004). Mesmo se estabelecermos o mesmo nível de comparação (por exemplo, a série escolar que frequentam), descobrimos que eles diferem uns dos outros quando chegam à escola. Se compararmos os alunos surdos com os ouvintes, as diferenças são ainda maiores.

Sabemos que 97% dos alunos surdos são oriundos de pais ouvintes que não sinalizam (MITCHELL, KARCHMER, 2004). Consequentemente, essas crianças não compartilham conversas familiares e não se beneficiam das informações ao redor, pois não ouvem e não interagem com adultos surdos linguisticamente competentes. Assim, sua carência é grande em relação aos pré-requisitos dos níveis LGP, autoconhecimento e conhecimento do mundo. Além disso, muitas crianças surdas atualmente são encaminhadas para implante coclear e, em algumas situações, a LGP nunca é apresentada para elas. Tais escolhas são feitas por decisão médica e/ou porque os pais são, em geral, pouco informados sobre as vantagens da aquisição precoce da LGP e a importância do contato com a comunidade surda. Esses alunos geralmente são integrados a outras crianças ouvintes. Não raro, porém, quando se constata que não atingem o suposto sucesso auditivo e oral, são encaminhados tardiamente para as EREBAS e, só então, iniciam seu primeiro contato com a Língua de Sinais e a LGP.

Outro aspecto é a questão dos alunos surdos com diferenças cognitivas e/ou motoras, que são agrupados com outras crianças surdas por idade. Suas dificuldades não são levadas em consideração, pois a perda auditiva é o único critério. Muitos professores de LGP relatam as dificuldades que têm na gestão destas turmas, pois tais alunos surdos têm momentos de aprendizagem muito diferentes (ver abaixo).

Assim, a realidade que encontramos ao nível da população escolar surda é a seguinte:

- Crianças com surdez leve, severa ou profunda.
- Crianças surdas que têm LGP como L1 e Português como L2, mas que têm dificuldades de leitura e escrita.

- Crianças surdas bilíngues, proficientes em LGP e português.
- Crianças surdas com diferentes níveis de aquisição de LGP.

Crianças surdas que são oralizadas, sem aquisição de LGP e com dificuldades no português.

- Crianças surdas competentes e oralizadas em português.
- Crianças surdas com implante coclear, competentes em LGP e português.
- Crianças surdas com implante coclear sem aquisição de LGP e competência em português.
- Filhos surdos de pais surdos com aquisição precoce de LGP.
- Crianças surdas sem aquisição de língua.
- Crianças surdas com problemas cognitivos e/ou motores e/ou visuais.

A heterogeneidade da população surda nas escolas portuguesas é grande e a tarefa dos professores de LGP é mais complexa face em função disso. Para tanto, realizamos um estudo exploratório para entender como esses professores lidam com a realidade e qual o papel do currículo LGP nesse contexto.

Metodologia

Os participantes do nosso estudo foram três professores da LGP, representando o território nacional (norte, centro, sul). Nós os selecionamos considerando os seguintes critérios: (i) serem licenciados no ensino de LGP; (ii) tenham mais de dez anos de serviço; e (iii) são nativos sinalizadores de LGP. O anonimato dos sujeitos foi garantido e eles são identificados como: Sujeito A, Sujeito B e Sujeito C.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, que é uma técnica de coleta de dados frequente nas Ciências Sociais, inclusive no campo dos Estudos Surdos. Define-se como a técnica em que o pesquisador se apresenta diante do entrevistado e faz perguntas com o objetivo de obter dados que sejam de seu interesse. a investigação (GIL, 2008).

É uma forma de interação social e diálogo em que uma parte busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Selltiz (1987) considera a entrevista uma técnica de coleta de dados muito adequada para obter informações sobre o que as pessoas acreditam, esperam ou querem, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões sobre coisas anteriores. Além disso, é considerada a técnica por excelência na investigação social, pois sua flexibilidade permite sua aplicação aos mais diversos campos (GIL, 2008; SELLTIZ, 1987). No entanto, pode ser monótono para o entrevistado responder às perguntas que são feitas e, quando há uma compreensão inadequada do significado das perguntas, o entrevistado pode fornecer respostas falsas por motivos conscientes ou inconscientes (GIL, 2008).

Em termos de estrutura, as entrevistas têm diferentes níveis (MAY, 2004; RICHARDSON, 1999) e o grau de estruturação deve ser considerado em sua condução (BILKEN, BOGDAN, 1994). Para nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pois utiliza um roteiro previamente elaborado que orienta o desenvolvimento da entrevista, mas mantém um alto grau de flexibilidade na exploração das respostas dos participantes. Em nossas entrevistas semiestruturadas, queríamos que os participantes respondessem às seguintes perguntas:

1. Indique os pontos fortes do Currículo da LGP.
2. Indique quais são os pontos fracos do Currículo da LGP.
3. Você acha que o Currículo da LGP atende a todas as crianças e jovens surdos?
4. Dê sugestões para melhorar o Currículo da LGP.

As entrevistas foram realizadas na LGP por uma pesquisadora surda, pois todos os entrevistados eram surdos. O entrevistador explicou os objetivos e procedimentos da entrevista e os pedidos de consentimento informado na LGP. As entrevistas ocorreram nos dias 9 e 10 de setembro de 2021 e tiveram duração média de 15 minutos cada. As entrevistas foram posteriormente traduzidas e transcritas para o português, deixando assim dois registros de entrevistas, uma em vídeo em LGP e outra em português escrito, permitindo que futuros pesquisadores surdos ou ouvintes explorem seu conteúdo, se necessário.

Os resultados do estudo

Os dados foram analisados diretamente na LGP, pois ambos os pesquisadores são proficientes no idioma e foram agrupados em categorias seguindo os temas das questões de pesquisa.

Em relação à primeira questão sobre os pontos fortes do currículo LGP, o Sujeito A destacou os aspectos da História e Cultura da Comunidade Surda, abordando que os alunos surdos demonstram mais interesse por esses temas. O Sujeito B se referiu às quatro divisões do currículo (interação, alfabetização, língua e história e cultura da comunidade surda) como as áreas de aprendizagem que abrangem tudo o que a criança surda precisa aprender em relação à LGP. No entanto, ele chamou a atenção para o fato de que o alcance dos objetivos de aprendizagem da LGP depende muito das habilidades individuais das crianças. O Sujeito C sublinhou a própria existência do currículo, que considera uma excelente ajuda para os professores da LGP: “[...] muito diferente entre os vários professores da LGP [...]” (Sujeito C, 10 de setembro de 2021).

Quanto à segunda questão sobre as fragilidades do Currículo da LGP, o Sujeito A apontou que o currículo propõe várias histórias em LGP, mas que não se adequam ao nível de escolaridade/ano dos alunos. “[...] As histórias são sempre as mesmas, o que as torna menos variáveis [...]” (Sujeito A, 9 de setembro de 2021). O participante afirmou que, normalmente, escolhe trechos das histórias, adapta-os ao nível de escolaridade dos alunos e cria material seguindo os objetivos do currículo da LGP. O Sujeito B destacou os diversos níveis de LGP dos alunos surdos ao entrar na escola, o que ele referiu como o principal motivo da dificuldade dos professores em seguir o currículo. Não é possível ensinar todo o currículo da LGP, mas apenas alguns aspectos dele, principalmente para alunos com aquisição tardia da língua. Nesse último caso, “[...] ainda falta acrescentar algumas coisas em termos de conteúdos e competências [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

O participante C destacou que em relação às escolas da Escola de Referência para Educação Bilíngue (EREB) do litoral de Lisboa, Porto e Coimbra, o cumprimento do currículo da LGP não é muito problemático. Em contrapartida, essa é uma tarefa difícil para as EREBs do interior do país, pois muitos alunos surdos estão isolados e têm pouco contato com outros surdos. O Sujeito C explicou da seguinte forma: “[...] O currículo não é compatível com eles

[...] não é possível acompanhar os anos de escolaridade de forma natural, os alunos só se comunicam com a mesma pessoa, o professor da LGP, que é não é suficiente [...]" (Sujeito C, 10 de setembro de 2021).

O Sujeito C também mencionou que às vezes tenta reunir dois alunos surdos com diferentes níveis de habilidades de sinalização para que o aluno com os mais baixos possa aprender com o outro através de sua interação em LGP. Porém, considera que “[...] O número de horas de LGP [quatro horas por semana] é insuficiente para eles se desenvolverem [...]" (Sujeito C, 10 de setembro de 2021). O participante também destacou a dificuldade em conciliar os conteúdos programáticos com as datas importantes para a comunidade surda. Além disso, apontou que quase todos os vídeos propostos para o ensino médio são em Língua Internacional de Sinais, língua estrangeira para a maioria dos alunos surdos. Como resultado, eles não podem entender seu conteúdo, pois ainda não dominam a LGP.

A questão três pediu que os professores da LGP comentassem sobre a adequação do currículo da LGP para a aprendizagem dos alunos surdos. O Sujeito A indicou que o atual currículo não é viável para crianças surdas que ingressam na escola com problemas associados à surdez. Portanto, “[...] é preciso criar outro currículo específico para essas crianças [...]" (Sujeito A, 9 de setembro de 2021). O participante também enfatizou que mesmo para as crianças que são apenas surdas o currículo é extenso. Da mesma forma, o Sujeito B considerou que o currículo não atende a todas as crianças surdas, pois muitas delas não possuem os pré-requisitos para acessá-lo: “[...] Por exemplo, alguns entram na 5ª série e não sabem nada sobre a LGP, e eu tenho que ir para a parte do currículo da pré-escola e ensiná-los de forma camuflada [...]" (Sujeito B, 10 de setembro de 2021).

A mesma opinião foi expressa pelo Sujeito C, que enfatizou que a aprendizagem bem-sucedida da LGP dos alunos depende significativamente do que é ensinado na educação pré-escolar. Embora esse participante não tenha tido aulas no primeiro CEB, ele se referiu aos seus colegas professores da LGP que lecionavam nessas turmas e às suas dificuldades em ensinar seus alunos surdos que possuíam habilidades e especificidades diferentes.

Os professores da LGP foram convidados a dar suas sugestões (se houver) para futuras melhorias do currículo da LGP. Assim, o participante A propôs a criação de um novo currículo específico para crianças surdas com condições associadas à surdez. Ele enfatizou, ainda, a

necessidade de uma vasta coleção de histórias e atividades da LGP para cobrir os objetivos de aprendizagem de cada área central. O participante B salientou que alguns aspectos das competências transversais do currículo devem ser aprofundados, também, em outras áreas nucleares. Ele também destacou a atualização do currículo já que isso foi feito em 2008 porque: “[...] Há novidades para incluir, pois isso é feito com outros programas das outras disciplinas, como português e inglês, que estão em constante atualização. E a LGP parece que está parada [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

Nesta mesma entrevista, o participante B também relatou que atualmente as EREBs estão recebendo muitos alunos surdos estrangeiros, situação que o programa de LGP não contempla e, portanto, não é adequado para esses alunos. Sugeriu: “[...] deveria ser feito outro currículo da LGP para alunos surdos estrangeiros, língua não materna para estrangeiros, não sei se é assim que se fala [...]” (Sujeito B, 9 de setembro de 2021).

O Sujeito C enfatizou novamente a necessidade de melhorar o currículo da LGP para o ensino médio. “[...] Como mencionei antes, há um excesso de vídeos em sinais internacionais e isso deveria ser mais equilibrado com os vídeos em LGP [...]” (Sujeito C, 10 de setembro de 2021). O participante percebeu a necessidade de mais material didático de LGP, principalmente para as crianças da educação pré-escolar, bem como para os alunos surdos-cegos, com os quais sentia que não estava bem treinado para trabalhar: “[...] Está chegando um aluno surdocego de 2 anos e não sei como vou trabalhar com ele. Ainda não sei qual é o nível de cegueira dele, se é leve ou grave [...]”. Além disso, o Sujeito C propôs a criação de um currículo de LGP para alunos ouvintes que queiram aprender a LGP como L2.

Discussão e conclusão

Para compreender a aplicação efetiva do currículo da LGP do ano 2008 nas EREBAS, realizamos um estudo exploratório, no qual solicitamos, por meio de entrevistas semiestruturadas, a percepção de três professores surdos de LGP de três diferentes regiões de Portugal.

Parece que os participantes concordam sobre qual é o ponto mais forte do currículo de LGP, ou seja, as áreas de História e Cultura Surda. No entanto, comentaram que deveria haver um foco maior em ambientes informais e formais de educação de LGP, pois a maioria dos

alunos surdos são filhos de pais ouvintes e, como tal, ao chegarem à escola, é necessária uma imersão linguística profunda, para a qual o currículo de LGP também refere. De acordo com os professores, o currículo de LGP é um forte instrumento político e, como tal, é uma grande ajuda para o trabalho que eles precisam realizar em suas aulas da LGP como L1, especialmente em relação às suas quatro áreas principais.

Referindo-se às suas fragilidades, os participantes destacaram principalmente aspectos extracurriculares, como a escassez de materiais didáticos para o desenvolvimento do conteúdo do programa, o baixo número de alunos surdos por turma que não permite uma interação linguística ideal e a organização geral da escola.

Em relação à questão três, os participantes destacaram sua dificuldade em aplicar e adaptar o currículo aos seus alunos, principalmente àqueles com grande atraso na aquisição da LGP e àqueles com necessidades e especificidades adicionais (cognitivas, motoras, problemas de visão, etc.), que necessitam de uma intervenção especializada para além do uso de uma língua de sinais. Parece que o currículo da LGP se torna muito exigente quando o ensino diz respeito a esses alunos. Portanto, como eles propuseram, um currículo de LGP adaptado deve ser construído para trabalhar com as necessidades dessas crianças surdas em particular.

A heterogeneidade da população surda na escola é hoje uma realidade em Portugal e em muitos outros países (veja: CANON, GUARDINO, GALIMORE, 2016; CLARK, 2018; GREGORY, 2017; KNOORS, MARSCHARCK, 2018). Segundo Clark (2018), a proporção de crianças surdas com outras condições médicas, neurológicas, comportamentais ou psicossociais está aumentando e os currículos de Língua de Sinais devem levar em conta essa realidade. As estimativas de prevalência variam de 50% a 70%, e essa mudança na complexidade desafia alunos, professores, administradores e legisladores políticos. Talvez documentar perfis de diagnóstico nas escolas possa contribuir para a compreensão de seus perfis de aprendizagem, que, por sua vez, podem informar decisões políticas, desenho de programas, calibração das expectativas dos pais e implementação de estratégias de ensino eficazes.

Os professores do LGP também perceberam a necessidade urgente de uma reformulação geral do currículo, pois isso já acontecia nas demais disciplinas curriculares. Essa atualização deve levar em consideração a nova legislação, a população surda das escolas do sistema educativo português, bem como as necessidades dos professores da LGP.

Essa reformulação curricular deve vir acompanhada da criação de material pedagógico, pois é praticamente inexistente. Essa falta de materiais didáticos geralmente é suprida no ensino de outras línguas de sinais, embora alguns países tenham trabalhado para a produção de materiais didáticos baseados em currículo de línguas de sinais como L1 (ver Mertzani, 2016; BONNAL-VERGÊS, 2006). Os materiais da LGP existentes (eles foram construídos na última década) não foram planejados seguindo o currículo da LGP e, portanto, não estão mapeados para seus objetivos e notas educacionais. São desenvolvidos no âmbito de projetos nacionais para respostas pontuais (para acesso a museus, ensino de LGP como L2 para pais ouvintes, entre outros). De fato, o manual intitulado *A turma de Dinis* (MORGADO, MARTINS, 2015) pode ser considerado o único material didático de base curricular, pois visava o ensino de LGP para o primeiro CEB. Claramente, é necessário planejar a construção de tais materiais por meio do trabalho colaborativo de professores e pesquisadores de LGP na área de ensino de língua de sinais para a entrega real do currículo de LGP na sala de aula de língua de sinais.

Referências

- P^o AGUILAR, Pedro Maria de. **Instrução e Educação dos Surdos-Mudos**. Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres, Biblioteca Nacional de Portugal, 1893, p. 20-30.
- AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; DELGADO-MARTINS, M. R. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Ed. Caminho, 1994.
- ALVES, M. C. **Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e Cegos**. Dissertação de Doutorado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- AR. **Lei Constitucional no1/97 de 20 de setembro**. Diário da República, 1^a Série – A, no 218. INCM, 1997.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa na educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONNAL-VERGÊS, F. Langue des Signes Française (LSF): des lexiques des XVIII et XIX siècle. In: SABRIA, R. (Ed.). **Les Langues des signes (LS): recherches sociolinguistiques et linguistique**. Glottopol, Université de Rouen - Laboratoire Dylis, 2006, p. 160-190. Disponível em: <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html>. Acesso em: Maio 10 de 2010.

CARVALHO, P. **Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Ed. Surd'universo, 2007.

CARVALHO, P. **A Educação de Surdos na Casa Pia: Resenha histórica**. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa/ Althum.com, 2019.

CANON, J.; GUARDINO, C.; GALIMORE, E. A New Kind of Heterogeneity: What we can learn from d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. **American Annals of the Deaf**, v. 161, n.1, p. 8-16, 2016.

CLARK, T. The assessment and development of deaf children with multiple challenges. *In*: KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.) **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018, p. 33-57.

CUNHA, J. C. **História do Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, desde a sua Fundação à sua incorporação na Casa Pia de Lisboa**. Lisboa, 1835.

DA COSTA, A. **No Minho**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1874.

FUSSILIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. Estudo apresentado ao Congresso pedagógico hispano-português-americano realizado em Madrid em Outubro de 1892.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGORY, S. Sign Language and education of deaf pupils. Disponível em: <<https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>>. **British Association of Teachers of the Deaf**, 2017. Acesso em: 16 de Setembro de 2021.

KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.). **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018.

LOURENÇO, A. J. Breve Resumo Histórico da Educação de Surdos em Portugal. **Revista A Criança Surda**, n.3, p.76-102, 1956.

MARZANO, R. J. **Building background knowledge for academic achievement**. Alexandria, VA: ASCD, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERTZANI, M. Learning materials for Greek Sign Language as a First Language. **Revista Espaço Ines**, v.45, p. 111-131, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2ª série, número 104, de 6 de Maio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC), Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República, I Série, n. 4. Lisboa: INCM, 2008, p. 154-164.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC) (2011). *Programa Curricular de L2 para alunos surdos: Ensinos básico e secundário*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.129, Série 1. Lisboa: INCM, 2018.

MINISTÉRIO DO REINO. Diário das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, 1822.

MITCHELL, R. E.; KARCHMER, M. A. When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.9, n.2, p. 133–152, 2004.

MORGADO, M.; MARTINS, M. **A turma do Dinis**. 1º ano [do] primeiro ciclo do ensino básico. 1ª ed. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2015.

PINHO-MELO, A.; MORENO, C.; AMARAL, I. M.; SILVA, M. L. D.; DELGADO-MARTINS, M. R. **A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

PRATA, M. I. **Mãos que falam**. Lisboa: D.G.E.B, 1980.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. **O ensino dos Surdos-Mudos em Portugal**. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

SELLTIZ, W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Rights of Disabled Persons**. General Assembly (30th sess.: 1975-1976). Available at: <<https://digitallibrary.un.org/record/189608?ln=en>>.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Ref: ED-94/WS/1 8. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO, 1994. Available at:

<https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf>.

Submissão em: 12/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

POLÍTICAS PÚBLICA, A BNCC E O CURRÍCULO NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

Adriane Menezes¹
Vânia Chiella²

Resumo: O artigo apresenta o contexto brasileiro em que se insere a Educação Bilíngue de Surdos. Compreendemos que tal contexto de minorias linguísticas de comunidades surdas, requer além do direito linguístico na educação, a construção do currículo bilíngue contendo os referenciais para inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular. Tais elementos são fundamentais no processo integral de escolarização das crianças surdas. Há pesquisas internacionais e nacionais que comprovam que a língua de sinais no currículo deve promover a consolidação da competência linguística e o domínio da consciência metalinguística sobre Libras, de forma a constituir sentidos competentes nas línguas que circulam na escola. Neste recorte, apontamos para promover reflexões acerca do contexto da implementação do currículo da Educação Bilíngue de Surdos alinhados ao documento normatizador e orientador para todas as escolas brasileiras e, ainda, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco é neste documento como aliado importante para a construção dos currículos das escolas bilíngues de surdos numa perspectiva de garantia dos seus direitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos. Base Nacional Comum Curricular. Língua de Sinais Brasileira - Libras.

PUBLIC POLICIES, THE BNCC AND THE CURRICULUM IN THE BILINGUAL SCHOOL FOR THE DEAF

Abstract: This article presents the Brazilian context in which Bilingual Education for the Deaf is inserted. We understand that such a context of linguistic minorities in deaf communities requires, in addition to the linguistic right in education, the construction of a bilingual curriculum, a reference for the insertion of the Brazilian Sign Language (Libras) as a curricular component. Such elements are fundamental in the integral process of schooling of deaf children, and they are in agreement with the evidence of international and national research according to which sign language in the curriculum should promote the consolidation of linguistic competence and the mastery of metalinguistic awareness of Libras, in order to constitute competent meanings in the languages that circulate in the school. In this paper, we aim to promote reflections on the context of implementing the Bilingual Education for the Deaf curriculum in line with the standardizing and guiding document for all Brazilian schools, the National Common Curricular Base. The focus is on this document, as an important ally for the

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora adjunta na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenadora do Curso de Gestão Territorial Indígena/Instituto Insikiran. Consultora voluntária das Comissões de Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos e Estudos das Relações Étnico-raciais da CEB/Conselho Nacional de Educação. Pesquisas nas áreas da Políticas Públicas, Povos e Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação Especial, Inclusão Educacional, Educação Bilíngue e Políticas Linguísticas. E-mail: adriane.menezes@ufrr.br

² Doutora em Linguística Aplicada e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Coordenadora da Educação Especial - Secretaria da Educação e Cultura (SMEC) Município de Xangri-lá/RS. E-mail: vaniachielli@gmail.com

construction of the curricula of bilingual schools for the deaf, in a perspective of guaranteeing the learning rights of these students.

Keywords: Bilingual Education for the Deaf. Common National Curriculum Base. Brazilian Sign Language - Libras.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, LA BNCC Y EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA BILINGÜE PARA SORDOS

Resumen: Este artículo presenta el contexto brasileño en el que se inserta la Educación Bilingüe para Sordos. Entendemos que tal contexto de minorías lingüísticas en comunidades sordas requiere, además del derecho lingüístico en la educación, la construcción de un currículo bilingüe, referentes para la inserción de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como componente curricular. Dichos elementos son fundamentales en el proceso integral de escolarización de los niños sordos, y están de acuerdo con la evidencia de investigaciones internacionales y nacionales que demuestran que la lengua de señas en el currículo debe promover la consolidación de la competencia lingüística y el dominio de la conciencia metalingüística de Libras, con el fin de constituir significados competentes en los idiomas que circulan en la escuela. En este recorte, pretendemos promover reflexiones sobre el contexto de implementación del currículo de Educación Bilingüe para Sordos en línea con el documento de normalización y orientación para todas las escuelas brasileñas, la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El foco está puesto en este documento, como un importante aliado para la construcción de los currículos de las escuelas bilingües para sordos en una perspectiva de garantía de los derechos de aprendizaje de estos estudiantes.

Palavras-clave: Educación Bilingüe para Sordos. Base Nacional Común Curricular. Lengua de Señas Brasileña - Libras.

Introdução

A Educação Bilíngue de Surdos (EBS) e/ou escolarização de surdos se insere num contexto bilíngue de minorias lingüísticas, ou seja, as comunidades surdas. Eles se identificam culturalmente pelos elos de identidade como a língua de comunicação natural, que representa a cultura de seus membros (Artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, Nações Unidas, 1996). Segundo Cavalcanti (1999, p. 388) as comunidades de surdos, enquanto grupos de minorias lingüísticas, “são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país”, num cenário das diversidades de comunidades indígenas e comunidades imigrantes multiculturais de minorias lingüísticas existentes no Brasil³, onde ainda há prevalência do monolingüismo (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

³ O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial. Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/>>.

A multiplicidade de diferenças sociais, culturais e da diversidade de comunidades linguísticas, além da existência de contextos bilíngues de fronteiras no território brasileiro, implica diretamente no desafio da aprendizagem de qualidade e de forma equitativa na educação. Além desse contexto multicultural bastante complexo, no Brasil convivemos com índices alarmantes de defasagem da aprendizagem na educação pública. O baixo nível educacional tem sérias consequências nas desigualdades sociais e no desenvolvimento integral das pessoas.

O Brasil está mobilizado numa rede de parcerias de instituições públicas e privadas de organização da sociedade civil⁴, que visam, de forma independente, contribuir para mudar a qualidade da Educação Básica (EB). Tais ações estão mobilizadas por políticas de Estado para melhoria da qualidade da EB com foco em acesso, permanência, aprendizagem e equidade⁵. O objetivo é fortalecer a educação pública de qualidade, com ênfase em estratégias para superar as evidências da baixa qualidade da educação pública. Podemos constatar no site da organização *Todos pela Educação*, que “na educação brasileira de cada 100 estudantes que ingressam na escola, apenas 45 chegam ao final do 3º ano do ensino fundamental alfabetizados. Nesse cenário, se o aluno chegar ao 4º ano sem estar alfabetizado, será ‘zero’ a chance de aprendizagem”. Tal realidade se reflete, sem dúvida, também na escolarização de surdos.

Nesse panorama, a EBS exige estudos e reflexões para a construção do currículo bilíngue e de referenciais para inserção da Libras como componente curricular, pois são elementos fundamentais no processo integral de escolarização das crianças surdas. A língua de sinais (LS) implica diretamente na constituição da subjetividade das pessoas surdas. Podemos dizer que, nesse processo, a LS tem um papel de abrangência que vai além do caráter instrumental e funcional da língua, ou seja, para além de se constituir como recurso para o ensino da língua portuguesa para os alunos surdos, ela é fundante para a constituição das suas subjetividades.

A LS no currículo deve promover a consolidação da competência linguística e o domínio da consciência metalinguística, no nosso caso sobre a Libras, de forma a constituir sentidos competentes nas línguas que circulam na escola. De acordo com as contribuições deste volume, que se apoiam com base em evidências de pesquisas e de experiências escolares internacionais

⁴ Veja: Todos Pela Educação: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>>.

⁵ Compromisso Nacional pela Educação Básica MEC-CONSED-UNDIME: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf>.

e nacional, evidenciam que a LS é base para o sucesso do desempenho escolar das crianças. Os elementos linguísticos presentes na EBS ganham destaque pela condição diferenciada do uso da Libras, como língua de ensino, instrução, interação e comunicação, na e para a circulação dos saberes na escola.

Nossa proposta neste texto é promover reflexões acerca do contexto da implementação do currículo da EBS alinhados ao documento normatizador e orientador para todas as escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Neste recorte, vamos focar nesse documento como aliado importante para a construção dos currículos das escolas bilíngues de surdos numa perspectiva de garantia de direitos de aprendizagem desses alunos.

Base Legal e normativa para fundamentação da BNCC

Os direitos de aprendizagem são legítimos e estão garantidos desde a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), nossa Carta Magna e Lei maior da nação. A mobilização pelos direitos à educação, preconizada na Constituição Brasileira é colocada e garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11). No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2013, p. 07).

Entretanto, a realidade expressa lacunas significativas na aprendizagem dos estudantes da EB no Brasil, o que nos remete à necessidade de perseguirmos a meta da qualidade da

aprendizagem na educação brasileira. Nesse contexto, a implementação da BNCC é um instrumento fundamental para avançarmos. Mas, para entendermos a sua relação com as demais normas, cabe destacar que a LDBEN (BRASIL, 1996) é a lei maior da educação brasileira.

A LDBEN trata de forma macro da organização das escolas, apontando no seu texto as obrigações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em relação ao direito à educação. Estabelece a colaboração entre estes entes na oferta da EB, além de definir como obrigatório que todos os alunos em idade escolar tenham oportunidades e garantia dos seus direitos de acesso, permanência, aprendizagem e equidade na educação. Nesse sentido, a LDBEN traz orientações gerais para a educação básica, e é a partir do que está colocado nela que cada instância organiza os seus sistemas, adaptando as suas realidades e especificidades, o que inclui a organização dos currículos com os conteúdos comuns mínimos para todos os estudantes brasileiros.

Para orientar os sistemas de ensino, sobre o que está posto na LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) cria normas gerais, tais como; Diretrizes gerais para a EB, Diretrizes específicas de cada modalidade, documentos que servem de eixo para o funcionamento do sistema nacional, tanto para oferta, quanto na organização dos currículos. Quando estas normas são publicadas, elas têm um caráter de orientação geral e cada sistema deve definir suas próprias regulamentações, considerando suas especificidades. Isso implica que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, são responsáveis pela elaboração de normas para consolidar os seus sistemas por legislação própria. Elas também se aplicam à manutenção e à oferta de educação no país, ou seja, implementação de políticas públicas que garantam à oferta de educação básica, gratuita e de qualidade para todos.

De modo pragmático, cabe à União:

- coordenar a Política Nacional de Educação;
- articular os diferentes níveis e sistemas – funções distributiva, supletiva e normativa;
- elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE);
- estabelecer as diretrizes curriculares nacionais;
- realizar processos de avaliação.

Cabe aos Estados:

- elaborar normas complementares para o seu sistema de ensino;

- assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem.
- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; e
- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

Aos Municípios:

- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- elaborar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; e
- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental.

De modo geral, as leis e normas nacionais estabelecem princípios, atribuem direitos e obrigações como elementos garantidores desses direitos. Quanto à organização nacional da EB, incluindo o que se refere à organização das escolas (oferta da educação) e organização dos currículos, dentre outras, estão em vigor:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EB (Parecer CNE/CEB Nº 07/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 04/2010).
- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB/CNE Nº 20/2009 e Resolução CEB/CNE Nº 20/2009).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Parecer CEB/CNE Nº 11/10 e Resolução CEB/CNE Nº 07/10).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB Nº 03/2018 e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CEB/CNE Nº. 11/2012 e Resolução CEB/CNE Nº. 06/2012).
- Diretrizes Operacionais para a EB nas escolas do campo (Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e Resolução Nº 01).

- Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB Nº 01/2021).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB Nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB Nº 5/2012).
- Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância (Parecer CNE/CEB Nº 14/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 3/2012).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB Nº 8/2020, Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB Nº 8/2012).

Todas essas normas trazem o detalhamento de como os Estados e Municípios devem organizar o funcionamento das escolas em todos os seus níveis e modalidades. Conhecer o papel desses documentos é essencial para nos ajudar a compreender as normas que asseguram os deveres do Estado e os direitos de todos os alunos da EB Brasileira. Contudo, para os fins deste artigo, vamos nos ater aos direcionamentos que apontam para a organização da EB e sua relação com a BNCC em escolas bilíngues de surdos.

A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece normas para a elaboração dos currículos de toda a EB e, como documento de caráter normativo, tem diretriz e parecer aprovados pelo CNE⁶. Fundamentalmente, a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem de todos os alunos da EB. Ela reúne os princípios e competências a serem desenvolvidas, bem como um conjunto de conhecimentos que deverão compor os currículos das escolas. Mas, ela em si não é o currículo. A BNCC é,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [Ela] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 08).

⁶ Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A compreensão do papel da BNCC na construção do currículo na escola, permite olhar para os conteúdos elencados por ela como elementos e eixos que devem direcionar a construção das matrizes curriculares de cada sistema, conseqüentemente, os currículos de cada escola.

Às redes municipais e estaduais de ensino, com a aprovação da BNCC, cabe elaborar propostas curriculares objetivas que permitam aos professores ter clareza do que cada estudante tem o direito de aprender em cada etapa da Educação Básica, bem como criar condições de trabalho adequadas para que os docentes possam acompanhar o aprendizado de cada um, fazendo as intervenções específicas sempre que necessárias (ALTENFELDER, 2018, p. 45).

Os eixos da BNCC são as competências e habilidades que todo aluno brasileiro precisa desenvolver ao longo da sua formação e quais os princípios devem orientar esta formação. É preciso entendê-la como um norte que vai sinalizar possíveis caminhos para elaborar os currículos das diversas redes de ensino do Brasil.

À luz da BNCC, as secretarias de Educação devem definir ou revisar suas abordagens pedagógicas e concepções metodológicas e traduzir o conjunto das aprendizagens elencadas na BNCC para os diversos contextos locais. A partir dos novos currículos, as escolas poderão reformular seus projetos político-pedagógicos (MIZNE, 2018, p. 119).

A BNCC é uma base para toda a EB brasileira, pois orienta e permite escolhas para construção do currículo respeitando as especificidades, as diversidades da região, das modalidades de ensino, ou seja, EJA, Educação Indígena, Quilombola, do Campo, Educação Especial, e a EBS. Ela orienta a organização das especificidades das redes de ensino estaduais e municipais, e ainda de cada escola em especial, o que inclui as escolas bilíngües de surdos. Cada escola vai organizar o seu currículo a partir da realidade e das especificidades locais. Ademais, a BNCC vai orientar as normas estaduais e municipais de modo a dar caminhos para construir a matriz curricular que vai orientar as suas escolas. As escolas, a partir de então, vão organizar os seus currículos, olhando para a realidade local e as especificidades de seus alunos surdos.

Simplificando o comparativo, os conteúdos na BNCC podem ser considerados como os “ingredientes” de uma receita, ou seja, para a construção do currículo da escola é necessário fazer escolhas. Definir o que é essencial para o público atendido é como escolher os ingredientes para o que se pretende servir, lembrando que os alunos surdos têm os direitos da educação de qualidade garantidos pela legislação.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 05).

A BNCC não traz os currículos prontos. Ela aponta o que precisamos compreender em relação aos princípios da EB no Brasil, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os alunos da EB. Então, a partir daí, serão organizadas as ações nos sistemas de ensino, articulando com os currículos de suas redes e de cada escola.

A aprovação da BNCC vem para auxiliar os sistemas de ensino. Se bem implementada, deve assegurar a todos os alunos o acesso ao conhecimento ideal para cada fase da EB. Tal conhecimento significa, também, acesso à educação de maior qualidade, o que, por sua vez, não significa apagar o conhecimento das singularidades de cada região, Estado, Município, comunidades tradicionais; nem o conhecimento das comunidades surdas, que precisam e devem ser trabalhados.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que foram traçadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ela coloca o aluno no centro. Ao invés de dizer o que o professor vai ensinar, ela diz o que o aluno deve aprender. Ela não está falando do que ensinar (conteúdo) mas, dos princípios (políticos, éticos e estéticos) que devem orientar as escolhas e as práticas do professor, e que direcionam a escola a pensar o conteúdo a ser ensinado.

A BNCC muda o objetivo da escola para ver seu conteúdo não apenas como ‘o conteúdo a ser ensinado’, mas como uma ferramenta para a formação humana. Assim, o conhecimento deve servir para o desenvolvimento humano e social do aluno, permitindo a leitura daquilo que

está ‘a minha volta e no mundo’. Esse conhecimento, deve servir ao aluno para compreender o lugar que ocupa no mundo.

Desenvolver no aluno as competências não é uma proposta nova da BNCC. Jacques Delors, num documento encomendado pela Unesco em 1999, já dizia que os quatro pilares da educação para o século XXI deviam ter como meta desenvolver no aluno as competências de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2003), ou seja, esses pilares estão diretamente relacionados aos princípios que hoje estão definidos pela BNCC.

Os nossos alunos precisam conseguir, com os conhecimentos e a formação escolar, aprender a fazer, realizar, tomar atitudes que possam gerar uma sociedade melhor para eles e para os outros, mas além disso, precisam saber conviver, precisam trabalhar e viver em grupo, posicionar-se sem agredir os outros. Tais habilidades nos leva a aprender a ser pessoas cada vez melhores para nós mesmos e para a sociedade em que vivemos. O papel da escola numa escolarização integral não é certificar, mas educar para a vida!

Políticas Públicas e Legislações e a Educação Bilíngue de Surdos

A EBS, na sua base legal, reúne um conjunto de legislação que inclui desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996), o Decreto nº 5.626/05 e, recentemente, a Lei 14.191/21 (BRASIL, 2021). Essa última, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) e tornou a EBS uma das modalidade de ensino a ser contemplada nos sistemas educacionais brasileiros. Há outras legislações e acordos internacionais que asseguram atendimento escolar diferenciado e fazem especial referência à inserção e valorização da LS e ao direito de uma educação bilíngue, educação diferenciada pelas especificidades linguísticas das crianças surdas. De modo particular, cada um desses instrumentos legais torna inequívoca a necessidade de uma nova organização da educação para o atendimento dessa comunidade. Assim, a EBS é o caminho a ser trilhada daqui para frente.

A Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a LDBN), dispõe sobre a modalidade de EBS, no seu Capítulo V-A da EBS, define no Art. 60-A a EBS:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A educação oferecida em LS tem sustentação em amplo Marco Legal. A Lei nº 10.436/02 define a Libras, de modalidade visuoespacial, como um meio legal de comunicação e expressão utilizada por surdos e ouvintes. A Lei também determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, como parte integrante do currículo.

Esse referencial é de significativa importância para o respeito e construção das atuais propostas educacionais para essa população. No art. 6 está fixado que “[...] As instituições de ensino público deverão garantir, quando solicitadas, a presença e utilização da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional.” (BRASIL, 2002).

Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto 5.626 regulamentou a Lei 10.436 e tornou obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de Magistério e dos cursos de Fonoaudiologia, nas Licenciaturas e, também, nos cursos de Educação Especial. De 2014, até a atualidade, temos três referências fundamentais que asseguram a EBS como direito da pessoa surda e dever do Estado; a Lei nº 13.005/2014, Lei no. 13.146/2015 e a Lei no 14.191/21, das quais falamos a seguir. A Lei nº 13.005/2014, que trata do PNE (2014/2024), traz na meta 4 estratégia 4.7:

[...] 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p. 56).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) se estabelece como um novo Estatuto da Pessoa com Deficiência e fomenta debates e ações sobre o

atendimento das pessoas surdas quando, no capítulo IV parágrafo 28, artigo IV, garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Por último, e de suma importância para compreensão do cenário atual das responsabilidades e desafios de atendimento de estudantes surdos no Brasil, temos a Lei 14.191/21 (BRASIL, 2021). Ela alterou a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e tornou a EBS uma modalidade de ensino a ser contemplada nos sistemas educacionais brasileiros. Segundo a lei:

[...] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. [e] Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Porém, os avanços e conquistas legalmente consolidadas não tornam menos complexas a realidade e as necessidades exigidas no processo de inclusão de pessoas surdas, seja no âmbito educacional e social, nem tampouco suas imposições, por si só, irão transformar em práticas reais seus dispositivos legais. É necessário transpor as dificuldades de implementação efetiva, do que já está posto, dentro e fora das escolas.

A perspectiva de uma EBS diferenciada já está garantida em políticas públicas nacionais e normativas, o que também não garante sua implementação e os desafios de várias ordens. A começar pelo fato que, pensar educação bilíngue para alunos surdos,

[...] requer, além de reflexões sobre o jogo interlinguístico, envolve questões sociais, que se materializam na enunciação, mas que se reportam a formas de compreensão e significação do mundo e seus conteúdos culturais. E, este deslocamento, tanto compromete sobremaneira as possibilidades de tornar as escolas das redes ambientes bilíngues, quanto evoca para a Libras um caráter instrumental, que desconsidera seu status linguístico [e de língua que constitui

a subjetividade dos alunos surdos matriculados nas escolas] (MENEZES, 2014, p. 128).

Segundo Lodi (2013, p. 58),

[...] apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa.

Para não correr o risco de sermos simplistas nas reflexões sobre essas questões, que são essencialmente da linguagem, precisamos tencionar os aspectos linguísticos em espectro mais amplo, olhando para os modos de circulação da palavra. Percebemos que as formas de “incluir e lidar com a Libras nas escolas, desde o seu apagamento nos projetos político pedagógicos às práticas e interações cotidianas, refletem embates sociopolíticos e ideológicos de relação com a surdez e de (com)viver com as pessoas surdas” (MENEZES, 2014). Considerando isso de modo ainda mais ampliado, temos as discussões e lutas pelos direitos linguísticos como direitos humanos fundamentais.

É importante apontarmos para as contradições que essas legislações e demais políticas públicas materializam, pois com tudo que estabelecem confrontam diretamente o modelo monolinguístico e cultural que preserva, visto que enquanto agente de políticas de proteção e promoção da diversidade e dos direitos linguísticos, o Brasil ainda mantém a lógica de Estado nacional baseada na máxima *uma Nação, uma língua*, na qual a língua portuguesa é um dos principais símbolos da identidade nacional. Para Zimmermann (2011, p. 31), “otorgar un derecho lingüístico sin garantizar la condición social de su existencia significa reducir este derecho a un derecho vacío⁷”.

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (FERNANDES, MOREIRA, 2014, p. 60).

⁷ Tradução em português pelas autoras: “conceder um direito linguístico sem garantir a condição social de sua existência significa reduzir esse direito a um direito vazio”.

Embora pensar essas contradições não seja o foco do presente trabalho, não é possível fazer o apagamento das contradições, pois elas se configuram parte das dificuldades de efetivação de políticas públicas na implementação da EBS.

[...] os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real (RODRIGUES, 2018, p. 34).

Além da garantia de acesso, permanência e qualidade na educação, a EBS está garantida legalmente e são legítimas na forma de organização do espaço e da formação dos profissionais. Mas, é preciso avançarmos tanto no que tange à políticas públicas específicas que orientem o funcionamento das EBS, quanto no que se refere às diretrizes para essa nova modalidade, ou seja, a estrutura e funcionamento e, também, aos currículos, que na prática são o caminho para a materialização do PPP de cada instituição. Nesse sentido, não se trata apenas de desafios técnicos, didáticos ou metodológicos.

[...] os pilares da educação bilíngüe para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários de Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares. Entretanto, esta educação assentada e construída a partir da Língua de Sinais, é vista numa dimensão que ultrapassa o aspecto meramente linguístico e metodológico, ou seja, o do simples acesso a duas línguas – a Língua de Sinais e o Português (no caso do Brasil) – assumindo uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e linguísticas (LODI, 2004, p. 64).

O currículo exige que na organização da EBS se pense nas especificidades e singularidades linguísticas dos alunos surdos, o que inclui pensar no detalhamento da inserção da Libras como componente no currículo escolar.

A concretização da BNCC se dará no processo de implementação quando ela, como referencial, passar a ser considerada na elaboração ou revisão das propostas curriculares das escolas e redes a partir do trabalho crítico e criativo dos professores e demais profissionais da Educação; quando passar a ser

tomada como referência na elaboração e seleção de livros e materiais didáticos (CALLEGARI, 2018, p. 67).

A matriz curricular é o primeiro passo na construção dos currículos das escolas pelos sistemas estaduais e municipais, mas precisamos dar um passo na política local para inserir a Libras na organização do currículo das escolas bilíngues de surdos. A BNCC trata dos direitos de aprendizagem de todos os alunos, então é um direito de aprendizagem também dos nossos alunos surdos. Não é porque ele é surdo que vamos reduzir o ensino. A BNCC vem defender esse direito, ou seja, que todo aluno deve ser preparado para a vida.

A BNCC e Libras no Currículo na Educação Bilíngue

A BNCC vai dar suporte na necessidade de garantir o direito à Libras. Entretanto, a realidade em relação aos usos nas condições de ensino das LSs ainda se assemelham na prática ao relato de pesquisas desenvolvidas em meados dos anos 70 sobre a LS na Suécia e as consequências no bilinguismo dos surdos (SVARTHOLM, 2009). Segundo a autora, muitas consequências das condições do bilinguismo nas escolas interferem na vida dos surdos. Embora se trate de pesquisa desenvolvida há pelo menos cinco décadas, tais relatos ainda encontram atualidade no cenário da educação de surdos no Brasil.

Svartholm (2009, p. 15) aponta que, embora haja indícios de que os surdos podem desenvolver o *bilinguismo funcional* com o uso da LS com propósitos de ensino, alguns estudos demonstraram que houve fracassos educacionais, tendo em vista a condição do domínio da língua pelo professor na interlocução com seus alunos surdos. Segundo os alunos surdos investigados, o professor estimulava a escolarização por tornar-se lenta e cansativa, tendo em vista o esforço que esses alunos deveriam empreender para compreender as interlocuções com seus professores.

Os discursos sobre o bilinguismo de surdos no Brasil, tem se intensificado desde a última década dos anos 90. Muitos estudos nesses períodos enfatizaram a importância dos estudos de L1 e L2, (KARNOPP, 2004; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2007, entre outros), como suporte fundamental para viabilizar um ambiente bilíngue de qualidade para surdos, mas poucos foram os avanços das propostas das escolas bilíngues para surdos.

A importância do ensino e aprendizagem da Libras como L1 nos processos de ensino e aprendizagem de L2 na educação de surdos é um fato inegável. Entretanto, as crianças surdas que ingressam nas escolas, em sua maioria, chegam sem aquisição da LS, o que vai refletir nas lacunas dos processos de alfabetização em L1 e no desenvolvimento de competências para adquirir a L2, ou seja, o português escrito. Cabe ressaltar que a existência da LS circulando nas escolas, isoladamente, não acrescenta benefícios ao aprendizado da L1 e L2. Embora seja inegável a importância da LS no encontro entre surdos na escola, não podemos negar que o papel da escola na escolarização de surdos depende também do sucesso do ensino e aprendizagem das línguas em sua dimensão metalinguística.

Existem questionamentos sobre os conteúdos propostos pela BNCC como base para os currículos das escolas bilíngue de surdos, uma vez que é recorrente na fala de professores o fato de a BNCC não mencionar os estudantes surdos ou a Libras. Então, como estruturar os currículos das Escolas Bilíngues de Surdos articulados com a BNCC?

A Libras está citada diretamente na BNCC (BRASIL, 2017) em sete tópicos de abordagens, as quais destacamos (grifos nossos):

1) **COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA [...] 4 - Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (p. 9).

2) **A ÁREA DE LINGUAGENS [...] As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens:** verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. **Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.** Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (p. 63).

3) **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL [...] 3 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (p. 65).**

4) **4.1. A ÁREA DE LINGUAGENS/4.1.1. LÍNGUA PORTUGUESA [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas**

sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (p. 67-8). [...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta **considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, [...] **de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente** (p. 70).

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (p. 70).

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (p. 70).

5) 5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO/A BNCC DO ENSINO MÉDIO/CURRÍCULOS: BNCC E ITINERÁRIOS/ [...] I – linguagens e suas tecnologias: **aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino** (p. 477).

6) 5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO/5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS [...] **No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, a BNCC procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais e internacionais.**

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (p. 481-82).

7) 5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO/5.1. A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS [...] Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao **explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens**, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (p. 486).

Sobres essas referências específicas da Libras na BNCC, é importante fazer alguns apontamentos, como o fato de que, conforme citações supracitadas, não há apagamento da Libras no documento. Ao contrário, ela compõe as discussões sobre *As competências gerais da Educação Básica* e todo o eixo da *Área de Linguagens*, no que tange ao ensino fundamental e médio.

Outro aspecto importante e que suscita críticas a BNCC, é a relação direta da Libras como parte das *linguagens*. Esse ponto, em particular, vale destacar que temos a presença clara de contradições da BNCC, tanto diante de outra legislação em vigor, quando aponta que “**No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), [...]**”, enquanto a Lei N.º 10.436/02 a estabelece, não como língua, mas como forma de comunicação e expressão de comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002). Ou seja, a Libras não é oficializada, mas reconhecida. Quanto internas do próprio documento, quando apesar das recorrentes relações da *Libras e Linguagens*, no trato do componente curricular da língua portuguesa aborda que “[...] Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de **250 línguas são faladas no país** – indígenas, de imigração, **de sinais**, [...]” ou no tópico da etapa do ensino médio, quando diz “[...] linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes [...] que permitam **estudos em línguas** vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**” (p. 477), referências que dão o devido status de língua, conforme vários estudos da área (para citar alguns: FERNANDES et al., 2015; FERNANDES, 2018; QUADROS et. al., 2021; PIZZIO, QUADROS, 2015; QUADROS, KARNOOP, 2004).

Ora, como criticar documentos como a BNCC e outros, por aponta-la como linguagem? Em verdade, isso só não fragiliza o direito por uma EBS, antes pela força dos movimentos surdos, e hoje, pelos movimentos, que agora tem ao seu lado a Lei No. 14.191/21, que alterou a LDBEN (BRASIL, 2021), destacando a EBS como modalidade de ensino.

Mas se considerarmos de forma literal a Lei No. 10.436/02, há de se questionar que,

[...] Qualquer ambiente para se constituir bilíngue depende de que haja duas línguas em jogo – não se trata de uma roupagem linguística, mas de uma engrenagem discursiva na qual o discurso oficial se materializa com força de lei. Neste cenário, é importante olhar criticamente para o lugar da Libras, como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, e pensar que as

legislações vigentes (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), mesmo que denotem avanços claros nas questões de direitos sociais para esta comunidade, ao mesmo tempo, representam normas de conduta e conferem autoridade e poder legitimado, que, por sua vez, impõem argumentos de variados contornos para sustentar um pseudo-monolinguísmo – justificado, dentre outros, por argumentos de identidade e unidade nacional (MENEZES, 2014, p. 125).

Bem, apontados esses aspectos que merecem muitas discussões e publicações específicas, é fundamental reafirmar que a BNCC é base para toda a EB brasileira, o que inclui a oferta da EBS, e desse modo, é necessário que cada escola deve adequar a elaboração do seu currículo para que respeite as especificidades da instituição, considerando, principalmente, o público atendido. Somos nós quem precisa estabelecer um movimento de proposição de políticas locais, ou seja, necessitamos de normas adequadas às políticas que estabeleçam a relação da EBS com a BNCC.

Nesse sentido, é importante destacar que já existem discussões e experiências (em ordem cronológica: ALBRES, SARUTA, 2012; PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, SME, 2019; MERTZANI, TERRA-FERNANDES, DUARTE, 2020; STUMPF, LINHARES, 2021). Um exemplo a ser trazido, dentre algumas outras experiências no Brasil com organização da oferta e o currículo, construído a partir dos princípios da BNCC, é o do Estado de Goiás⁸, do Centro Especial Elysio Campo (mantido pela Associação dos Surdos de Goiânia – ASG).

O Centro é conveniado à Rede Estadual de Ensino e atende somente alunos surdos e parentes em primeiro grau de pessoas com deficiência auditiva. Em seu novo projeto todas as aulas serão ministradas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem a mediação de intérpretes, e metodologias de ensino, pensadas para atender as especificidades da pessoa surda. Além destes importantes avanços, que fortalecem a luta das comunidades surdas pelo direito a Educação Bilingue, o novo currículo já está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ofertando de modo complementar ao currículo comum, disciplinas de Libras e Cultura Surda, garantindo aos alunos, além dos conteúdos e direitos de aprendizagem básicos, os conhecimentos sobre a história e cultura surda.

⁸ Para mais detalhes consulte: <<https://site.educacao.go.gov.br/noticias/1101-goias-tera-escola-bilingue-para-surdos-com-aulas-lecionadas-em-libras.html>>.

Na prática, a BNCC impacta na EBS quando falamos do currículo das escolas bilíngues de surdos, pois por direito ela tem que ter obrigatoriamente a Libras como componente curricular em todos os níveis de ensino, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica. Além da garantia de que, constituindo o currículo, a Libras deve ter a mesma valorização enquanto componente curricular, ou seja, ela não pode ser vista de modo instrumental, como meio de acesso e aprendizagem da língua portuguesa.

Além desses pontos, vale ressaltar que a Libras é a especificidade da escola bilíngue de surdos, porém, não podemos negligenciar os direitos de aprendizagem que a BNCC garante para todos os alunos. Por exemplo, quando nos referimos ao desempenho do surdo no Português, estamos falando de um preconceito linguístico histórico, pois se ele tem problema na escrita é porque não foi ensinado adequadamente, com qualidade, pois essa aprendizagem depende também das práticas desenvolvidas nas escolas.

O aluno surdo deve aprender a língua portuguesa na forma escrita. A língua portuguesa deve ser ensinada na perspectiva de ensino de L2 e a relação dos alunos surdos com ela é similar ao ensino de uma língua estrangeira; e de uma língua antiga, como a latim, quando a aprendizagem é baseada exclusivamente na escrita (CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014). Se ele não foi ensinado adequadamente reduz as suas condições de acesso e compreensão crítica das informações e conhecimentos e, conseqüentemente, suas condições de expressão, interação com a realidade. Torna-se grave a situação, pois afeta suas possibilidades de participação social e exercício pleno de cidadania.

Precisamos pensar o currículo da escola bilíngue a partir do aluno real, que muitas vezes chega na escola sem acesso a LS e/ou a língua oral. Enfim, é necessário termos uma visão crítica e realista para pensar a organização da escola e do currículo de cada instituição. Os currículos específicos precisam ser construídos com base nos princípios e nas competências da BNCC, mas de acordo com a realidade local, e por isto precisam expressar desde o PPP da escola. O que ensinar e como ensinar, ou seja, como utilizar os conteúdos como ferramentas para qualificar a vida dos alunos surdos. Ressignificar os currículos requerem repensar as práticas. É fundamental pensar em práticas diferenciadas que garantam o respeito às especificidades linguísticas, culturais e sociais dos alunos.

Na escola bilíngue de surdos, conforme dito anteriormente, na maioria dos casos os alunos ingressam com defasagem no desenvolvimento linguístico e a escola precisa assumir a responsabilidade da aquisição da Libras, o que precisa ser considerado na construção do currículo da escola. Pensar o currículo não significa pensar apenas em conteúdo, mas nas escolhas daquilo que será priorizado no/para o ensino dos alunos surdos, ou seja, pensar o currículo como um projeto de formação, alinhado ao que estiver discutido no PPP da escola.

No planejamento de ensino é preciso olhar o que ensinar e lembrar das competências fundamentais, que pode ajudar o aluno a desenvolver, através dos conhecimentos, princípios políticos, éticos e estéticos. É preciso pensar como o conteúdo pode contribuir para o desenvolvimento do aluno e que o prepare para a vida, não apenas para obter um certificado de escolaridade. O que muda a lógica, na forma de pensar o planejamento de ensino, pois o conteúdo virou ferramenta.

A construção e a reflexão sobre o currículo da escola bilíngue de surdos exigem organização do corpo de professores e da equipe técnica da escola, considerando o reconhecimento dos direitos dos alunos surdos de aprenderem na sua língua e a realidade sociolinguística em que vivem. A organização do currículo nos níveis e etapas de ensino, pensar sobre a Libras no processo educacional e na escola, no que se refere a trabalhar a Libras numa perspectiva mais funcional, comunicacional, mas também como componente curricular, com a finalidade de desenvolvimento de consciência metalinguística.

A EBS tem que ter como eixo fundamental o reconhecimento de que a LS os constitui como sujeitos. Isso não exclui a BNCC e os direitos de aprendizagem apontados por ela, pois os alunos surdos têm os mesmos direitos de todos os demais alunos da EB brasileira. Eles compõem um grupo sociolinguístico minoritário e têm o direito de aprender na sua língua e de uma maneira adequada. Por essa razão precisamos avançar nos estudos, nas iniciativas de construção de currículos para as escolas bilíngues de surdos, provocando os sistemas para que se construa políticas públicas específicas para à EBS, ou seja, usar as demandas e a importância do currículo para pressionar a construção de política públicas locais, de matrizes curriculares específicas para as escolas bilíngues.

Por fim, para encerrar esse artigo, mas não as reflexões e debates sobre o tema, sugerimos aos leitores conhecer e estudar as propostas recentemente elaboradas no Brasil, anterior a Lei

14.191, e de 3 de agosto de 2021 (o Currículo Bilingue da Cidade do São Paulo⁹ e o Currículo de Libras da cidade do Rio Grande¹⁰), uma vez que baseiam-se na BNCC. E, se puderem, acessem também as experiências e estudos internacionais (como estão descritos neste volume em relação à construção do currículo escolar de LS). É necessário refletir acerca do papel dos dirigentes dos sistemas de ensino e das escolas nessa conjuntura educacional, exercitando a identificação dos limites, das possibilidades e das responsabilidades de cada um perante o aluno.

Referências

ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. Instituto Santa Teresinha: São Paulo, 2012.

ALTENFELDER, A. H. A importância da recuperação da aprendizagem. *In*: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), **Educação em debate**: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo: Moderna, 2018, p. 42 - 46.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

⁹ O Currículo de Libras está disponível no link: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>>. Veja também neste volume o artigo de Felipe Venâncio Barbosa que discute uma comparação entre esses currículos.

¹⁰ Por exemplo, no caso do Currículo de Libras do Rio Grande, a SMEd estabelece o Referencial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (baseado na BNCC), que orienta o ensino em todas as escolas do Município, inclusive as escolas bilingües para surdos. O Currículo de Libras não substitui nenhuma dessas diretrizes. Ele apresenta um componente curricular na área das linguagens, que no caso é a Libras, com o qual os alunos poderão se apropriar da sua língua e, assim, compreender os conhecimentos propostos pelas diretrizes (MERTZANI, TERRA-FERNANDES, DUARTE, 2020).

BRASIL. Lei N.º 14.191 de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngüe de surdos. Brasília, 2021.

CALDWELL-HARRIS, C. L. Theoretical underpinnings of acquiring English via print. *In: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. (Eds.), Discussing bilingualism in deaf children. Essays in Honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021. p. 73-95.*

CALLEGARI, C. O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular. *In: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. — São Paulo: Moderna, 2018, p. 64-68.*

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v.15, p. 385-417, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Vol. 1. 1. ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

FERNANDES S.; MOREIRA L. C. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, 2014, p.51-69. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; GRAHL, J. A. P.; SCHMITT, D.; SILVA, L. **Linguística/Linguística das Línguas de Sinais**. Universidade Federal do Paraná, 2015.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v.132, n.2, p. 229–242, 2014.

LODI, A. C. B. A Leitura como espaço discursivo de construção de sentido: oficina com surdos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, Mar. 2013.

MENEZES, A. M. C. Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuam no ensino fundamental. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Educação Especial, São Paulo, 2014.

MERTZANI, M.; TERRA-FERNANDES, 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. Disponível em:
<https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=38258>.

MIZNE, D. A BNCC e o regime de colaboração: forças catalisadoras do avanço educacional. *In: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos.* São Paulo: Moderna, p. 118-122, 2018.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de **Aspectos fonético-fonológicos da libras.** Vol. 1. 1. ed. Terezina: Universidade Estadual do Piauí, NEAD/UESPI, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>>.

QUADROS, R. M.; RATHMANN, C.; MESCH, J.; DA SILVA, J.B. Documentação de Línguas de Sinais. **FÓRUM LINGÜÍSTICO (UFSC. IMPRESSO)**, v.17, p. 5444-5456, 2021.

QUADROS, R. M.; KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e a sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Língua e instrumentos linguísticos**, n.42, p. 33-56, 2018.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (Org.), **Coleção Ensinar e Aprender em Libras: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior.** Vol. 1- 5. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

UNITED NATIONS, Universal Declaration of Human Rights - Portuguese. The Office of the High Commissioner for Human Rights, 1996. Available at: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>.

Submissão em: 12/05/2022

Aceito em: 07/06/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS CHILENOS: um currículo não oficial

Maribel González Moraga¹
Karina Muñoz Vilugrón²

Resumo: No Chile ainda não existe um currículo oficial para a Língua de Sinais Chilena (LSCh). A LSCh foi considerada por muitos anos apenas como meio de comunicação (Lei 20.422, 2010). Recentemente, graças à modificação da lei, a LSCh passa a ser reconhecido como língua natural, original e patrimônio imaterial dos surdos chilenos (Lei 21.303, 2021). A lei também estabelece que o direito das crianças surdas de serem educadas e de terem acesso ao currículo nacional em LSCh como sua primeira língua deve ser respeitado. Apesar da ausência de um currículo oficial de LSCh, existem experiências educativas em escolas especiais e regulares com alunos surdos, nas quais a LSCh foi incorporada como meio de ensino do currículo nacional. Este artigo apresenta uma análise da implementação atual dos planos e programas educacionais para alunos surdos nos quais a LSCh foi incorporada. Para tanto, foram coletadas experiências e opiniões de membros de diferentes contextos e comunidades educacionais, e consultados representantes de organizações que desenvolvem políticas educacionais.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo em Língua de Sinais. Língua de Sinais Chilena. Educação de Surdos. Educação de Surdos Chilena.

SIGN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCES IN CHILEAN DEAF EDUCATION: An Unofficial Curriculum

Abstract: In Chile, there is not yet an official Chilean Sign Language (LSCh) curriculum. LSCh was considered just as a means of communication for many years (Law 20.422, 2010). Recently, thanks to the modification of the law, LSCh is now recognized as a natural, native language and intangible heritage of Chilean deaf people (Law 21.303, 2021). The law also states that deaf children's right to be educated and get access to the national curriculum in ChSL as their first language must be respected. Despite the absence of an official LSCh curriculum, educational experiences do exist in both special and mainstream schools with deaf students, in which LSCh has been incorporated as a means of teaching the national curriculum. This article presents an analysis of the current implementation of educational plans and programs for deaf students in which LSCh has been integrated. With this aim in mind, experiences and opinions of members from different educational contexts and communities were collected, and representatives of organizations that elaborate educational policies were consulted.

Keywords: Sign language. Sign language curriculum. Chilean Sign Language. Deaf Education. Chilean Deaf Education.

¹ Doutora, Acadêmico e Pesquisadora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidad de las Américas, Santiago, Chile. Email: magonzalezmo@udla.cl

² Doutora, Acadêmico e Pesquisadora da Escola Especial de Educação do Instituto de Especialidades Pedagógicas da Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Email: karina.munoz@uach.cl

EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS CHILENOS: Un Currículo No Oficial

Resumen: En Chile aún no existe un currículum oficial de Lengua de Señas Chilena (LSCh). La LSCh fue considerada sólo como un medio de comunicación durante muchos años (Ley 20.422, 2010). Recientemente, gracias a la modificación de la ley, la LSCh pasa a ser reconocida como lengua natural, originaria y patrimonio inmaterial de las personas sordas chilenas (Ley 21.303, 2021). La ley también establece que se debe respetar el derecho de los niños sordos a ser educados y tener acceso al plan de estudios nacional en LSCh como su primera lengua. A pesar de la ausencia de un currículo oficial de LSCh, existen experiencias educativas tanto en escuelas especiales como regulares con estudiantes sordos, en las que se ha incorporado LSCh como medio de enseñanza del currículo nacional. Este artículo presenta un análisis de la implementación actual de los planes y programas educativos para estudiantes sordos en los que se ha incorporado la LSCh. Con este fin, se recogieron experiencias y opiniones de miembros de diferentes contextos y comunidades educativas, y se consultó a representantes de organizaciones que elaboran políticas educativas.

Palabras clave: Lengua de Señas. Curriculum en Lengua de Señas. Lengua de señas Chilena. Educación de sordos. Educación Chilena de Sordos.

Introdução

A Língua de Sinais Chilena (LSCh) foi recentemente reconhecida como “língua natural, original e patrimônio imaterial dos surdos, bem como o elemento essencial de sua cultura e identidade individual e coletiva. O Estado reconhece sua condição de língua oficial dos surdos” (Lei 21.303, 2021, p. 1). Por muitos anos, a sociedade ouvinte considerou a LSCh como uma forma de comunicação que ocorre entre os surdos, sem reconhecer os aspectos culturais e identitários dessa língua para a comunidade surda.

No contexto educacional chileno, a LSCh não possui um currículo oficial para ser implementada nas salas de aula com alunos surdos. No entanto, o Ministério da Educação do Chile (Ministerio de Educación - MINEDUC) realizou várias iniciativas para promover e integrar a LSCh nas escolas especiais e regulares. Da mesma forma, as comunidades educativas têm construído propostas curriculares para possibilitar o acesso dos alunos surdos ao currículo nacional por meio dessa língua de sinais.

Para dar conta dessa experiência, primeiramente é apresentado o contexto de funcionamento e organização do sistema educacional chileno, revelando os papéis daqueles que atuaram (e ainda atuam) no processo de implementação de LSCh na escola; ou seja, o professor de educação especial, o co-educador surdo e o intérprete de LSCh. Em segundo lugar, são destacados alguns marcos no processo de reconhecimento de LSCh, juntamente com uma

descrição cronológica das iniciativas do MINEDUC para promover a LSCh no processo de aprendizagem de alunos surdos. Em consonância com esse contexto, a última parte deste artigo discute os resultados de três entrevistas e comunicações pessoais que realizamos com representantes dos três papéis de atuação acima na educação de surdos. Com base em suas reflexões e em uma compilação de documentos que também estudamos e analisamos na área específica, relatamos os avanços alcançados e os desafios persistentes na transição para um sistema educacional que reconheça o direito da criança surda à educação em sua própria língua.

O contexto educacional chileno

O sistema educacional chileno para alunos surdos é coordenado pela Unidade de Educação Especial da Divisão de Educação Geral do Ministério da Educação. A comunidade surda chilena pode acessar a educação por meio de duas modalidades educacionais diferentes. A primeira corresponde à Escola Especial, o que implica um espaço educativo onde frequentam apenas alunos com algum tipo de deficiência. Dentro dessa modalidade, existem escolas especializadas no atendimento apenas de alunos surdos e outras escolas que acolhem alunos com deficiência intelectual, motora, visual ou com deficiência múltipla. Nesta última opção educacional, os alunos surdos participam de curso especial que possui plano de estudos próprio ou estão inseridos na escola com o mesmo plano dos demais alunos (MINEDUC, 2013 in GONZÁLEZ et al., 2017).

A segunda modalidade é a escola regular com Programa de Integração Escolar (em espanhol, Programa de Integração Escolar - PIE). Este programa define-se como uma estratégia do sistema educativo que visa incentivar a participação dos alunos, em especial daqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sejam elas permanentes ou transitórias. Para tal, está disponível um conjunto de recursos e apoios para as escolas como: profissionais especializados, formação específica para professores, materiais educativos e aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas de acordo com as necessidades dos alunos (MINEDUC, 2013; 2017b).

Uma terceira modalidade, muito rara, são as Escolas Hospitalares ou Salas de Aula Hospitalares, que possuem um modelo pedagógico de atendimento educacional para alunos em situação de doença, internados ou em tratamento médico, que são pacientes ou recebem esse

atendimento educacional cuidado em casa. Estas salas de aula do hospital são projetadas para fornecer continuidade educacional a um aluno que é paciente (MINEDUC, 2020).

Em relação à distribuição de alunos surdos no sistema educacional, embora não existam estudos que dêem conta de alguma estatística, segundo o Ministério da Educação o total de alunos surdos até o ano 2021 é de 2.227. Estes estão assim distribuídos: 1.842 alunos surdos principalmente nas escolas regulares que possuem PIE, e 385 alunos surdos nas escolas especiais. Pode-se observar que a grande maioria dos alunos surdos chilenos frequenta escolas regulares.

O professor de educação especial

Considerando seu papel nas escolas com PIE, o professor de educação especial atua como parte da equipe de sala de aula. Esse profissional trabalha junto com o diretor da sala regular e o coeducador surdo. Suas principais funções incluem: determinar o apoio dos alunos surdos de acordo com suas necessidades educacionais, trabalhar diretamente com os alunos e orientar o diretor da sala de aula sobre as adaptações curriculares a serem implementadas (MINEDUC, 2022).

No contexto das escolas especiais, o professor de educação especial desempenha um papel semelhante ao de um professor de sala de aula regular, sendo assim responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos em diversas disciplinas, seguindo o currículo nacional (MINEDUC, 2022).

O educador surdo

Em um estudo recente de González (2017) com um grupo de educadores surdos (professores surdos e coeducadores surdos) sobre seu papel na educação de surdos, os educadores surdos se percebem como “modelos identitários e transmissores da experiência, língua e cultura surda para alunos surdos”, destacando assim a importância do seu papel na educação de surdos. Para cumprir esse papel, os educadores surdos concordam que “é preciso identificar-se como membro da comunidade surda, manejar conhecimentos específicos e ferramentas metodológicas de ensino-aprendizagem”, bem como promover uma relação positiva entre a comunidade surda e ouvinte (GONZÁLEZ, 2017, p. 229).

No Chile, o nome *coeducador* surdo foi adotado para se referir a adultos surdos que trabalham em escolas, mas que não possuem formação profissional. Assim, eles não podem ser responsáveis por uma disciplina escolar, como é o caso de um professor surdo (que possui diploma universitário para a profissão). No entanto, ainda não há clareza por parte da maioria das escolas sobre o papel que os educadores surdos devem desempenhar. Conseqüentemente, de uma escola para outra, as funções que desempenham e as responsabilidades que cada uma tem variam significativamente (DE LA PAZ et al., 2016; GONZÁLEZ, 2017). Segundo Catin et al. (2020), com base nas entrevistas que realizaram com coeducadores no sul do Chile, apontam que as principais atividades que os coeducadores surdos desenvolvem em contextos educacionais são “jogos e/ou atividades didáticas que facilitam a aquisição e avaliação do aluno de sua língua no contexto escolar, além de executar atividades de formação de LSCh para a comunidade educativa” (p. 156).

É relevante indicar que em 2018 foi publicado o *Perfil Coeducador Surdo de Língua de Sinais e Cultura Surda do Chile* (em espanhol, *Co-Educador Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda*) pelo órgão que certifica as competências laborais no âmbito nacional nível (Chile Valora). Este foi o primeiro passo para certificar aqueles adultos Surdos que têm anos de experiência trabalhando em escolas especiais e regulares, mas não possuem um documento que avalize suas habilidades e competências para educar alunos surdos (GONZÁLEZ, DÍAZ, 2022). Neste perfil, fica explícito que seu principal objetivo é:

a transmissão da Língua de Sinais Chilena (LSCh) e da Cultura Surda, e o apoio de professores e profissionais assistentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, de acordo com as características do contexto escolar, os princípios da Pedagogia dos Surdos e do Comum Europeu Quadro de Referência para Línguas (QECR). (Gobierno de Chile, 2018, par 3.).

Atualmente não existem estudos estatísticos disponíveis que indiquem com certeza a distribuição e o número de coeducadores surdos ativos nos ambientes educacionais do país. No entanto, de acordo com a informação recolhida pelos profissionais do MINEDUC, até ao ano de 2021, registou-se um registo de 94 coeducadores, 24 deles em escolas especiais, e 53 em PIE (A. Pérez, comunicação pessoal, 9 de novembro de 2021).

Por outro lado, os professores surdos, adultos, com habilitações de licenciatura na profissão docente, são uma minoria, e trabalham em maior medida em escolas especiais. Nestes,

cumprem o mesmo papel de um professor regular e, assim, são responsáveis por uma turma inteira ou uma disciplina curricular.

O intérprete da Língua de Sinais Chilena

O intérprete de Língua de Sinais Chilena no contexto da educação regular é um profissional cuja função é “transmitir conteúdos pedagógicos, conversas, discussões e reflexões dos atores que participam das aulas de uma língua oral para uma língua visual gestual e vice-versa” (TOLEDO et al., 2020, p. 691).

Na regulamentação atual, o intérprete de LSCh aparece como parte dos recursos que facilitam o acesso à informação dos alunos surdos (Decreto Supremo nº 170, 2009; MINEDUC, 2015). No entanto, ainda não existe uma formação que conduza a um grau profissional em interpretação e tradução de língua gestual (de espanhol para LSCh e vice-versa). No momento, as universidades criaram cursos de diploma e especializações técnicas que visam fornecer os conhecimentos e as ferramentas necessárias para quem deseja atuar como intérprete (GONZÁLEZ, PÉREZ, 2017).

Recentemente, em 2020, por meio da *Comissão Nacional do Sistema de Certificação de Competências Trabalhistas (2020)*, é estabelecido o Perfil do Intérprete de *Língua de Sinais Chilena* no contexto educacional, que, como no caso dos coeducadores surdos, tem o objetivo de certificar as competências e habilidades desenvolvidas daqueles que exercem essa função. Esse perfil descreve seu papel como intérprete tanto em LSCh quanto em espanhol (oral ou escrito), facilitando o acesso comunicativo dos alunos surdos “aos conteúdos e práticas curriculares dentro da comunidade educacional, de acordo com as necessidades do currículo e as características do aluno” (Gobierno de Chile, 2020, par. 4).

Desde a descrição incipiente da função e do papel dos intérpretes de LSCh, ainda há uma confusão, principalmente no contexto escolar. Por meio de um estudo qualitativo que teve como foco a reflexão de intérpretes chilenos, Toledo et al. (2020) demonstraram que os intérpretes de LSCh atualmente cumprem funções pedagógicas que não fazem parte de suas responsabilidades, como “explicar conteúdos, dar exemplos, mostrar imagens, fazer desenhos e fazer anotações” (p. 690).

Relativamente ao número de intérpretes que participam em contextos educativos, a Unidade de Educação Especial do MINEDUC regista um total de 237 pessoas a exercer esta função, quer em escolas especiais ou regulares com PIE. No entanto, esses dados não estão sujeitos a um estudo estatístico (A. Pérez, comunicação pessoal, 9 de novembro de 2021).

O processo de reconhecimento de LSCh

Por dez anos, sob a Lei 20.422 (2010) que estabelece normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência, a Língua de Sinais no Chile foi considerada apenas um meio de comunicação utilizado por pessoas surdas. Esse reconhecimento estava implícito, pois fazia parte de uma regulamentação sobre deficiência e não se referia a um reconhecimento de linguagem como tal (GONZÁLEZ et al., 2019). Recentemente, em 22 de janeiro de 2021, foi promulgada a Lei 21.303, que altera a Lei 20.422 (2010). Essa modificação nos regulamentos implicou uma mudança no status de LSCh e, ao mesmo tempo, definiu conceitos relevantes como: pessoa surda, comunidade surda e o que significa ser uma pessoa com deficiência auditiva.

A LSCh foi reconhecida como a língua natural, original e oficial dos surdos. Além disso, a lei a descreve como “patrimônio imaterial dos surdos, bem como elemento essencial de sua cultura e identidade individual e coletiva” (Lei 21.303, 2021, p. 1).

Por outro lado, a lei considera o surdo como aquele que possui a funcionalidade auditiva reduzida ou ausente, enfatizando seu desenvolvimento visual e conseqüentemente seu direito de ter acesso à comunicação em língua de sinais. Também enfatiza o direito de ser identificado e reconhecido como parte de uma comunidade linguística que constitui uma cultura minoritária. Sobre a educação de surdos,

o ensino para alunos surdos nos estabelecimentos...deve garantir o acesso a todos os conteúdos do currículo comum, bem como a qualquer outro que o estabelecimento de ensino ofereça, através da língua de sinais como primeira língua e em espanhol escrito como segunda língua. (Lei 21.303, 2021, p. 2).

Essa mudança de status significaria um importante suporte para o fortalecimento da educação dos alunos surdos em sua primeira língua. No entanto, como essa mudança é muito incipiente, ainda não se materializou ações concretas nesse sentido. Ao consultar um

representante da Unidade de Educação Especial do MINEDUC sobre o impacto desta lei, aponta

Acredito que o fato de definir os surdos; o fato de definir a língua de sinais (...) e o fato de incorporar e considerar que (...) você tem o direito de acesso pleno ao currículo através da sua língua como primeira língua (...) elementos cruciais para a abordagem bilíngue da educação de surdos. Esses fatores seriam essenciais para a integração da LSCh no processo educacional e, por sua vez, abrindo espaço para a audição (alunos) aprenderem essa língua. (A. Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Iniciativas do MINEDUC para promover a LSCh na educação de surdos

Embora o reconhecimento da LSCh como língua seja muito incipiente para se falar sobre o impacto de tal mudança de regulamentação, vale destacar que há mais de uma década a Unidade de Educação Especial do MINEDUC vem realizando uma série de ações para integrar e fortalecer a LSCh no currículo dos alunos surdos. Tais ações incluem: capacitação e orientação de comunidades educativas; criação e divulgação de materiais educativos e oficinas de formação para co-educadores surdos e intérpretes de LSCh. Estas últimas ações têm avançado no sentido de estabelecer o perfil e as competências dos co-educadores e intérpretes nos contextos educacionais mencionados. A seguir apresentamos essas iniciativas em ordem cronológica, para fornecer uma visão geral do progresso em cada aspecto indicado.

O Programa de Fortalecimento da Educação de Surdos

Em 2005, a *Nova Política Nacional de Educação Especial* foi apresentada pelo MINEDUC referente ao período de 2006 a 2010. As linhas de ação desta política centraram-se na melhoria curricular e na gestão escolar, programa de integração escolar e atenção à diversidade. Além disso, seu objetivo foi fortalecer o trabalho educativo das escolas especiais por meio da formação de professores e profissionais, promover a participação da família e conscientizar sobre as questões da deficiência (HERRERA, 2010).

A educação de surdos passou a fazer parte dessa nova política por meio do *Programa de Fortalecimento da Educação de Surdos* (período de 2006 a 2009). Este programa esteve a cargo de uma equipe composta por uma professora surda, uma psicóloga com experiência no trabalho com crianças surdas e suas famílias e uma professora de educação especial. Uma das atividades

centrais em 2008 foi a formação de equipes compostas por um professor de educação especial e um adulto surdo de diferentes regiões do Chile. O treinamento foi focado no ensino sobre a LSCh e Cultura Surda (MINEDUC, 2008). No mesmo ano, outra atividade relevante organizada foi o *I Workshop Nacional de Coeducadores Surdos*, que teve como objetivo promover o diálogo e a reflexão sobre o papel e as funções dos coeducadores surdos na escola especial. Por meio dessas discussões, o workshop ajudou educadores e formuladores de políticas a obter mais informações sobre o papel dos coeducadores nas diferentes regiões do país (A. Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Durante 2009, o objetivo do Programa de Fortalecimento da Educação de Surdos foi a geração de material didático para escolas e famílias com crianças surdas. O principal objetivo dessas atividades foi conscientizar sobre a relevância da LSCh no processo de aprendizagem de alunos surdos em diversos contextos educacionais. Uma das atividades de destaque foi o lançamento do *Dicionário Bilingue de Língua de Sinais e Espanhol* (ACUÑA et al., 2009; MINEDUC, 2009a). Este foi o primeiro material produzido como parte de um processo de pesquisa liderado pela Universidade Metropolitana de Ciências da Educação com o apoio do MINEDUC. O dicionário foi entregue em diferentes escolas, e atualmente está disponível no site do MINEDUC para download. No que diz respeito às famílias, *O guia de apoio às famílias de crianças surdas. A história de Matías e sua família* foi gerada (MINEDUC, 2009b). Junto com a distribuição desses materiais, foram realizados encontros regionais e nacionais com educadores surdos e profissionais de escolas especiais e regulares com PIE.

Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação com LSCh

Após o Programa de Fortalecimento da Educação de Surdos, o MINEDUC continuou a desenvolver as suas atividades de apoio às escolas com alunos surdos. Entre 2011 e 2015, foi desenvolvido o Projeto *TIC e Diversidade*, que teve como objetivo promover o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em escolas com alunos com necessidades educativas especiais no Chile. Em 2015, profissionais de escolas especiais e regulares com programas de integração no país foram capacitados em TICs e receberam softwares de apoio à leitura em espanhol e aquisição de vocabulário em LSCh e com foco especial nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Ciências Sociais (MINEDUC, 2017a).

De modo geral, essas atividades visaram a formação do coeducador surdo e intérprete do LSCh, reflexão e definição de seu perfil.

Em 2015, foi realizado o 2º *Workshop Nacional de Coeducadores Surdos*. Com mais de cinquenta participantes de diferentes escolas do Chile, esta conferência teve como objetivo aprofundar a experiência dos coeducadores surdos na linguística de LSCh e planejamento de aulas, bem como seus conhecimentos na diversificação de suas estratégias de ensino para alunos surdos (A. Pérez, pessoal comunicação, 10 de junho de 2021). Três anos depois, em 2018, foi realizado o 3º *Workshop Nacional de Coeducadores Surdos*, cujo principal objetivo foi coletar ideias e experiências para lançar as bases do papel do coeducador na educação.

A construção de um perfil de trabalho que descrevesse as competências, conhecimentos e atividades a desempenhar em contextos educativos, foi o resultado de um longo processo que teve início em 2008 quando a figura do Coeducador Surdo passou a ser oficializada. No entanto, não foi até 2017 que uma *Organização Setorial de Competências Laborais em Língua de Sinais Chilena* (LCSO) foi estabelecida. A LCSO é composta por representantes de organizações de surdos, escolas com representantes de alunos surdos e membros de instituições públicas como a Unidade de Educação Especial do MINEDUC e o Serviço Nacional de Deficiência (SENADIS). Sob a orientação da Comissão do Sistema Nacional de Certificação de Competências Trabalhistas, essa equipe conseguiu definir o *Perfil de Competências do Coeducador Surdo de Língua de Sinais e Cultura Surda* (Gobierno de Chile, 2019), que especifica os coeducadores surdos função e funções, conforme descrito nas seções anteriores. Um ano depois, em 2019, foi realizado o 1º *Workshop Nacional de Intérpretes da LSCh*. Em 2020, foi formalizado o perfil de *Intérprete de Língua de Sinais Chilena em Contextos Educacionais*, seguindo um processo semelhante ao descrito acima (Gobierno de Chile, 2020).

O estabelecimento de ambos os perfis representa o início de um processo de validação e reconhecimento de ambos os papéis. Espera-se que a partir desta primeira etapa, os profissionais que cumprem essas funções nas escolas sejam avaliados e posteriormente certificados como competentes em cada uma dessas funções.

Orientações técnicas para estabelecimentos de ensino com alunos surdos

Durante 2021 e 2022, a Unidade de Educação Especial do MINEDUC desenvolveu Orientações Técnicas para estabelecimentos de ensino com alunos surdos (MINEDUC, 2022). Para sua elaboração, foram consideradas as opiniões e necessidades expressas pelos surdos que atuam na educação de surdos. Entre estes, docentes e dirigentes de estabelecimentos de ensino, bem como diversos profissionais da área acadêmica e de investigação. Este material refere-se às diferentes áreas a serem consideradas quando se pretende proporcionar condições ótimas para a educação de alunos surdos. Ao mesmo tempo, serve de guia e suporte para as escolas, definindo os papéis e funções dos profissionais envolvidos na educação de surdos.

Experiências de integração da LSCh no currículo chileno

O processo de integração da LSCh no currículo chileno é caracterizado por uma diversidade em sua aplicação tanto nas escolas especiais quanto nas regulares. Para entender melhor esse processo, descreveremos as alternativas de implementação do currículo Nacional. Em primeiro lugar, o Currículo Chileno contempla: as Bases Curriculares, os Programas de Estudos e os Planos de Estudos vigentes de acordo com a legislação nacional.

As Bases Curriculares estabelecem os Objetivos de Aprendizagem (OA), que descrevem o desempenho mínimo que se espera que os alunos atinjam em cada disciplina e de acordo com a série escolar. Os Planos de Estudo apresentam uma proposta de disciplinas comuns a todas as escolas do país, incluindo a distribuição de um tempo destinado a trabalhar com cada uma delas. Os Programas de Estudos correspondem a uma proposta didática sobre como atingir os OA propostos no ano letivo. Esses programas se referem a cada disciplina individualmente e incluem orientações sobre a metodologia de trabalho, recursos e avaliações (MINEDUC, 2017c).

Planos e programas têm qualidade obrigatória. No entanto, as escolas são livres para desenvolver seus próprios Planos e Programas. Para o efeito, devem cumprir os objetivos gerais definidos nas Bases Curriculares, e acrescentar objetivos complementares de acordo com os seus objetivos e necessidades particulares. Estes Planos e Programas particulares devem ser revistos e autorizados pelo MINEDUC para serem implementados.

Outro conceito é a Proposta Curricular. Este é um documento de referência, específico para cada escola, que é elaborado pela comunidade educativa para a melhor aplicação curricular, de acordo com as características específicas dos alunos e do contexto escolar.

Por fim, a Apropriação Curricular refere-se ao exercício das comunidades educativas em responder à pergunta: “Como se adapta o currículo nacional ao contexto, características, interesses e necessidades dos alunos?” Espera-se que a escola projete a melhor adaptação curricular para que seus alunos “desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos de qualidade, para que possam ter acesso a uma educação integral” (MINEDUC, 2017c, p.14).

Exemplos de implementação curricular da LSCh em escolas de surdos

Com base na experiência de uma profissional da Unidade de Educação Especial do MINEDUC, uma professora surda com experiência em escolas de surdos e uma educadora especial que atua em escolas regulares com alunos surdos, apresentamos nesta seção alguns exemplos de como as escolas têm implementado a língua de sinais - a LSCh no nosso caso - no currículo.

Atualmente, existem apenas duas escolas de surdos (entre as escolas de surdos existentes) que criaram seus próprios Planos e Programas. Os restantes desenvolveram Propostas Curriculares para fazer adaptações ao currículo nacional, ou apenas seguiram o currículo nacional. Em consonância com essas experiências escolares, os exemplos escolhidos visam demonstrar como essas duas escolas desenvolveram uma trajetória educacional em direção a uma abordagem intercultural bilíngue, utilizando a LSCh como primeira língua para ensinar alunos surdos.

Ambas as escolas estão localizadas em Santiago, capital do Chile. A primeira escola criou os seus próprios Planos e Programas, elaborados pela comunidade educativa da escola e aprovados pelo MINEDUC. Nesse espaço educacional, a LSCh é uma disciplina específica do currículo e é ministrada por educadores surdos (INDESOR, 2014). Segundo a opinião de um profissional que trabalha na Unidade de Educação Especial do MINEDUC, embora esta escola seja uma referência na sua proposta educativa, este tipo de experiência é difícil de replicar noutros contextos (A Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Um segundo exemplo é uma escola de surdos que criou um departamento de LSCh composto por coeducadores surdos e professores surdos. Por meio de um trabalho colaborativo, esse grupo conseguiu construir uma Proposta Curricular para fornecer orientações pedagógicas sobre como ensinar a LSCh como primeira língua (L1) para alunos surdos de diferentes níveis de ensino. Uma professora surda, que faz parte deste departamento da LSCh, afirma:

Como começou? Eu tinha a ideia de que faltava um programa de L1...alguma orientação para trabalhar de acordo com os objetivos de aprendizagem, os indicadores de aprendizagem... Disseram que era algo muito interessante e importante de abordar e começamos a trabalhar em ideias diferentes.

O professor ressalta que ainda estão trabalhando nessa proposta e que a estão testando (K. Díaz, comunicação pessoal, 22 de julho de 2021). Portanto, embora haja um acordo dentro da escola para regular o processo de ensino da LSCh, ele se limita ao espaço disponibilizado pelo currículo regular para implementar as ações propostas.

Implementação curricular da LSCh em escolas regulares com PIE

As experiências nas escolas regulares com PIE diferem daquelas nas escolas especiais. O profissional do MINEDUC entrevistado reconhece algumas barreiras para a implementação da LSCh que estão principalmente associadas à visão e posição da equipa de gestão das escolas. Para ela, para instalar o processo de ensino e aprendizagem da LSCh, primeiramente, os dirigentes escolares devem compreender os surdos a partir de uma perspectiva cultural e linguística. Em segundo lugar, os dirigentes escolares precisam encontrar as estratégias para transmitir tal compreensão à comunidade educativa, de modo a assegurar a sua responsabilidade de integrar a LSCh no currículo e, conseqüentemente, na sua prática docente. Atualmente, essa situação não acontece, e o trabalho da comunidade educativa depende dos profissionais que administram a linguagem na escola, como os intérpretes ou os professores de educação especial. Assim, esses profissionais assumem a liderança do processo educacional dos alunos surdos (A. Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Uma professora de educação especial que trabalha com alunos surdos em uma escola regular com PIE, reflete sobre a diferença entre aspirações e ideais sobre a implementação do ensino de LSCh nessas escolas, e as barreiras específicas que dificultam sua implementação.

Ela destaca principalmente os aspectos burocráticos, a falta de informação e os poucos espaços colaborativos na comunidade escolar em geral. Em suas próprias palavras ela disse:

Hoje em dia quando a gente fala sobre a implementação da língua de sinais como assunto... eu quero que isso aconteça, eu quero acreditar, mas é difícil para mim, porque tem sido decepcionante em muitos aspectos. Não porque não há vontade. Há muita burocracia, falta de informação e pouco trabalho em equipe (...) faltam espaços colaborativos. Há muito poucos deles em relação ao que precisamos. (G. Coronado, comunicação pessoal, 27 de julho de 2021).

Além disso, o professor de educação especial indica a relevância da presença de profissionais como os intérpretes de LSCh e os coeducadores surdos. Ela aponta a multiplicidade de papéis que esses profissionais têm para cumprir o ensino da LSCh nas escolas. Em conversa que manteve com sua equipe de trabalho, a profissional destaca:

Sempre falamos sobre o tema de qual é o meu papel. Sou intérprete ou professor? A verdade é que eu sempre digo a eles: -'Aqui, você é tudo. Você é professora, você é intérprete, você é psicóloga, você é amiga' (...) (G. Coronado, comunicação pessoal, 27 de julho de 2021).

Sobre o papel dos coeducadores surdos, ela indica sua participação nas escolas regulares como referência linguística. Os coeducadores surdos trabalham diretamente com os alunos surdos e, ao participarem do Centro de Educadores Surdos (CES), ajudam na conexão com a comunidade surda estendida em todo o país (G. Coronado, comunicação pessoal, 27 de julho de 2021). Educadores surdos no Chile se organizaram através do CES. Seu principal objetivo é "fortalecer a educação de surdos e gerar uma rede que permita compartilhar informações, materiais didáticos, sanar dúvidas pedagógicas e realizar atividades de capacitação em relação a metodologias de trabalho com foco em alunos surdos" (GONZÁLEZ, DÍAZ, 2022, p. 173).

Apropriação Curricular de escolas com alunos surdos

Durante o ano de 2019, a Unidade de Educação Especial do MINEDUC focou-se no apoio às escolas especiais na perspectiva da Apropriação Curricular. O representante deste departamento destaca que as escolas especiais devem ser transformadas em escolas regulares que funcionem com o currículo nacional, mas que ofereçam um Espaço Surdo. Este processo de Apropriação Curricular não implica necessariamente na criação de Planos e Programas

únicos. As escolas precisam definir como ensinar a LSCh. Isso significa oferecer oportunidades educacionais para alunos surdos aprenderem a se comunicar em LSCh, bem como desenvolver conhecimentos linguísticos da língua de sinais. Nas palavras do entrevistado

As escolas são livres para apresentar seus próprios planos e programas, se assim o desejarem. Talvez, não seja suficiente para eles apenas contextualizar através de uma proposta curricular, e eles querem muito manifestar seu próprio projeto (...). Esse é o primeiro passo da discussão (...). Uma coisa é como os alunos surdos desenvolvem sua língua e outra é como a escola abre espaço para o aluno aprender sobre a língua. (A. Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Além disso, o entrevistado do MINEDUC indica uma diferença importante entre os conhecimentos e competências que os educadores ouvintes e surdos desenvolveram nas escolas de surdos e regulares. Em sua opinião, os educadores de escolas especiais desenvolveram estratégias especializadas no trabalho com alunos surdos, mas não possuem uma forte formação na aplicação do currículo nacional. Em contrapartida, os educadores da escola regular têm recebido formação em disciplinas específicas. Portanto, as escolas regulares precisam “fortalecer os elementos típicos dos surdos” e, no caso das escolas especiais, fortalecer o currículo e avançar para uma perspectiva bilíngue (A. Pérez, comunicação pessoal, 10 de junho de 2021).

Por outro lado, de acordo com a professora surda entrevistada, embora o processo de Apropriação Curricular possa servir de base para um currículo de LSCh adequado, o objetivo principal não seria plenamente alcançado tendo como base os planos e programas curriculares regulares propostos pelo MINEDUC. Esses planos, desde o início, não foram pensados a partir de uma perspectiva surda.

Copiando os programas do Ministério da Educação? Não. (...) Minha própria experiência, a experiência dos surdos é importante. O Ministério da Educação não sabe, não tem conhecimento disso (...) O programa deve ser ensinado a partir da cultura surda, a linguística da língua de sinais dos surdos. (K. Díaz, comunicação pessoal, 22 de julho de 2021).

Avanços e desafios na integração curricular de LSCh

Esta última seção apresenta mais algumas reflexões em relação aos principais avanços e desafios da integração da LSCh no currículo nacional. Em primeiro lugar abordamos a alteração

da regulamentação, que por força da Lei 21.303 (2021), alterou a visão da LSCh como meio de comunicação. A LSCh é hoje reconhecido como língua natural e original, patrimônio imaterial da comunidade surda do Chile.

Além disso, esta mesma lei, em seu artigo 34, estabelece que a educação dos alunos surdos deve garantir o acesso a todos os conteúdos do currículo comum, bem como a qualquer outro que o estabelecimento de ensino ofereça, por meio da língua de sinais como primeira língua e do espanhol escrito como uma segunda língua, para que seja gerado suporte legal para um futuro currículo.

Outro ponto a destacar são as ações geradas pelo MINEDUC, através da Unidade de Educação Especial. Há quinze anos esta entidade começou a desenvolver uma série de iniciativas para promover o uso da LSCh nas escolas que têm alunos surdos como parte da sua comunidade educativa. Esses esforços estão alinhados com o fortalecimento das escolas especiais e do PIE, por meio da capacitação de professores e profissionais, da geração de material de apoio educacional e da promoção da participação da família.

Nos últimos anos, o trabalho do MINEDUC tem se concentrado em estabelecer um perfil profissional de competência, a fim de certificar o trabalho que os coeducadores surdos e os intérpretes de LSCh estão realizando nos contextos educacionais (Gobierno de Chile 2018, 2020). O desenvolvimento de tais perfis pode levar a determinados padrões de conhecimento, habilidades e competências que esses profissionais devem demonstrar e/ou adquirir. Além disso, esses perfis identificarão níveis de realização profissional com o escopo de, posteriormente, fornecer-lhes formação adicional sobre as competências em que estão mais fragilizados.

Tal desenvolvimento validaria o papel central dos co-educadores na transmissão e ensino da LSCh e da Cultura Surda. Além disso, fortaleceria sua participação nos conteúdos e estratégias do ensino do LSCh na perspectiva da Pedagogia dos Surdos (GONZÁLEZ, 2022). Em relação aos intérpretes da LSCh, permitiria avançar na profissionalização de sua função, considerando que não há carreira de intérprete no Chile.

O avanço nas ações das escolas se dá principalmente na criação de propostas curriculares para o ensino de LSCh no currículo. Como mencionado anteriormente, algumas escolas de surdos criaram seus próprios planos e programas, com uma perspectiva Intercultural Bilíngue,

validando a LSCh como primeira língua para o aluno surdo. Alguns dos estabelecimentos regulares com PIE têm avançado no sentido de sensibilizar a LSCh e a sua importância na educação da criança surda, bem como a necessidade dos intérpretes da LSCh e educadores surdos presentes nestes ambientes educativos. No entanto, não há clareza sobre como incorporar o conhecimento e a experiência da comunidade surda nos planos e programas educacionais dessas escolas.

Paralelamente a esses avanços, pudemos distinguir alguns desafios para a inclusão da LSCh no currículo escolar. Com base neste estudo, o desafio mais importante é aumentar o número de educadores surdos nas escolas, seguido de um avanço na definição e reconhecimento de sua posição e papel profissional nos diversos ambientes educacionais. Além disso, há a necessidade de defender a criação de um espaço colaborativo entre adultos surdos (profissionais e/ou não) para garantir uma constante troca e fortalecimento de práticas e ferramentas pedagógicas surdas.

Em termos de desafios curriculares, é necessário um acompanhamento (por exemplo, orientação curricular) do MINEDUC para a implementação de Propostas Curriculares ou a criação de Planos e Programas particulares. Esse acompanhamento deve ser específico e responder às realidades e necessidades das escolas surdas e regulares.

Finalmente, a experiência das escolas de surdos chilenas que implementaram um modelo intercultural bilíngue pode servir como um paradigma educacional a ser estudado, adotado e/ou adaptado por outros tipos de escolas, nacionalmente (e talvez internacionalmente), para responder aos surdos. necessidades educacionais dos alunos. Esperamos que as comunidades educacionais possam levar em consideração esses desafios e agir de acordo com as mudanças e melhorias necessárias para a implementação de modelos educacionais que realmente afirmem os direitos culturais e linguísticos dos alunos surdos chilenos.

Referências

ACUÑA, ADAMO, CABRERA. **Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena - Español Tomo I y Tomo II** (Chilean Bilingual Dictionary of Sign Spanish Sign Language, Volume I and Volume II). Biblioteca Ministerio de Educación, 2009. Available at: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2336>>. Access, June, 2021.

CATIN, G.; VILLANUEVA, V.; MUÑOZ, K.; CÁRDENAS, C. Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano

(Co-educator and linguistic model: presence of the deaf community in the Chilean and Colombian educational context). **Perspectiva Educacional**, v.59, n.2, 2020, p. 136–162. Available at: <<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1058>>.

Consejo Nacional de Educación (s.f.). **Planes y Programas de Estudio** (Plans and Study programs). Available at: <<https://www.cned.cl/planes-y-programas-de-estudio>>.

Decreto Supremo N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (It establishes norms to determine the students with special educational needs who will be beneficiaries of the subsidies for special education). Ministerio de Educación, 2009. Available at: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>>.

DE LA PAZ, V.; GONZÁLEZ, M.; OTÁROLA, F. Deaf Educators: Linguistic Models in an Intercultural–Bilingual Educational Context. In: GERNER DE GARCÍA, B.; KARNOPP, L. (Eds.), **Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2016, p. 68-88.

Gobierno de Chile. **Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias laborales, Perfil Co-educador Sordo** (National System Commission for the Certification of Labor Competencies, Deaf Co-educator Profile), 2018. Available at: <<https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1614>>.

Gobierno de Chile. **Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, Perfil Intérprete de Lengua de Señas Chileno en el contexto educativo** (National System Commission for the Certification of Labor Competencies, Chilean Sign Language Interpreter Profile in the educational context), 2020. Available at: <https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1847&bsearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=-1&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10>.

GONZÁLEZ, M. El proceso de construcción del rol de los educadores Sordos chilenos (The process of building the role of Chilean Deaf educators). In: CASTRO, R.; FAYE, C. (Eds.), **Comunidades Sordas en América Latina. Lengua-Cultura-Educación - Identidad** (Deaf Communities in Latin America. Language-Culture-Education - Identity). Florianópolis - SC: Editora Bookes, 2017, p. 220 - 231.

GONZÁLEZ, M.; DÍAZ, K. Convertirse en educador/a Sordo/a: recorridos, aprendizajes y desafíos (Becoming a Deaf educator: routes, learning and challenges.). En: HERRERA, V. (Coord.), **Educación y Lengua de Señas Chilena: desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo** (Education and Chilean Sign Language: from the Deaf experience to interculturality and bilingualism.). Santiago, Chile: RiL editores, 2022.

GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, A. La lengua de señas chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional (The Chilean Sign Language: a journey through its development process from a multidimensional perspective). **Revista Espaço**, v.47, p. 145–166, 2017.

GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, A.; MARÍN, J. L.; VILLAVICENCIO, C. Towards the Recognition of Chilean Sign Language. In: DE MEULDER, M.; MURRAY, J.; MCKEE, R. (Eds.), **The Legal Recognition of Sign Languages**. Advocacy and Outcomes Around the World. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2019, p. 129–144.

HERRERA, V. Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales (Study of the Deaf population in Chile: Historical evolution and linguistic, educational and social perspectives). **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v.4, n.1, 2010, p. 211–226.

Instituto de la Sordera & Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. **10 años de bilingüismo en Chile**: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos (10 years of bilingualism in Chile: Pedagogical experiences of the Bilingual Intercultural School for deaf students). Santiago, Chile: Editorial UMCE, 2014.

Law 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Establishes rules and standards on equal opportunities and social inclusion of people with disabilities). **Official Journal of the Republic of Chile**, 10 February 2010. Available at: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey= 20422>>.

Law 21.303. Modifica la ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas (Amends Law No. 20,422, which establishes rules on equal opportunities and social inclusion of people with disabilities to promote sign language use). **Official Journal of the Republic of Chile**, 22 January 2021. Available at: <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>>.

Ministerio de Educación. **Nueva Política Nacional de Educación Especial** (período 2006-2010) (New National Policy of Special Education (period 2006-2010)), 2005. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/normativa/politica-nacional-educacion-especial/>>.

Ministerio de Educación. **Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar** (Sign Language and School Learning), 2008. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/curso-lengua-senas-chilenas-aprendizaje-escolar/>>.

Ministerio de Educación. **Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Chilena - Español** (Bilingual Dictionary of Chilean Spanish Sign Language), 2009a. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/diccionario-bilingue-lengua-senas-chilena-espanol/>>.

Ministerio de Educación. **La historia de Matias y su familia. Guía de Apoyo para familias de niños y niñas sordas** (The Story of Matias and his family. Guide Support for families of deaf children), 2009b. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-la-familia-guia-apoyo-la-familia-ninosas-sordos/>>.

Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)** (Technical guidelines for School Integration Programs (PIE)), 2013. Available at: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>>.

Ministerio de Educación. **Decreto 83. Diversificación de la enseñanza.** Aprueba criterios de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (Decree 83. Diversification of teaching. Approves curricular adaptation criteria for students with special educational needs in preschool and basic education), 2015. Available at: <<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>>.

Ministerio de Educación. **Sistematización del proyecto TIC y Diversidad para estudiantes sordos de NT2 A 8° Básico Informe Final** (Systematization of the ICT project and Diversity for deaf students from NT2 to 8th Grade, Final Report), 2017a. Available at: <<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/493>>.

Ministerio de Educación. **Programa de integración escolar** (School integration program), 2017b. Available at: <<https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar>>

Minsiterio de Educación. **Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7° básico a 2° medio** (Guidelines for the appropriation of the curricular bases 7th grade to 2nd grade), 2017c. Available at: <<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Documentos/Destacado-portada/40910:Orientaciones-para-la-apropiacion-de-las-Bases-Curriculares-de-7-Basico-a-2-Medio>>.

Ministerio de Educación. **Escuelas y aulas hospitalarias en Chile** (Hospital schools and hospital rooms in Chile), 2020. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/09/ESCUELAS-Y-AULAS-HOSPITALARIAS-EN-CHILE.pdf>>

Ministerio de Educación. **Orientaciones Técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos** (Technical Guidelines for educational establishments with deaf students), 2022. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/04/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos2022-DIGITAL.pdf>>.



PPGEDU



TOLEDO, V. P.; VILUGRÓN, K. M.; CALDERÓN, K. C. Sign language interpreter or facilitator? An experience in the Chilean educational context. **Ikala**, v.25, n.3, 2020, p. 679-693. Available at: <<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>>.

Submissão em: 15/01/2022

Aceito em: 05/04/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

USANDO O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS ITALIANA: lições de pesquisa e prática

Maria Tagarelli De Monte¹

Resumo: A partir de 2011, a adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência das línguas (QECR) para a língua de sinais tornou-se uma prioridade para muitas organizações na Europa. Entre eles, o Instituto Estadual para Surdos trabalhou em sua adaptação para a Língua de Sinais Italiana dentro do projeto SignLEF financiado pela UE. Um ano depois, o esforço conjunto de algumas instituições especializadas no ensino da língua de sinais deu luz ao projeto ProSign, financiado pelo Centro Europeu de Língua Moderna. As descobertas provenientes desses e de outros projetos convergiram para o desenvolvimento de um volume complementar para o QECR, publicado em 2018, incluindo descritores para o ensino da língua de sinais. Neste artigo, apresento uma visão geral do crescimento da conscientização do QECR para a educação da LIS, bem como as mudanças políticas e culturais ocorridas desde sua adoção em 2011. Uma ideia única, projeto de pesquisa e experiência de desenho feita por profissionais surdos e ouvintes com o objetivo de informar sobre a educação em Língua de Sinais, sua adaptação e inclusão na educação de surdos e no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Educação em Língua de Sinais. Quadro Europeu Comum de Referência. Língua de Sinais Italiana. Portfólio Europeu de Línguas.

USING THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR ITALIAN SIGN LANGUAGE EDUCATION: lessons from research and practice

Abstract: Starting in 2011, the adaptation of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) to sign language became a priority for many organisations in Europe. Among these, the State Institute for the Deaf worked on its adaptation for Italian Sign Language within the EU-funded SignLEF project. One year later, the joint effort of few institutions specialised in sign language education gave light to the ProSign project, funded by the European Centre for Modern Language. The findings coming from these and other projects converged towards the development of a companion volume for CEFR, published in 2018, including descriptors for sign language education. In this paper, I present an overview of the growth in the awareness of CEFR for LIS education as well as the political and cultural changes occurred since its adoption in 2011. A unique idea, research project, and design experience made by deaf and hearing professionals with the aim to inform Sign Language education, and to adapt and include it in deaf education and the workplace.

Keywords: Sign language education. Common European Framework of Reference. Italian Sign Language. European Language Portfolio.

¹ Doutorado, Professor Adjunto, Istituto Statale per Sordi Roma e Università degli studi Internazionali di Roma, Itália. E-mail: m.t.demonte@issr.it.

USO DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUA DE SEÑAS ITALIANA: lecciones de la investigación y la práctica

Resumen: A partir de 2011, la adaptación del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) a la lengua de señas se convirtió en una prioridad para muchas organizaciones en Europa. Entre ellos, el Instituto Estatal para Sordos trabajó en su adaptación a la Lengua de Señas Italiana dentro del proyecto SignLEF financiado por la UE. Un año después, el esfuerzo conjunto de algunas instituciones especializadas en la enseñanza de la lengua de señas dio luz al proyecto ProSign, financiado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas. Los hallazgos provenientes de estos y otros proyectos convergieron en el desarrollo de un volumen complementario para el MCER, publicado en 2018, que incluye descriptores para la educación en lengua de señas. En este documento, presento una descripción general del aumento de la concienciación sobre el MCER para la educación LIS, así como los cambios políticos y culturales ocurridos desde su adopción en 2011. Una idea única, un proyecto de investigación y una experiencia de diseño realizada por profesionales sordos y oyentes con el objetivo de informar sobre la educación de Lenguas de Señas, y su adaptación e inclusión en la educación de sordos y en el ambiente de trabajo.

Palabras clave: Educación en lengua de señas. Marco Común Europeo de Referencia. Lengua de señas italiana. Portafolio de lenguas europeas.

Introduction

Segundo a Organização Mundial da Saúde, “estima-se que até 2050 mais de 700 milhões de pessoas – ou uma em cada dez pessoas – terão perda auditiva incapacitante” (2021). O relatório publicado pela *hear-it AISBL* (2021) contabiliza até 34,4 milhões de adultos com perda auditiva incapacitante (35 dB ou mais) na União Europeia. Entre esses, estatísticas detalhadas sobre o número de usuários surdos de língua de sinais estão disponíveis apenas como estimativas, conforme relatado pelo Centro Europeu de Línguas Modernas (ECML) que afirma:

[...] uma estimativa para a União Europeia é de 750.000 surdos usuários de língua de sinais. Em média, os surdos usuários da Língua de Sinais representam cerca de 0,1% de toda a população em qualquer país. Isso não inclui pessoas aprendendo uma língua de sinais como segunda língua ou filhos de pais surdos ou outros membros da família. (ECML, 2021).

Assim, apesar de os dados serem fragmentados e parciais (ver TIMMERMANS, 2005; ECML, 2021), podemos supor que, ao considerar as pessoas que utilizam a língua de sinais como segunda ou terceira língua (amigos e familiares de surdos, intérpretes de língua de sinais, profissionais trabalhando com sinalizadores surdos, professores, etc.) os números mencionados anteriormente ainda devem ser aumentados.

A pandemia global que atingiu o mundo nos últimos dois anos, o movimento massivo da maior parte da comunicação e o consumo de conteúdo por plataformas online favoreceram a LS, que se tornou mais visível e atraente para pessoas que ainda não a conheciam. Uma prova dessa mudança pode ser vista no aumento do número de alunos ouvintes inscritos nas aulas de LS na Itália, que registrou um crescimento de quase 50% a mais quando comparado à média² pré-pandemia. O mesmo aconteceu com o número de conteúdos sinalizados online durante a pandemia, que aumentou em 2020 e ainda mantém sua posição. As estatísticas formais ainda não estão disponíveis, mas há evidências em relatórios da comunidade, publicados entre o final de 2020 e 2021 (TOMASUOLO, GULLI, VOLTERRA, FONTANA, 2021; WOLL, 2022).

A educação formal em Língua Italiana de Sinais (LIS) é relativamente jovem: as primeiras experiências podem ser datadas por volta de 1984, a partir da colaboração entre *sinalizadores nativos*³ e pesquisadores. Apenas alguns anos depois, a introdução de uma metodologia educacional adaptada do ensino da Língua de Sinais Americana (ASL), desencadeou o constante crescimento do interesse pela LIS, contando agora com mais de 200⁴ cursos na Itália. Antes disso, a LS era algo que as pessoas aprendiam em famílias com pelo menos um sinalizador surdo, ou informalmente em escolas especiais para surdos que ainda estavam ativas em algumas cidades da Itália (mais sobre isso na seção: Formação de professores e surdez). O crescente interesse em torno da LS e seu valor científico também atraiu a atenção das universidades italianas, aumentando sua atenção para seu estudo e educação. Fruto do movimento nacional e internacional pela adoção da LS como língua de preferência para a inclusão de surdos e deficientes auditivos (ver Movimento LIS Subito, 2021, para uma visão geral), os políticos italianos também passaram a dar maior atenção a essa língua, incentivando sua adoção nas escolas e na formação de professores. Um resultado dessas ações é a tão esperada lei que reconheceu a Língua Italiana de Sinais (LIS) e a Língua Italiana de Sinais Tátil

² Dados recolhidos em conversas informais com os gestores da formação acadêmica e profissional em Língua de Sinais Italiana, no centro e norte de Itália.

³ O termo *sinalizador nativo* refere-se a pessoas surdas que usam a língua de sinais para comunicação diária, sem treinamento formal para sua gramática.

⁴ Relatório técnico sobre cursos de língua de sinais na Itália pelo Istituto Statale per Sordi di Roma (ISSR), no ano 2020.

(LIST) como línguas da República da Itália, bem como o profissionalismo dos intérpretes da LS (Decreto Sostegni, art. 34ter, 19 de maio de 2021).

Com a aprovação da lei, foram realizadas mesas redondas para aprender mais sobre como aplicá-la no melhor interesse para surdos, surdocegos e deficientes auditivos. No mês de abril de 2022, um decreto de implementação reconhece e financia a criação de cursos acadêmicos para formação de intérpretes de LS. À medida que as discussões continuam e a pandemia continua invadindo a Itália, ainda não há chance de melhorar sua implementação no ensino regular. No momento em que estou escrevendo este artigo, as crianças surdas normalmente seguem o mesmo caminho educacional que as crianças ouvintes, mas podem ser assistidas por um professor de educação especial e um assistente de comunicação (AsaCom, mais na seção: Formação de professores e surdez). É interessante notar que, embora esses educadores sejam treinados para educar indivíduos com distúrbios de comunicação e deficiências sensoriais, eles não são obrigados a conhecer e usar a LS na escola. Os profissionais que optam por se formar em LS o fazem por interesse pessoal pela LIS e seu uso na educação de surdos, ou porque estão particularmente motivados para inclusão e acessibilidade. Com esse pano de fundo em mente, é fácil entender o quão importante foi para a comunidade surda reconhecer formalmente a LS como língua minoritária. Também é importante que os profissionais que atuam no ensino de LS tenham as ferramentas e metodologias necessárias para treinar pessoas em SL de forma precisa, semelhante a qualquer língua falada. Por muitos anos, a educação em LS carecia de um padrão de referência comum, uma falta que se manifestava na forma como os intérpretes e profissionais da escola eram formados em LS.

Em toda a Europa, a LS é ensinada seguindo diferentes metodologias e enquadramentos, maioritariamente inspirados em metodologias de ensino de segunda língua, considerando a sua modalidade específica. Enquanto a língua falada evoluiu para seguir as diretrizes dadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR) (Council of Europe L.P., 2006), a LS não foi contemplada. O principal objetivo do QEQR é fornecer um método de aprendizagem, ensino e avaliação que se aplique a todas as línguas na Europa (ver próxima seção). Quando o projeto a LS começou em 2011, o QEQR era um padrão bem estabelecido para o ensino da língua falada, embora não fosse totalmente considerado como um padrão

possível para descrever a LS. Na época, apenas a França e a Espanha haviam publicado suas tentativas de adaptar o ensino da LS ao QEQR com diferentes abordagens e resultados.

À medida que os políticos⁵ surdos alcançaram cadeiras no Parlamento Europeu, o fato de poucos intérpretes estarem prontos para tal cenário político tornou ainda mais evidente a necessidade de melhoria no ensino das LSs. Nas escolas, a vontade de garantir maior inclusão de crianças surdas locais e estrangeiras no ensino regular⁶ resultou em uma demanda crescente por parte dos professores para aprender a LS, com a esperança de alcançar uma melhor compreensão das habilidades linguísticas de seus alunos. Em um contexto como o descrito, o QEQR tem sido a escolha natural para iniciar a busca de um padrão para o ensino da LS na Europa.

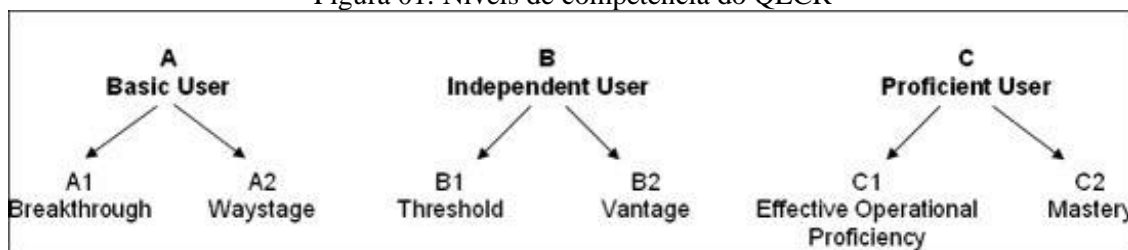
O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O QEQR foi criado pelo Conselho da Europa como parte principal do projeto *Aprendizagem de línguas para a cidadania europeia*, entre 1989 e 1996. Desde a sua publicação, o QEQR tornou-se um dos marcos mais importantes para a formação linguística de profissionais e estudantes. Como já lembrado em Groves et al. (2013), o QEQR abrange as áreas de desenvolvimento, ensino e avaliação da língua não só na Europa, mas cada vez mais como um documento de referência também fora da União Europeia (FIGUERAS, 2012). O QEQR foi originalmente concebido como um documento genérico para permitir a padronização da avaliação em toda a Europa, exigindo adaptação quando aplicado a idiomas específicos. Está organizado para descrever a competência linguística em três níveis: A para usuários básicos, B para usuários independentes e C para usuários proficientes. Cada nível mede as competências de produção, compreensão e interação, tanto na língua falada quanto na escrita, e é dividido em dois subníveis, conforme mostra a Figura 1.

⁵ O Dr. Ádám Kósa, húngaro, foi o primeiro político surdo ocupar vaga no Parlamento Europeu, em 2009, trazendo consigo a língua de sinais. De 2014 a 2019, a flamenga Helga Stevens também se sentou no parlamento da UE e foi candidata a presidente em 2016.

⁶ As crianças surdas têm direito a frequentar o ensino regular desde 1977. A partir de 1992, adquiriram o direito a ser assistidas por professores de apoio e, na maioria dos casos, por um assistente de comunicação que facilite o seu processo de aprendizagem.

Figura 01: Níveis de competência do QECR



Os subníveis são definidos por descritores seguindo uma abordagem das habilidades, o que significa que eles “descrevem o que os alunos podem fazer em diferentes contextos de uso” e são “relacionáveis com os contextos-alvo de uso dos diferentes grupos de alunos dentro da população-alvo geral” (COUNCIL OF EUROPE, 2006, p. 21). Os descritores definem o significado de ter alcançado um nível específico de forma fácil de entender tanto para professores quanto para alunos. Os aprendizes de segunda língua podem facilmente avaliar suas próprias habilidades simplesmente concentrando-se em sua capacidade percebida de agir confortavelmente nas situações apresentadas pelos descritores. Com o tempo, ferramentas de análise automática foram desenvolvidas para permitir a autoavaliação de maneira mais precisa⁷.

O crescimento na qualidade e quantidade do ensino de segunda língua na Europa, bem como a melhoria na metodologia utilizada, levaram o texto original do QECR ao limite. A mediação linguística não estava bem definida e a LS foi completamente excluída, apesar de qualquer esforço do parlamento da UE para formalizar a sua adoção na educação de surdos (WEIR, 2005; MUÑOZ, MUELLER, ÁLVAREZ, GAVIRIA, 2006; DE JONG, 2011; VAN DER HAAGEN, DE HAAN, 2011). Essas questões foram contempladas pelo recente *Volume Complementar* do QECR, publicado em 2018 (COUNCIL OF EUROPE, 2018). Conforme relatado na capa do volume, a versão atualizada foi validada por vários países ao redor do mundo, comprovando tanto uma metodologia sólida para sua adoção e o quanto está sendo usada como referência para o ensino de segunda língua.

⁷ Consulte a grade de autoavaliação do Conselho da Europa, <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>>. Última visita: 8 de dezembro de 2021.

Formação de professores e surdez

Na Itália, escolas especiais para surdos e deficientes auditivos eram a norma para crianças com deficiência auditiva de 1784 a 1971. Quando a Lei 118/1971 começou a regulamentar a educação pública para crianças com deficiência, elas foram lentamente transferidas para escolas públicas regulares, a fim de aprender com seus pares ouvintes. Em 1977, a lei foi ampliada para incluir na sala de aula mais um professor, mas que fosse habilitado a atender as necessidades especiais (*insegnanti di sostegno*). O professor com essa habilitação apoia os professores da sala de aula na elaboração e implementação de estratégias educativas específicas para a criança surda, caso seja necessário, e auxiliar a turma e a criança durante as aulas. Em 1992, outros profissionais foram introduzidos para apoiar crianças com deficiências sensoriais: o assistente de comunicação (assistente all'autonomia e alla comunicazione) e o operador educacional (*operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione*). Enquanto o assistente de comunicação apoiaria a criança durante o processo de aprendizagem, o operador educacional auxiliaria no processo de socialização da criança surda com deficiência múltipla. Como profissional dedicado ao aluno surdo, o assistente de comunicação é formado para entender sua necessidade e utilizar um conjunto de estratégias para adequar os conteúdos ministrados pelos professores durante as aulas.

Apesar do número de profissionais à disposição da criança surda na escola, sua trajetória educacional e formação para a LS ainda é motivo de debate, principalmente no que se refere aos profissionais especializados em comunicação. Enquanto a formação acadêmica do professor especial começou em 1999, o assistente de comunicação e o operador educacional precisam apenas concluir o ensino médio e frequentar as aulas profissionalizantes com pouquíssimas indicações das temáticas em formação. Esta situação conduz, obviamente, a percursos e formações diversificados. Além disso, a LS não é obrigatória, uma vez que tal contexto de formação tem considerado majoritariamente crianças surdas educadas oralmente como maioria, e crianças surdas sinalizantes a minoria.

O uso formal da LS na escola tem sido debatido há muito tempo. A necessidade de respeitar as escolhas linguísticas feitas pela família da criança sempre significou traçar uma linha entre o uso formal/informal da LS na escola. Só recentemente (2018) o debate considerou

a inclusão da LS na formação de todos os professores e profissionais das escolas envolvidos no apoio a crianças com deficiência sensorial. No entanto, até agora nada foi feito concretamente. Como resultado, a aquisição da LS é optativa, sendo escolhida em função da sensibilidade do aluno, e o ensino de LS fica sob responsabilidade de escolas e universidades que optam por fornecer uma formação de alto nível. Considerando a importância desses profissionais na vida escolar de uma criança surda, é necessário avançar para uma reflexão mais profunda sobre as necessidades da criança surda e a melhor forma de abordá-las. Dentre essas necessidades, o conhecimento e a melhoria do ensino da LS por qualquer profissional que trabalhe com surdos sinalizadores é uma necessidade.

Ensino de língua de sinais na Itália

O ensino da LIS para adultos ouvintes é baseada principalmente em uma adaptação da metodologia de Smith et al., *Sinalizando Naturalmente* (em inglês, *Signing Naturally*) (SMITH, LENTZ, MIKOS, 1989), traduzida para o italiano como Método Vista. Adaptada para LIS por alguns dos primeiros pesquisadores em educação em LS na Itália, o *Método Vista* foi publicado pela primeira vez em 1997 e ainda está em uso na maioria das escolas italianas de LIS (SILIS, MPDF, 1997; 2000; 2003). Antes do Método Vista, a educação formal em LIS era rara ou deixada a iniciativas educacionais não estruturadas, muitas vezes levando a diferentes graus de competência. Estruturado em três níveis, o Método Vista permite passar de conversas cotidianas básicas (nível 1) para discursos mais complexos (nível 3), principalmente com foco na estrutura da frase e do discurso, bem como no uso adequado das configurações de mãos, classificadores, uso do espaço, expressões não manuais e direção. As aulas baseadas no Método Vista são organizadas em uma parte teórica sobre surdez e cultura surda, normalmente ministrada por professores ouvintes, e uma parte prática – sinalizada – conduzida por professores Surdos.

Em alguns casos, os professores teóricos da LIS seriam selecionados entre acadêmicos ou pesquisadores da área de surdez, educação de surdos ou linguística. Em outros casos, intérpretes profissionais também estão envolvidos, fornecendo aulas de interação surdo-ouvinte, educação de surdos, gramática de LS e assim por diante. Os professores surdos da prática de LS são formados em cursos realizados por associações nacionais ou locais para Surdos (o mais importante é o *Ente Nazionale Sordi – ENS*). A maioria deles são sinalizadores

nativos de famílias em que todos sinalizam ou pessoas que aprenderam a LS muito cedo na vida. Os candidatos a professores de LS normalmente iniciam como estagiários em aulas de LS ministradas por colegas mais experientes. Normalmente, eles progridem através dos níveis à medida que crescem em experiência, chegando assim ao terceiro nível somente depois de terem coberto o primeiro e o segundo nível por pelo menos duas rodadas de ensino. As turmas normalmente contam com um máximo de 25 a 30 alunos. As aulas teóricas de LIS normalmente contemplam pelo menos 15 horas de ensino sobre cognição de surdos e alfabetização em língua oral. No entanto, a crescente necessidade de aproximar o ensino da LS ao ensino de segunda língua levou a reduzir o número de horas dedicadas à surdez como uma necessidade especial, em favor de mais tempo para alfabetização em LS e cultura surda.

Como também aconteceu com o QECR, o Método Vista passou a sofrer os limites do tempo e da melhoria na quantidade e qualidade das aulas de LS. Com o aumento do uso das mídias sociais para comunicação e mais informações disponíveis sobre a LIS e as LSs, os alunos são menos “ingênuos” aos sinais que encontram em sala de aula, mas confusos pelo excesso de informações e, muitas vezes, contraditórias. As perguntas não respondidas pelos livros seriam então feitas ao professor, que nem sempre estava preparado para responder.

Quanto à estrutura do curso, cada nível levaria um ano de preparação, com aulas estruturadas em 2-3 horas semanais, duas vezes por semana. Essa estrutura faria com que os alunos se esquecessem facilmente do conteúdo das aulas anteriores, exigindo assim que uma parte da aula repetisse e destacasse as passadas como um ato de reforço. O avanço do curso seria retardado por tais repetições, criando atrasos no desenvolvimento das habilidades de sinalização dos alunos, especialmente na fluência e autoconsciência. Para melhorar e acelerar a aquisição de LS, principalmente considerando as necessidades dos pais ouvintes de crianças surdas, professores e surdos, as aulas de LS foram recentemente reestruturadas para incluir exposição intensiva à língua, com aulas com duração de três horas por dia, quatro vezes por semana. Os alunos seriam capazes de completar os três níveis de ensino de LS em cerca de 18 meses e com maiores índices de competências. À medida que o interesse pela LS aumentou, a solução de aulas intensivas tornou-se a preferida.

Figura 02: Comparando os níveis de competência adquiridos ao se referir ao Método Vista e ao QECR para língua falada.



A fim de refletir criticamente sobre o ensino da LS no âmbito do Projeto Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida *SignLEF* (veja a próxima seção), os resultados dos cursos existentes foram comparados com o QECR. O que percebemos foi a existência de uma lacuna na descrição de competências dada pelo QECR e o que os alunos foram capazes de fazer após concluir os três níveis do Método Vista. Embora não seja possível uma sobreposição perfeita entre o framework e a metodologia – dadas as diferenças na abordagem metodológica – a comparação pode ser simplificada como na Figura 2. Após concluir o primeiro nível, os alunos estariam iniciando o nível A1 Waystage do QECR, atingindo o nível A2 somente após concluir o segundo nível. O terceiro nível seria o equivalente ao nível B1 do QECR e uma entrada no nível B2 Vantage do QECR.

Como a conclusão dos três níveis de LIS é a porta de acesso aos cursos de interpretação de LS, é possível compreender como a maioria dos alunos intérpretes estava enfrentando grandes dificuldades em sua formação e em suas experiências profissionais, dadas pela lacuna existente entre as suas competências de sinalização e fala. Embora os resultados dessa comparação não tenham sido animadores, abriu caminho para uma reflexão mais profunda sobre o significado de competência relacionada ao QECR e foi um estímulo para o aprimoramento da metodologia em uso. Algumas instituições, como o ISSR, começaram a adaptar suas aulas de LIS para atender às expectativas do QECR; outros criaram um quarto

nível de LIS, trabalhando principalmente para aumentar o vocabulário de sinais e melhorar as habilidades na pragmática da LS.

Pesquisa de Ação para a adaptação do QECR ao ensino de LS

A experiência aqui relatada começou em 2011, sete anos antes da publicação do Volume Complementar, em uma época em que haviam poucas tentativas de adaptação do QECR para a LS. Como já mencionado, o Projeto Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida SignLEF foi realizado de 2011 a 2014, conduzido pela Universidade de Barcelona (Espanha) como principal parceiro e teve o Instituto Estadual para Surdos de Roma (Itália) e a Universidade de Klagenfurt (Áustria) como parceiros⁸. Nos primeiros meses do projeto SignLEF, a busca pelas metodologias existentes para o ensino da LS constatou que apenas o *Método c'è*⁹ tinha alguma referência ao QECR e parecia ter um alto padrão de qualidade. Desenvolvido em colaboração com um professor surdo experiente, foi usado principalmente no norte da Itália de forma híbrida: presencial e à distância. O QECR foi utilizado em seu formato original, não sendo relatada alteração quanto à adaptação dos descritores. Havia principalmente conteúdos em vídeo, com referências muito curtas com relação à metodologia em uso. Esses vídeos, juntamente com os produzidos para o Método Vista, construíram a linha de base para o desenvolvimento dos resultados do projeto.

O objetivo do projeto SignLEF era testar a adequação do QECR como padrão para o ensino da LS, bem como projetar e produzir materiais para ambientes de sala de aula. A equipe que atuava nesse objetivo era composta por profissionais ouvintes e surdos: gerente de projeto, administração e pesquisadores. Os ouvintes que participaram eram fluentes em LS. Os pesquisadores surdos e os quatro professores surdos tinham diferentes graus de competência em LS. A equipe também contava com dois técnicos de vídeo e gráficos, ambos Surdos, que

⁸ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em <<http://signlef.aau.at/en>>. Última visita: 8 de dezembro de 2021.

⁹ O *Método c'è* ou *LIS c'è* foi desenvolvido pela Cooperativa Alba e Claudio Baj em 2009. Era composto por um conjunto de CDs que os alunos usariam em casa para estudar e aprimorar suas habilidades de sinalização, que seriam aperfeiçoadas em sala de aula com professores Surdos. A aplicação dessa metodologia pretendia reduzir o tempo de treinamento de um ano para quatro meses. Os CDs não são mais produzidos e Baj participou da construção de um manual recente baseado no QECR (Trovato, 2020).

ocasionalmente participaram da discussão explicitando sua experiência com a LS. Utilizando uma abordagem inspirada na Pesquisa de Ação (LEWIN, 1946), a equipe se reunia por quatro horas, semanalmente, durante os trinta e seis meses do projeto. Durante as reuniões eram feitas anotações e vídeos curtos para acompanhar o andamento do projeto. As necessidades formativas seriam satisfeitas à medida que surgissem, através da troca de informações dentro da equipe ou da organização de seminários abertos à comunidade de professores de LS.

Uma vez que o QECR era amplamente desconhecido por sua aplicação no ensino de LS, muito tempo foi dedicado aos treinamentos de todas as pessoas envolvidas no uso do QECR como padrão para referência e avaliação linguística em seus usuários. Nesse período, os colaboradores do projeto também atuaram na capacitação de professores Surdos sobre o QECR e suas características. O treinamento enquanto aprendia mais sobre o QECR foi uma excelente maneira de coletar feedback sobre um projeto possivelmente de alto impacto. Este foi coletado e utilizado nas reuniões semanais do grupo de pesquisa. À medida que o projeto de ECML *ProSign*¹⁰ começou a produzir seus resultados, os resultados foram comparados e integrados aos do SignLEF em um ciclo virtuoso de compartilhamento de conhecimento e metodologia. Em 2012, o ProSign envolveu diversos países e instituições europeias para Surdos, alcançando assim um público maior para maior aplicação.

A comunicação dentro do grupo foi feita em LIS, facilitando a transmissão de informações de forma rápida e eficaz (por exemplo, esclarecendo mal-entendidos frequentes, identificando possíveis áreas de conhecimento que poderiam ter sido diferentes entre os professores). O uso de LS ajudou a construir confiança e valor entre os membros e provou ser tão eficaz quanto a língua falada no gerenciamento de conteúdo de pesquisa. A meio do projeto, as reuniões foram gravadas, mantendo-se assim um “diário” dos temas debatidos e das ideias que o grupo gostou de implementar. Essa escolha de gravar (em vez de tomar notas) reforçou a ideia de que a melhor maneira de melhorar as habilidades dos professores de LS era treinar diretamente em LS.

¹⁰ Informações sobre o ProSign e seus resultados podem ser encontradas em: <<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>>. Última visita: 8 de dezembro de 2021.

Discutindo o padrão

Conforme já explicado, QEQR foi produzido principalmente para a língua oral e o processo de adaptação ao ensino da LS exigiu a discussão de muitos tópicos críticos, principalmente no que diz respeito à criação de uma ferramenta de referência que respeitasse a LS e sua comunidade. Alguns tópicos exigiram uma atenção especial, pois não eram adaptáveis ao ensino da LS. A seguir, descrevo duas questões específicas:

a. O contexto de referência do QEQR é a língua oral em um determinado país, onde o aluno desenvolve suas habilidades. A LS identifica uma comunidade linguística que dificilmente está localizada em um lugar específico, mas sim dispersa em um grande território. Assim, qual é o melhor contexto para o aprimoramento da LS e o que deve ser considerado importante para aprender e reconhecer?

b. Maiores níveis de competência em LS (C2, proficiência) dificilmente são descritos pela literatura. Assim, como definir um usuário proficiente de LS e quais são as habilidades linguísticas que ele deve manifestar?

a. Contextos de sinalização e escrita da LS

Uma das primeiras perguntas que a equipe teve que enfrentar ao iniciar o projeto foi “é um padrão projetado para a língua oral totalmente adaptável ao caso da LS?” Todos os indicadores fornecidos pelo QEQR estavam relacionados ao uso da língua em determinado contexto e a maioria dos exemplos se referia ao uso de uma língua falada em um país estrangeiro ou com uma pessoa de origem cultural diferente. Demorou algum tempo até que a equipe começasse a pensar na comunidade sinalizadora como um contexto e em exemplos de uso da LS que poderiam ser definidos como básico (nível A), independente (nível B) ou proficiente (nível C). A competência básica foi definida como o que é necessário para manter uma conversa simples em uma associação ou clube de Surdos; o nível de competência proficiente foi considerado o de um orador profissional em uma conferência sinalizada, na qual é necessário o conhecimento de estilos de sinalização, sinais apropriados e registro linguístico.

Outra discussão necessária era dar ciência da existência de diferentes LSs e de variantes ou dialetos que dificultam a compreensão. Por exemplo, os professores em Roma ensinavam

apenas na variante local, deixando a discussão sobre os sinais regionais existentes para o mesmo significado apenas para estágios posteriores de aprendizagem. No entanto, o aumento de vídeos sinalizados online expôs os alunos a variações de sinais, o que muitas vezes os levou a algumas confusões que nem sempre eram possíveis de resolver em sala de aula (como já mencionado). Durante o projeto SignLEF (e mesmo após sua conclusão), as variantes da LS foram evidenciadas no primeiro nível do curso, permitindo que os alunos pensassem na LS como uma língua natural, de forma mais flexível. A metodologia seguida motivou os alunos a realizar buscas individuais de sinônimos, identificar significados e incluir os sinais que encontrariam online, resultando em um enriquecimento lexical tanto para alunos quanto para professores.

Comparando os descritores gerais como estavam com outros frameworks adaptados para LS, especificamente para Língua de Sinais Francesa (LSF) e Língua de Sinais Espanhola (LSE), tivemos a oportunidade de destacar áreas de competência que precisavam de atenção especial. Uma delas abordou a forma escrita de LS. Como é bem sabido pelos pesquisadores da área, muitas tentativas de discussões têm sido empenhadas para atender a essa questão, principalmente relacionadas à descrição da LS para fins de pesquisa linguística (ver HANKE, 2004; SUTTON-SPENCE, WOLL, 1999). Uma delas é a escrita de sinais, o SignWriting, uma forma adaptada do que a Valerie Sutton inventou para dançar em 1972 e agora está se espalhando como uma forma escrita sugerida para LSs (DI RENZO, LAMANO, LUCIOLI, et al., 2011). No entanto, apesar dos benefícios da utilização de sistemas de notação para fins de pesquisa (como a Escrita de Sinais), estes não entraram na comunicação cotidiana dos surdos sinalizadores. Assim, para os propósitos deste projeto, adotamos a mesma abordagem utilizada para o LSF. Ou seja, consideramos os vídeos gravados como uma forma “escrita” de LS (CONSEIL DE L’EUROPE, 2002; LEESON, GREHAN, 2010). Essa posição também é apoiada pela atual extensa comunicação por vídeo e troca de bate-papo entre sinalizadores (surdos e ouvintes), e pelo fato de que o uso do vídeo está influenciando a LS de forma semelhante à que a escrita impactou a língua falada (pela influência da escrita na línguas orais ver: ONG, 1982; HALLIDAY, 1985; 1989).

b. Definindo o nível de competência C2 na sinalização

O descritor de nível C2 define a competência de um falante de língua materna da seguinte forma:

Pode entender com facilidade praticamente tudo o que ouve ou lê. Pode resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstruindo argumentos e relatos em uma apresentação coerente. Consegue se expressar de forma espontânea, muito fluente e precisa, diferenciando tons mais sutis de significado mesmo em situações mais complexas. (COUNCIL OF EUROPE, 2018).

Em nosso grupo havia um acordo comum sobre quem poderia ser definido como um sinalizador C2. Inicialmente, transmitimos em torno de intérpretes. Para realizar seu trabalho da melhor maneira possível, os intérpretes de LS precisam demonstrar competência no conteúdo descrito pelo descritor C2. No entanto, reflexões posteriores levaram à conclusão de que a maioria dos intérpretes ainda recorreria à comunidade Surda para verificar e enriquecer suas habilidades lexicais e de sinais, eventualmente “contratando” novos sinais caso não existissem. Por exemplo, nos casos em que uma palavra específica não pode ser traduzida por um único sinal, discussões sobre como encontrar o melhor ajuste entre a semântica dessa palavra e o(-s) sinal(-ais) correspondente(-s) seria o método preferido a ser usado. Embora essa seja uma estratégia comum entre os sinalizadores (tanto surdos quanto ouvintes), o fato de os intérpretes ouvintes se referirem aos sinalizadores Surdos para revisar sua sinalização, evidenciou que esses eram os melhores referentes para definir um nível de sinalização C2.

A compreensão da identidade dos sinalizadores de referência, permitiu-nos identificar pelo menos três - provavelmente quatro - gerações vivas de sinalizadores Surdos, que tiveram treinamento de LS e uso de contexto muito diferentes.

A identificação geracional a que me refiro é específica da Itália e pode diferir de outros países europeus. É identificável considerando cuidadosamente os diferentes cenários educacionais em que os Surdos foram expostos ao longo do tempo, e em que, posteriormente, o uso de LS foi, mais ou menos, culturalmente motivado:

1. A primeira geração de sinalizadores pode ser identificada em surdos mais velhos, que estudaram em escolas especiais na primeira metade do século passado. Essas pessoas já têm

mais de 50 anos e podem ter uma competência linguística limitada ao uso cotidiano, pois o uso da LS na frente de ouvintes era proibido e, na época, socialmente inaceitável. Consequentemente, muitos desses Surdos preferem falar com interlocutores ouvintes e sinalizar com os pares Surdos. A escola que frequentaram em seus anos mais jovens provavelmente influenciou no seu estilo de sinalização.

2. A segunda geração de Surdos pôde ser identificada naquelas pessoas que frequentaram escolas públicas entre os anos 1971 (quando foi aprovada a lei que permite que alunos com deficiência frequentem o ensino geral) e 1992 (quando aprovação a lei que promove a atuação de professores especializados para atender alunos com necessidades especiais na educação geral). Como já referido, esse foi o período em que o percurso educativo das crianças surdas passou das escolas especiais para as escolas gerais e foram formados educadores especializados para apoiar a sua aprendizagem. É razoável supor que Surdos na faixa etária dos 40 anos possam ter graus variados de competência na língua oral ou de LS, devido à fase educacional experimental em que frequentaram a escola e aprenderam a sinalizar, oralizar e escrever.

3. A terceira geração de Surdos sinalizadores foi acolhida por profissionais capacitados para atendê-los e preparados para utilizar a LS e outras estratégias quando necessário.

4. Uma quarta geração de sinalizadores poderia ser adicionada à lista, identificada por aquelas crianças Surdas que nasceram na era da Internet, web 2.0 e comunicação móvel, onde as informações estão disponíveis a qualquer hora, em qualquer idioma. Além disso, a educação formal é apoiada por profissionais especializados e com formação superior (Ensino Superior - ES).

De acordo com o acima exposto, assumimos que as gerações mais jovens podem ter habilidades linguísticas mais altas, incluindo fala, escrita e sinais. No entanto, dada a alta taxa de surdos educados oralmente que nunca foram expostos à LS, e a ideia predominante de “os sinais matam a fala”, a suposição é que essas gerações mais jovens também podem ter graus variados de competência de sinais. Consequentemente, decidimos focar nas habilidades dos sinalizadores de segunda geração, dos sinalizadores Surdos em formação acadêmica e filhos de famílias Surdas, que poderiam discutir melhor sobre a competência C2. Os recursos necessários e o nível de competência foram assim definidos através de entrevistas com os participantes no projeto e nos encontros pontuais com Surdos sinalizadores com licenciatura em ES.

Figura 03: Resultados do projeto SignLEF



Na nossa adaptação de 2014, a escala global para o nível C2 foi definida da seguinte forma:

Pode entender com facilidade praticamente tudo o que se ouve ou se vê. Pode resumir informações de diferentes fontes faladas, escritas e **sinalizadas**, reconstruindo argumentos e relatos em uma apresentação coerente. Consegue se expressar de forma espontânea, muito fluente e precisa em **língua de sinais**, diferenciando tons mais sutis de significado, mesmo em situações mais complexas.

Na versão de 2016 do *Línguas de sinais e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas Descritores de Nível de Referência Comum*, Leeson, van den Bogaerde, Rathmann e Haug relatam:

Pode entender uma ampla gama de textos longos e exigentes e reconhecer significados implícitos. É capaz de se expressar fluentemente e espontaneamente sem muita busca óbvia por expressões. Pode usar a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando o uso controlado de padrões organizacionais, conectores e dispositivos coesos. (LEESON et al., 2016, p. 09).

Adaptando a metodologia existente ao QECR

O projeto SignLEF produziu a primeira versão de um manual para professores e alunos e dois CDs, um para o professor e outro para os alunos. Os CDs fornecem exemplos de ensino

de LS em sala de aula para a formação de professores, bem como conteúdos para que os alunos exercitem suas habilidades enquanto progridem através dos níveis de competência definidos pelo QEER. O outro produto do projeto é o site no qual está disponível uma visão geral dos conteúdos produzidos para cada nível (Figura 3).

As unidades didáticas foram baseadas na estrutura do Método Vista com a adição de *janelas culturais* para uso dos professores como *modelos de Surdos*, e módulos dedicados à comunicação não manual de forma a permitir seguir as prescrições do QEER. Os módulos introdutórios foram totalmente dedicados ao desenvolvimento de habilidades não manuais, com exercícios que focaram no aprimoramento das habilidades visuais e de sinalização do aprendiz.

A metodologia desenvolvida dentro do projeto SignLEF foi testada em dez alunos, que participaram de um minicurso de cinco semanas com aulas de três horas, quatro vezes por semana. Ao final do minicurso, eles foram testados quanto às habilidades de produção e compreensão. A produção foi testada em duas fases. Na primeira fase, os alunos foram obrigados a filmar a si mesmos enquanto sinalizavam sua apresentação pessoal. Na segunda fase, eles foram solicitados a extrair o tópico de um conjunto para ser usado em uma interação com a comissão. A compreensão foi testada pedindo aos alunos que assistissem a um vídeo curto, adequado ao seu nível de compreensão, por três vezes. Os vídeos para o teste não tinham mais de três minutos e apresentavam uma pequena história contada por um dos professores do curso de teste. Isso aumentou a familiaridade com o estilo de sinalização e a construção da frase. Assistir aos vídeos três vezes possibilitava que os alunos tivessem tempo suficiente para: (i) analisar o vídeo para entender seu conteúdo; (ii) verificar novamente a compreensão antes do início do teste; e (iii) memorizar as partes do vídeo que são consideradas importantes.

Após a visualização do vídeo, os alunos passavam para um ambiente de entrevista com uma comissão composta por seu professor e um membro externo. Ambos os professores fizeram perguntas simples sobre o conteúdo do vídeo para testar a compreensão dos alunos sobre ele. Embora não houvesse um número prescrito de perguntas, esperava-se que cada professor fizesse pelo menos uma pergunta. De fato, os professores continuaram a entrevista

até que tivessem uma indicação clara do nível de compreensão alcançado de cada aluno e da capacidade¹¹ de entender as perguntas feitas.

Comparados a outros alunos que cursaram o mesmo número de horas, os oriundos do curso experimental apresentaram maiores habilidades não manuais e independência na sinalização. Além disso, quando comparados aos seus pares, eles já estavam acostumados ao uso de recursos de vídeo tanto na tomada de notas quanto na busca de outros recursos, o que resultou em uma maior interação sinalizada com seus professores.

Quadro 02: Antes e depois do projeto SignLEF

ANTES	DEPOIS – SIGNLEF
Os componentes gestuais e visuais são ensinados gradualmente em um curso de 3 níveis. Foco especial em expressões não-manuais é dado no último ano do curso.	Componentes gestuais e visuais precisam ser abordados na atividade preliminar, antes de iniciar a educação formal em LIS.
Os alunos aprendem de forma passiva. A interação em sala de aula limita-se à interpretação de imagens e/ou compreensão de vídeos.	Os materiais didáticos são concebidos para promover um maior envolvimento dos alunos nas atividades de interação em sala de aula.
O aprendizado da cultura surda fica sob responsabilidade das aulas teóricas ou do interesse pessoal dos alunos.	A cultura surda faz parte da metodologia, para a qual o professor é um representante de sua cultura.
Os vídeos usados para compreensão não são necessariamente vinculados a uma ordem sequencial.	Os vídeos usados para compreensão são vinculados a uma história, aumentando a motivação e a curiosidade do aluno ao passar pelos níveis.
O léxico é organizado por tópico, não especificado por nível.	Lexicon é organizado por nível; mesmos tópicos podem retornar com mais detalhes de acordo com o nível de referência.

¹¹ De certa forma, testamos a *capacidade de interação* dos alunos; a capacidade de entender a pergunta feita pelo professor e responder de acordo. A capacidade de interação é introduzida recentemente como parâmetro no Volume Suplementar (2018). No entanto, no momento do teste, parecia natural que os professores de LS testassem o uso de LS por seus alunos.

Lições para aprender e ensinar

Poucos anos após o término do projeto, o QECR como padrão para o ensino de LS se espalhou pela Europa e muitos professores surdos de LS começaram a usá-lo como referência para o ensino linguístico. Desde 2015, também é usado no ensino acadêmico de LS em algumas universidades da Itália. Grande parte dessa difusão se deve aos resultados do projeto ProSign e à recente publicação do Volume Suplementar do QECR em 2018. A experiência adquirida com o projeto SignLEF está resumida no Quadro 2.

Trabalhar na adaptação de um padrão de língua falada para descrever a competência em LS também afetou os Surdos sinalizadores ao comparar sua língua natural com a falada. Em um contexto de língua majoritária-minoria, tendo a possibilidade de tal comparação, os alunos surdos assumem maior responsabilidade em seu processo de aprendizagem da língua, podendo afirmar suas habilidades ao se relacionar com pessoas da “maioria”.

Outra lição aprendida com este projeto refere-se à aplicação de metodologias de Pesquisa-Ação para o gerenciamento com sucesso de equipes de profissionais ouvintes-Surdos, contando principalmente com:

- (i) o envolvimento de colaboradores Surdos desde o início do projeto;
- (ii) uso de LS para todas as comunicações sem mediação;
- (iii) reuniões programadas acordadas durante o ciclo de vida do projeto. As reuniões semanais fixas resultaram em um baixo percentual de faltas às reuniões e em uma grande concentração de participantes durante as reuniões;
- (iv) avaliação crítica do conteúdo e uso de metodologias estruturadas em relação à gestão do tempo, atrasos na aprendizagem e possíveis dificuldades de aprendizagem vivenciadas por alunos e professores; e em
- (v) reestruturar os cursos integrando a metodologia existente com novos conteúdos, sinalizações e recursos online.

O avanço na descrição formal de LS permitiu cobrir parte das questões trabalhadas no projeto SignLEF, como a descrição da prosódia, a representação de competência de nível superior e a descrição dos recursos formais de LS, como é feito recentemente no trabalho editado por Branchini e Mantova (2020).

Como já discuti, o fato de não haver um reconhecimento formal de LS dificultou a definição do melhor padrão a ser referenciado (ver também DE MONTE, 2014a; 2014b). A primeira lei que reconhece a LIS como idioma da república italiana foi aprovada em 19 de maio de 2021. Enquanto escrevo este artigo, mesas redondas são realizadas pelo governo, envolvendo instituições e associações que estão sendo chamadas a contribuir para construir a estrutura para a futura gestão da educação de LS na Itália. Apesar do fato de que a educação de surdos ainda não está sob os holofotes, o governo finalmente tomou medidas para a LS e sua formação, que esperamos levar a uma melhor educação profissional.

No ano de 2020, as universidades foram convidadas a alinhar seus programas acadêmicos locais aos descritores¹² de Dublin, portanto, às estruturas internacionais de qualificação. O avanço da descrição de LS para os padrões europeus é um passo necessário para melhorar o reconhecimento internacional dos estudos acadêmicos de LS e das habilidades profissionais exigidas de pessoas que trabalham com surdos.

Reconhecimentos

A maioria das reflexões contidas neste capítulo são resultados de uma colaboração inextricável com os colegas Surdos que compartilharam suas reflexões e experiências como pesquisadores e educadores de LS. Por isso, agradeço a Katherine M. Groves, Gabriele Gianfreda, Massimo Paletta, Roberto Zuccari, Katuscia Andò, Vincenzo Speranza, Mirko Santoro, Manuel Muzzurru, Marco Verni, Francesca Pallotta e Serena Conte pela preciosa contribuição que deram e – para alguns deles - ainda dão ao projeto e seu desenvolvimento real. Um agradecimento especial também vai para Maria Luisa Franchi, Paola Gregori e Luca Bianchi que trabalharam comigo no projeto SignLEF, financiado pela Comissão Europeia. Ainda, agradeço a Martina Cosentino, Viviana Rocchi, Marco Gobbi, Antonio Di Marco e Diana Vitolo por sua contribuição ao grupo de pesquisa CEFR4LIS e por serem uma equipe tão maravilhosa de professores de LIS.

¹² Mais sobre isso em: < http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors>. Última visita: 8 de dezembro de 2021.
134 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 114-137, mai./ago., 2022.
DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14186>

Referências

BRANCHINI, C.; MANTOVAN, L. **A Grammar of Italian Sign Language (LIS)**. Venezia: Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, 2020. Available at: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-474-5/978-88-6969-474-5_svXINjT.pdf>.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Le premier outil pédagogique pour la langue des signes**, 2002. Available at: <www.alfeda.net/pdf/langue%20des%20signes.pdf>. Accessed: 13 March 2013.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Division. **Common European Framework of Reference for Languages**. Strasbourg: Council of Europe, 2006.

DE JONG, John H.A.L. Measurement issues in aligning test scores to CEF. Plenary speech presented at the **Writing Assessment in Higher Education: Making the Framework Work**. Amsterdam, The Netherlands, 26-28 October, 2011.

DE MONTE, M.T. **Describing and teaching non manual components in LIS: CEFR-related issues**. Hamburg: Pro-Sign Conference, 2014a.

DE MONTE, M.T. **The development of a Common European Framework of Reference for sign language (CEFR4SL): perspectives and issues**. LTRC 2014, The 36th Language Testing Research Colloquium. Amsterdam. 2014b, p. 37.

DI RENZO, A.; LAMANO, L.; LUCIOLI, T.; PENNACCHI, B.; GIANFREDA, G.; PETITTA, G.; BIANCHINI, C.S.; ROSSINI, P.; PIZZUTO, E.A. **Scrivere la LIS con il SignWriting: manuale introduttivo**. Rome: ISC-CNR, 2011.

DOTTER, F. Acoustic perception and spoken language. **Special education needs in Europe. The teaching and learning of languages**. Bruxelles: European Commission, 2005, p. 85-101.

European Centre for Modern Languages - ECML. **Facts about sign language**. Available at: <<https://edl.ecml.at/LanguageFun/FAQsonsignlanguage/tabid/2741/language/en-GB/Default.aspx>>. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2021.

FIGUERAS, N. The impact of the CEFR. **ELT Journal**, v.66, n.4, p. 477 - 485, 2012.

GROVES, K. M.; DE MONTE, M. T.; ORLETTI, F. Assessing D/deaf students as visual L2 learners: from theory to practice. In: TSAGARI, D.; SPANOUDIS, G. (Eds.), **Assessing L2 students with learning and other disabilities**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

HALLIDAY, Michael A. K. **Spoken and written language**. Victoria: Oxford University Press, 1989.

HANKE, T. HamNoSys - representing sign language data in language resources and language processing contexts. In: STREITER, O.; VETTORI, C. (Eds.), **LREC 2004 - Workshop proceedings: Representation and processing of sign languages**. Paris: ELRA, 2004, p. 1-6.

HAUG, T.; KELLER, J. ESF Exploratory Workshop on Development of Theoretical and Practical Guidelines for the Adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) to sign languages: Scientific Report. Summary of the European Science Foundation Exploratory Workshop, Zurich, Switzerland, 16-18 September 2011. Zurich, Switzerland, 2012.

LEESON, L.; VAN DEN BOGAERDE, B.; RATHMANN, C.; HAUG, T. **Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages**. Common Reference Level Descriptors. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2016.

LEWIN, K. Action Research and Minory Problems. **Journal of Social Issues**, v.2, n.4, p. 34-46, 1946.

Movimento LIS Subito, M.L. Movimento LIS Subito! Available at: <<http://www.lissubito.com/statuto/>> 2021.

MUÑOZ, A.; MUELLER, J.; ÁLVAREZ, M.; GAVIRIA, S. Developing a coherent system for the assessment of writing abilities: tasks and tools. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 11, n.17, p. 265-307, 2006.

ONG, W. J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. London: Routledge, 1982.

SILIS; MPDF (a cura di), **Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana**. Per l'insegnante (I, II, III livello), Roma: Edizioni Kappa, 1997: I level; 2000: II level; 2003: III level.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **Signing Naturally**. San Diego: DawnSignPress, 1989.

SUTTON-SPENCE, R.; WOLL, B. **The linguistics of British sign language**. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TOMASUOLO, E.; GULLI, T.; VOLTERRA, V.; FONTANA, S. The Italian Deaf Community at the Time of Coronavirus. **Frontiers in Sociology**, v.5, Article: 612559, 2021. Available at: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2020.612559/full>>.

TROVATO, S.; FOLCHI, A.; BAJ, C.; SANTORO, M.; ANSELMO, G. **Insegnare e imparare la LIS**. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2020.

VAN DER HAAGEN, M.; DE HAAN, P. The use of sophisticated language in advanced Dutch EFL Writing: A longitudinal study. Paper presented at the **Writing Assessment in Higher Education: Making the Framework Work**. Amsterdam, The Netherlands, 26-28 October, 2011.

WEIR, C. J. Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. **Language Testing**, v.22, p. 281-300, 2005.

WOLL, B. A sign of the times. **The New Scientist**, v. 27, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on hearing**. Geneva: World Health Organization, 2021.

Council of Europe Self-assessment grid: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>>. Last visit June 8th, 2019.

I.S.I.S.S. Magarotto: <<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>>. Last visit June 8th, 2019.

Languages in Europe: <http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc189_en.htm>. Last visit June 8th, 2019.

SignWriting: <<http://www.signwriting.org/italy/>>. Last visit February 3rd, 2022.

TESTO COORDINATO DEL DECRETO-LEGGE 22 marzo 2021, n. 41, in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 70 of 22 March 2021), coordinated with the conversion law 21 May 2021, n. 69, reporting: «Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19». Link: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/21/21A03181/sg>>. Last visit October 30th, 2021.

Submissão em: 12/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



**SINAIS DE APRENDIZAGEM:
Desenvolvendo um currículo nacional para alunos da Auslan como primeira e segunda
língua nas escolas australianas**

Breda Carty¹
Karen Bontempo²
Louise de Beuzeville³

Resumo: Historicamente, o sistema educacional da Austrália foi baseado em currículos estaduais e territoriais, até o desenvolvimento de um currículo nacional em cada área de aprendizagem, lançado em etapas a partir de 2014. Este artigo discutirá o processo de desenvolvimento curricular para o currículo da Auslan na área de aprendizagem de Línguas, que forneceu um plano endossado para o ensino e aprendizagem formal da Auslan nas escolas australianas a partir de 2017. Características únicas do currículo serão descritas, como os caminhos duplos para alunos de primeira e segunda língua da Auslan e os diferentes pontos de entrada de sequência, projetado especificamente para atender às necessidades de crianças surdas nos primeiros anos do ensino fundamental. Apresenta, também, os diferentes pontos de entrada de sequência, especificamente projetados para atender às necessidades de crianças surdas nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como aquelas que são aprendizes tardios de uma primeira língua, ingressando no ensino médio com língua falada e/ou de sinais limitada mais tarde na infância. O artigo fornecerá uma visão geral da estrutura e conteúdo do currículo e da natureza dos alunos, e concluirá com algumas das oportunidades e desafios decorrentes desta iniciativa, como a contínua falta de recursos de qualidade que existem para a sua implementação no dia-a-dia nas escolas de todo o país.

Palavras-chave: Auslan. Currículo. Pedagogia da Língua de Sinais.

**SIGNS OF LEARNING:
Developing a national curriculum for first and second language learners of Auslan in
Australian schools**

Abstract: Australia's education system has historically been premised on state and territory-based curricula, until the development of a national curriculum in each learning area, released in stages from 2014. This paper will discuss the curriculum development process for the Auslan curriculum in the Languages learning area, which delivered an endorsed blueprint for the formal teaching and learning of Auslan in Australian schools from 2017. Unique features of the curriculum will be outlined, such as the dual-pathways for first and second language learners of Auslan, and the different sequence entry points, specifically designed to meet the needs of deaf children in both the early primary school years, as well as those who are late learners of a first language, entering secondary school with limited spoken and/or signed language later in childhood. The paper will provide an overview of the structure and content of

¹ PhD in History from Griffith University, and Adjunct Fellow at Macquarie University, Australia. She has published widely on Deaf Studies topics. Her book *Managing Their Own Affairs: The Australian Deaf Community During the 1920s and 1930s* was published by Gallaudet University Press in 2018. Email: breda.carty@mq.edu.au

² PhD in Linguistics from Macquarie University, Australia, where she is an Adjunct Fellow. Her research and past publications largely centre on signed language interpreter aptitude, interpreting pedagogy, and interpreter performance. Email: karen.bontempo@mq.edu.au

³ PhD in Linguistics from University of Newcastle and Conjoint Lecturer at Macquarie University, Australia. Her research focuses on the acquisition of Auslan by deaf children, and the use of space in Auslan by deaf native-signing adults. Email: louise.debeuzeville@nextsense.org.au

the curriculum and the nature of the learners, and conclude with some of the opportunities and challenges arising from this initiative, such as the ongoing lack of quality resources that exist for its day-to-day implementation in schools nation-wide.

Keywords: Auslan. Curriculum. Signed language pedagogy.

SEÑAS DE APRENDIZAJE:

Desarrollo de un currículo nacional para los estudiantes de Auslan como primer y segundo idioma en las escuelas australianas

Resumen: Históricamente, el sistema educativo de Australia se ha basado en currículos estatales y territoriales, hasta el desarrollo de un currículo nacional en cada área de aprendizaje, publicado en etapas a partir de 2014. Este artículo discutirá el proceso de desarrollo del currículo para el currículo de Auslan en el área de aprendizaje de idiomas, que ha proporcionado un modelo respaldado para la enseñanza y el aprendizaje formal de Auslan en las escuelas australianas a partir de 2017. Se describirán las características únicas del currículo, como los caminos duales para estudiantes de primer y segundo idioma de Auslan, y los diferentes puntos de entrada de secuencia, diseñados específicamente para satisfacer las necesidades de los niños sordos en los primeros años de la escuela primaria, así como aquellos que son aprendices tardíos de un primer idioma, ingresando a la escuela secundaria con lengua hablada y/o de señas limitada más adelante en la infancia. El artículo brindará una visión general de la estructura y contenido del currículo y la naturaleza de los estudiantes, y concluirá con algunas de las oportunidades y desafíos que se derivan de esta iniciativa, como la continua falta de recursos de calidad que existen para su día a día implementación actual en las escuelas de todo el país.

Palabras clave: Auslán. Currículo. Pedagogía de la Lengua de Señas.

Introdução

O desenvolvimento de um currículo fornece uma infraestrutura educacional importante para os professores, apresenta padrões rigorosos, oferece coerência e clareza para ensino e aprendizagem eficazes, bem como válida e ratifica uma área de grandes necessidades escolares (DISBRAY, 2019). Em 2017, a *Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Relatórios* (ACARA) publicou o primeiro currículo nacional da Auslan (Língua de Sinais Australiana), para uso em escolas de ensino fundamental e médio na Austrália. O reconhecimento dessa área de ensino no contexto da educação formal obrigatória em nível nacional foi um momento de virada, tendo em vista a longa história de ações e crenças política e ideologicamente divididas em torno do uso das línguas de sinais (LS) nas escolas. Uma visão geral dessa história controversa está além do escopo deste artigo e não se limita aos surdos na Austrália. No entanto, não há dúvida de que a supressão, marginalização e difamação de Auslan teve consequências de longo alcance. De fato, o retorno da Língua de Sinais que tanto fora solicitado por membros

da comunidade surda e outras partes interessadas no momento da publicação do currículo nacional de Auslan, permitiu que esse importante histórico fosse publicado na introdução do documento curricular nacional:

Quando eu era estudante, fomos punidos por usar nossa língua de sinais. Lembro-me de escrever 100 vezes: 'Não devo sinalizar'. Fico muito feliz em ver que os jovens de hoje são incentivados a aprender Auslan e a se orgulhar disso. - Nola Colefax, OAM, ancião Surdo. (ACARA, 2017).

A língua é capital e um currículo nacional para Auslan nas escolas fornece um impulso para a mudança social, afetando o conhecimento e a autonomia de cada indivíduo, além de oferecer reconhecimento sistêmico de direitos, acesso e maior conscientização. O currículo de Auslan não apenas permite que os alunos estudem um idioma com crescente presença e visibilidade pública na Austrália, mas também oferece aos alunos uma apreciação das várias maneiras pelas quais os idiomas operam como sistemas para criar e compartilhar significados. Como todas as LSs, a Auslan usa uma modalidade visual-gestual, e isso desafia os alunos a se tornarem comunicadores mais flexíveis, com capacidades interculturais aprimoradas. O potencial de impacto adicional de uma disciplina de Auslan de qualidade na comunidade escolar em geral, na equipe escolar e nas famílias dos alunos da Auslan nas escolas - surdos e ouvintes - é imensurável.

Para crianças surdas, um currículo nacional de Auslan incentiva o estudo formal da LS de seu próprio país e reconhece seu lugar na herança linguística da Austrália. Também, oferece oportunidades para que reflitam sobre a cultura surda e o desenvolvimento da identidade. Nas escolas onde seus pares ouvintes também estão aprendendo a Auslan, os alunos surdos poderão compartilhar relacionamentos comunicativos mais eficazes. Além disso, uma maior conscientização da estrutura de Auslan pode ajudar os alunos surdos a entender melhor a estrutura do inglês e dos outros idiomas. Esses benefícios serão acessados por uma ampla gama de alunos surdos, desde aqueles com famílias que já sinalizam, como aqueles com experiência anterior limitada no que diz respeito à Auslan. Estudar Auslan é muitas vezes uma questão de justiça social para alunos surdos que sofreram privação de língua ou atrasos, e o reconhecimento formal e a inclusão de Auslan no currículo escolar em ambos os setores de ensino fundamental e médio corrige positivamente, até certo ponto, a desvalorização histórica das línguas de sinais.

Os alunos ouvintes que aprendem Auslan como segunda língua (L2) têm a oportunidade de estudar uma língua nativa da Austrália. Se eles tiverem colegas surdos, seu aprendizado de idiomas provavelmente incluirá oportunidades significativas de comunicação no mundo real e permitirá que eles adquiram uma apreciação autêntica da diversidade e da inclusão. Possíveis caminhos de carreira decorrentes do estudo da Auslan incluem interpretação, ensino e serviços sociais. Mais importante ainda, fornece aos aprendizes de L2 competências e entendimentos linguísticos e culturais significativos que são transferíveis para uso na vida em geral, bem como em uma ampla gama de ocupações e ambientes comunitários, que podem exigir qualquer tipo de comunicação e interação, variando de retalho e hotelaria até cuidados de saúde e outros contextos profissionais e sociais.

Embora os benefícios de um currículo nacional em Auslan sejam muitos e a inclusão de Auslan em um programa nacional formalizado nessa escala no setor de educação seja muito poderoso em vários níveis, a implementação do currículo resultou em alguns desafios, bem como oportunidades. Em particular, o currículo inovador tem implicações significativas para recursos em vários níveis, muitos dos quais ainda precisam ser resolvidos no processo de implementação em nível estadual e territorial.

O processo de desenvolvimento curricular

Em 2009, a ACARA tornou-se operacional após uma Lei do Parlamento Federal em dezembro de 2008, que legislava para reunir os currículos educacionais baseados no estado australiano de uma forma mais unificada, criando expectativas mais claras sobre o que *todas* as crianças australianas deveriam ser ensinadas, independentemente de sua formação ou onde residem no país. A justificativa para a introdução de um Currículo Australiano em todas as áreas de aprendizagem foi garantir maior qualidade, equidade e transparência no sistema educacional em todo o país, apesar da educação ainda permanecer principalmente uma responsabilidade estadual e territorial na Austrália.

Em 2014, o currículo nacional para várias áreas de aprendizagem foi lançado para adoção pelos estados e territórios da Austrália. As línguas, como área de aprendizagem, foram alvo de incorporação no currículo nacional, com um Papel de Formação desenvolvido pela ACARA em 2012 para definir a direção para a consistência no desenvolvimento curricular. A

abordagem intercultural de ensino e aprendizagem de línguas, com foco em interações e tarefas significativas e propositais em sala de aula foi a principal influência por trás do desenho curricular na ampla área de aprendizagem de línguas (SCARINO, LIDDICOAT, 2009; LIDDICOAT, SCARINO, 2013). Em 2014, chinês, indonésio, italiano e francês foram as primeiras línguas incluídas no currículo australiano. No momento em que a ACARA reuniu a equipe para escrever o currículo de Auslan, eles já haviam concluído e publicado 14 currículos de idiomas para línguas faladas e duas estruturas curriculares – uma para Línguas Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres e outra para Línguas Clássicas (especificamente, latim e grego). Vários desses currículos de idiomas foram escritos com dois ou mais caminhos de aprendizagem para diferentes grupos de alunos, abrangendo os anos de escolaridade obrigatória do Currículo Australiano, desde a entrada no nível de Escolaridade da Fundação (4-5 anos de idade) até o Ano 10 (15-16 anos de idade), descrito no currículo como F-10. O Currículo Australiano não inclui os anos finais da escola do ensino médio sênior, Ano 11 e Ano 12, onde as opções vocacionais ou acadêmicas são selecionadas especificamente para o prosseguimento de estudos por estudantes australianos. O currículo chinês, por exemplo, foi desenvolvido com três caminhos, um para alunos de primeira língua (L1), um para alunos de L2 e um terceiro caminho para alunos de língua de fundo. Cada caminho foi projetado com a natureza e as necessidades desses alunos específicos em mente.

Da mesma forma, o quadro aprovado pela ACARA para Línguas Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres tem caminhos para L1, L2 e para aprendizes de renascimento da língua. A equipe da ACARA havia acumulado uma rica experiência com esses diversos idiomas e suas equipes de redação, na época em que o currículo da Auslan estava sendo considerado. Também supervisionou as consultas da comunidade para cada currículo dos idiomas anteriores antes de serem aprovados, o que aumentou sua conscientização sobre as preocupações de comunidades específicas de usuários de idiomas. Isso incluía comunidades linguísticas minoritárias e vulneráveis. A equipe do projeto ACARA Línguas demonstrou uma sensibilidade especial aos protocolos culturais e uma compreensão aguda da necessidade de envolvimento da comunidade no processo de desenvolvimento do currículo. O currículo da Auslan foi o último currículo de idiomas a ser desenvolvido pela ACARA. A equipe de redação considerou os membros da ACARA extremamente bem equipada e disposta a compartilhar sua experiência acumulada –

mas também aberta às preocupações únicas que a equipe de redação da Auslan, as partes interessadas e o grupo de referência de aconselhamento linguístico estavam trazendo para eles.

O currículo da Auslan foi escrito por uma pequena equipe de acadêmicos e sinalizantes surdos e ouvintes, com ampla experiência em linguística, estudos de surdos, tradução e interpretação, ensino de idiomas e educação de surdos (abrangendo ambientes de ensino fundamental, médio e superior); todos fluentes ou usuários nativos da Auslan. Crucial para o desenvolvimento de um currículo de qualidade foi o apoio do grupo de referência consultiva linguística, que incluiu representantes das principais organizações da comunidade surda, partes interessadas individuais com conhecimento crítico e profissionais da educação de surdos. A equipe da ACARA forneceu uma forte orientação a partir de uma base teórica em relação à estrutura e desenho do currículo, liderou e apoiou a equipe de redação no desenvolvimento e refinamento de cada área curricular. A ACARA financiou totalmente o processo de desenvolvimento do currículo, incluindo a reunião dos membros da equipe de redação e do grupo de referência consultiva linguística em reuniões presenciais, workshops e sessões de consulta em várias ocasiões ao longo do período de desenvolvimento do currículo, que totalizou 18 meses.

A equipe de redação se beneficiou enormemente do acesso a outros currículos de idiomas já desenvolvidos, anteriores ao currículo de Auslan. Em particular, a equipe descobriu que o Quadro para as Línguas Aborígenes e das Ilhas do Estreito de Torres oferecia informações valiosas. Existem paralelos significativos entre a Auslan e esses idiomas: eles compartilham um status vulnerável na comunidade, são prejudicados pela escassez de textos e recursos escritos e têm preocupações semelhantes com a manutenção e vitalidade de seus idiomas.

Ao analisar especificamente os currículos e a pedagogia da LS, a equipe de redação foi desafiada pela limitada literatura de pesquisa baseada em evidências disponíveis sobre pedagogia da LS e, ainda menos, sobre o ensino de LS para crianças nas escolas. Na Austrália, essa é uma área particularmente pouco explorada, com material de referência limitado disponível. A maioria dos currículos disponíveis, materiais didáticos e estudos de pesquisa de outros países estavam focados no ensino de LS para ouvintes adultos, como L2 (COOPER et al., 2011; QUINTO-POZOS, 2011; TAUB et al., 2008; WILCOX, WILCOX, 1997). Haviam pouquíssimos currículos de LS como L2 projetados para crianças nas escolas (ROSEN, 2008;

2010). Para alunos de LSs como L1, a equipe de redação só conseguiu obter um punhado de currículos para revisão (Conselho Nacional de Educação da Finlândia, 2004; 2014). A escassez de currículos externos disponíveis para a equipe de redação para aprendizes de uma LS como L1 e L2 na escola fez com que todas as fontes disponíveis fossem exploradas cuidadosamente, juntamente com os outros currículos de línguas existentes desenvolvidos pela ACARA.

Essa falta de recursos não foi surpreendente para a equipe de redação. As LSs foram reconhecidas como línguas genuínas há relativamente pouco tempo, e os dicionários e as descrições linguísticas foram desenvolvidos apenas nos últimos 50 anos. A pesquisa sobre Auslan, e de fato a nomeação dela como Auslan, começou na década de 1980 (JOHNSTON, 1989). Muitas pesquisas valiosas foram realizadas desde então (JOHNSTON, SCHEMBRI, 2007; CRESDEE, JOHNSTON, 2014; FERRARA, JOHNSTON, 2014; HODGE, 2014; e outros), em grande parte devido ao ímpeto proporcionado pela criação do Corpus de Auslan (JOHNSTON, 2008), mas ainda há muito mais a aprender sobre Auslan. Os únicos estudos publicados sobre a aquisição de Auslan como L1 por crianças foram escritos por um membro da equipe de redação do currículo (DE BEUZEVILLE, 2004; 2006). Há pouca pesquisa internacional sobre a aquisição de língua de sinais como L2 na infância e isso também representou um desafio significativo para a equipe de redação.

Na ausência de um amplo corpo de pesquisa sobre a aquisição de Auslan em crianças como L1 ou como L2, os autores consultaram mais de 150 artigos de pesquisa publicados em periódicos revisados por pares, explorando descobertas de outras LSs, particularmente em relação à aquisição da L1. Os achados da literatura que apoiam a existência e a sequência de desenvolvimento de cada área da gramática, como formação de negação ou inserção tópicos na sinalização, foram constituídos em uma tabela em períodos de desenvolvimento semestrais de 0 a 4 anos de idade e, em seguida, anualmente a partir de 5 anos de idade em diante. Isso permitiu que a equipe de redação garantisse a sequência e a progressão corretas das competências linguísticas no currículo L1 com base no máximo de evidências disponíveis, extraídas de uma variedade de LSs, identificando e incorporando as habilidades que se esperaria ver nessa idade, se o os alunos tivessem aprendido a LS desde o nascimento. Devido à idade dos alunos e aos sistemas linguísticos detalhados que exigem documentação no currículo, uma ampla gama de literatura foi consultada, incluindo artigos sobre ação construída (CORMIER et

al., 2013; EMMOREY, REILLY, 1998; MORGAN et. al., 2002; REILLY, 2000; SMITH, CORMIER, 2014); representando sinais (DE BEUZEVILLE, 2006; FISH et al, 2003; LILLO-MARTIN, 1985; MARTIN, SERA, 2006; MORGAN et al, 2008; SALLANDRE, SCHODER, HICKMANN, 2018; SCHICK, 1987; SUMER, 2015; ZWITSERLOOD et al., 2014); modificação do verbo e uso do espaço (BELLUGI et al., 1990; BETTGER et al., 1995; HOFFMEISTER, 1978; MARTIN, SERA, 2006; MEIER, 1987; RICHE et al., 1994); e a aquisição de recursos não manuais e estruturas de tópicos (ANDERSON, REILLY, 1997, 1998; LILLO-MARTIN, 2000; MCINTIRE, REILLY, 1988; REILLY, ANDERSON, 2002; REILLY, MCINTIRE, BELLUGI, 1990a, 1990b; REILLY, MCINTIRE, 1991).

A pesquisa publicada sobre a estrutura de Auslan como sinalizada por adultos nativos (que adquiriu como L1) também foi cuidadosamente revisada no desenvolvimento do currículo nacional para Auslan. A equipe de redação usou o texto seminal de Johnston e Schembri (2007) sobre a estrutura de Auslan como um ponto de referência fundamental. Além disso, os autores consultaram pesquisas recentes sobre Auslan nas construções de orações (HODGE, 2014; HODGE; JOHNSTON, 2014), verbos e uso de espaço (DE BEUZEVILLE, 2008; DE BEUZEVILLE et al., 2009; JOHNSTON, 2013), ação construída (FERRARA, JOHNSTON, 2014; HODGE, 2014, HODGE, FERRARA, 2014), articulação da boca (JOHNSTON et al., 2016), marcação de aspecto (GRAY, 2013) e representação de sinais (SCHEMBRI, 2001; FERRARA, 2012). Além disso, quando havia ausência de pesquisas publicadas, mas os autores queriam verificar alguma coisa, faziam uso dos dados do Corpus de Auslan (JOHNSTON, 2008).

Muitos currículos de ensino de LS para adultos disponíveis em inglês também foram cuidadosamente revisados e considerados para adaptação em várias partes do currículo da Auslan. Alguns materiais de ensino bem conhecidos da Língua de Sinais Americana (ASL), como a série *Signing Naturally* (SMITH et al., 2008), os “livros verdes” (BAKER-SHENK, COKELY, 1991), e a série ABC (HUMPHRIES, PADDEN, O’ROURKE, 1994), foram todos examinados minuciosamente. O currículo da Língua de Sinais da Nova Zelândia (Ministério da Educação, 2006) e várias publicações de Rachel e David McKee (1992; 2014) ofereceram informações muito úteis. Os materiais de treinamento de nível universitário para educação de adultos e os materiais de ensino na Austrália, como o curso Certificado II em Auslan (revisado

e atualizado pelo Registro Nacional de Educação e Treinamento Vocacional, 2018) e materiais usados por organizações comunitárias para ensinar adultos ouvintes ao longo dos anos, e várias revisões destes, também forneceram algumas dicas para a equipe de redação (JOHNSTON, 1987; CRESDEE, 2006; WILLOUGHBY, 2012; CRESDEE, JOHNSTON, 2014). O projeto de estudo vitoriano (VCE) para alunos do 11º e 12º ano do ensino médio foi útil (Autoridade Vitoriana de Currículo e Avaliação, 2001), e os recursos criados por professores individuais de programas escolares de Auslan como L1 e L2 estabelecidas e altamente conceituadas, já em execução em alguns estados da Austrália, também se mostraram úteis. Materiais online como o *ProSIGN 2* (HAUG et al., 2019) e outros materiais da estrutura de idiomas europeus ainda estavam em desenvolvimento no momento da redação do currículo nacional para Auslan, mas o trabalho em andamento foi revisado, assim como a literatura relevante sobre aquisição de segunda língua (ELLIS, 1994; WOLL, 2012; LIGHTBOWN, SPADA, 2013) e recomendações sobre a concepção de cursos de línguas (GRAVES, 2000). Além disso, a riqueza de conhecimento da equipe de redação com suas áreas de especialização combinadas e suas extensas e multifacetadas experiências de ensino ao longo de muitos anos no setor educacional ajudaram ainda mais a moldar o processo de redação.

Figura 01: Fórum de consulta da comunidade surda.



Fonte: ACARA (2017).

O rascunho do currículo de Auslan foi amplamente revisado pelos membros do grupo de referência linguística, revisores internacionais surdos e ouvintes selecionados de vários países e um painel da ACARA de especialistas em currículo de idiomas (não relacionados à Auslan). Também foi enviado aos principais interessados e organizações na comunidade surda para feedback durante um processo de consulta de 10 semanas. Consultas comunitárias presenciais foram realizadas nas capitais de todos os estados continentais da Austrália, com fóruns de consulta liderados por surdos buscando retorno direto da comunidade surda e de outras partes

interessadas. Esse retorno promoveu algumas revisões para o currículo. A extensa consulta realizada, a experiência da comunidade e o feedback coletado e registrado, garantiram autenticidade e profundidade no processo de redação do currículo coordenado pela ACARA.

O *Currículo Australiano: Auslan* foi oficialmente aprovado para publicação pelo Conselho da ACARA e todos os Ministros da Educação baseados em estados e territórios em dezembro de 2016 e foi publicado no site do Currículo Australiano em janeiro de 2017. Desde então, a maioria das jurisdições australianas adotou o currículo de Auslan para uso de suas respectivas autoridades curriculares e Secretarias de Educação. Em alguns casos foram feitas adaptações ou a adição de documentos e recursos curriculares mais detalhados para uso em sala de aula, com base no currículo nacional.

Estrutura e conteúdo do currículo

Cada currículo e estrutura de idiomas publicados pela ACARA é projetado para ser ensinado desde o primeiro ano da escola até o 10º ano (F-10). O currículo é estruturado usando duas vertentes - *Comunicação e Compreensão* - cada uma das quais tem outras subdivisões e linhas que organizam e capturam o alcance e a variedade no escopo do aprendizado e revelam a progressão do conteúdo nas sequências de aprendizado. Na vertente *Comunicação* do currículo de Auslan, os alunos se concentram em usar a língua em contextos reais para compreender significados, compartilhar ideias, pensamentos e sentimentos ('Socializando'), obter e transmitir informações ('Informando'), usar a língua de forma imaginativa ('Criando'), transitar entre línguas e culturas ('Traduzindo') e refletir sobre intercâmbios interculturais ('Refletindo'). Além disso, na aprendizagem da L1, os alunos também exploram e expressam seu senso de identidade como indivíduos e como membros da comunidade surda ('Identidade').

Na vertente *Compreensão*, os alunos se concentram no conhecimento metalinguístico e estudam a estrutura ou forma do sistema linguístico, incluindo parâmetros e convenções de língua visual-espacial ('Sistemas de Língua'). Eles também analisam como os idiomas variam em uso e mudam ao longo do tempo ('Variação e mudança de idioma') e analisam o contexto e o status de Auslan ('Consciência do idioma'). Finalmente, os alunos exploram as conexões entre a língua e as práticas culturais ("O Papel da Língua e da Cultura").

Quadro 01: Vertentes e sub vertentes no currículo de Auslan.

Vertente	Sub vertente	Descrição
Comunicação Usar a língua para fins comunicativos na interpretação, criação e troca de significado	1.1 Socializando	Interagir para trocar ideias, opiniões, experiências, pensamentos e sentimentos, e participar do planejamento, negociação, decisão e ação.
	1.2 Informando	Obtenção, processamento, interpretação e transmissão de informações através de uma variedade de textos de Auslan; desenvolver e aplicar o conhecimento.
	1.3 Criando	Envolvendo-se com a experiência imaginativa, participando, respondendo e criando uma variedade de textos, como histórias, poesia, arte e performance.
	1.4 Traduzindo	Movendo-se entre línguas e culturas, entendendo que nem sempre palavras e signos têm equivalência direta e reconhecendo diferentes interpretações e explicando-as aos outros.
	1.5 Identidade	Explorar e expressar seu senso de identidade como indivíduos e como membros da comunidade e cultura surda e como surdos, deficientes auditivos ou ouvintes.
	1.6 Refletindo	Participando de trocas interculturais, questionando reações e suposições, e considerando como a interação molda a comunicação e a identidade.
Compreensão Analisar e compreender a língua e a cultura como recursos para interpretar e moldar o significado no intercâmbio intercultural	2.1 Sistemas de Língua	Compreensão do sistema de língua, incluindo parâmetros de língua visual-gestual, convenções e gramática.
	2.2 Variação e mudança de idioma	Entender como o uso da língua varia de acordo com a diferença individual e contexto e ao longo do tempo e lugar.
	2.3 Consciência do idioma	Analisar e entender o idioma e o tempo da cultura, incluindo atitudes linguísticas, política linguística, direitos linguísticos, contextos internacionais e vitalidade linguística.
	2.4 O papel da língua e cultura	Analisar e compreender o papel da língua e da cultura na troca de significados.

Obs: O Quadro 1 dá uma breve descrição de cada uma das vertentes e sub vertentes da Auslan
Fonte: ACARA (2017).

O currículo detalha o conhecimento a ser ensinado em cada uma dessas áreas por meio de descrições e elaborações de conteúdo, que orientam os professores na preparação de documentos curriculares, programas de ensino e recursos. Um glossário é fornecido na versão online do currículo de Auslan para explicar termos relacionados à língua e cultura. Há, também,

descrições linguísticas específicas, com videoclipes de Auslan disponíveis, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 02: O glossário de termos inclui um exemplo sinalizado do conceito de *espaço surdo*.



Fonte: ACARA (2017).

Os alunos progridem através de uma série de grupos de nível de ano (série): Fundação - Ano 2, Anos 3 - 4, Anos 5 - 6, Anos 7 - 8 e Anos 9 -10. Cada grupo descreve o nível de aprendizado e progresso esperado em cada estágio. Os padrões de realização são fornecidos para cada faixa etária, que especificam em detalhes o que um aluno deve ser capaz de fazer ao final daquele nível. Alguns currículos de idiomas ACARA fornecem exemplos de idiomas incorporados aos Padrões de Realização para demonstrar níveis exemplares de desempenho esperado no final do estágio do grupo. No entanto, esses ainda não foram desenvolvidos para a Auslan. Amostras de trabalhos de alunos também foram incluídas para alguns dos currículos de idiomas mais estabelecidos, embora ainda não para Auslan.

O quadro teórico e a estrutura usada pela ACARA para seus currículos de idiomas desafiaram algumas práticas tradicionais de professores de LS e estudos surdos na Austrália e em outros lugares. Por exemplo, muitos professores de Auslan tendem a tratar os aspectos culturais do uso da língua separadamente, em unidades sobre “cultura Surda”. Dentro da estrutura ACARA, a cultura foi incorporada em quase todas as vertentes do currículo de idiomas, como 'Socialização', 'Criação', 'Consciência linguística' e outros. A sub-vertente focada em “O Papel da Língua e da Cultura” exigiu que a equipe de redação analisasse as

maneiras pelas quais a formação e o uso dos sinais refletem valores e práticas culturais, suscitando alguns conteúdos inovadores e reflexivos.

A natureza dos alunos

As características linguísticas dos alunos que aprendem Auslan variam drasticamente devido a: diferentes níveis de audição (alunos surdos, alunos com deficiência auditiva, alunos ouvintes⁴); acesso a pessoas sinalizadoras em casa (se há familiares surdos ou se os familiares ouvintes aprendem a sinalizar); acesso a Auslan na escola e a qualidade desses modelos linguísticos; a aceitação de Auslan pela família; a presença ou não de deficiências que possam afetar a aquisição da língua da criança, como deficiência cognitiva; e para os alunos surdos, o grau em que eles podem ter vivenciado a privação da língua devido à falta de exposição à língua acessível.

Alunos surdos sem nenhum membro da família sinalizador não podem usar a Auslan em casa, mas podem se representar como usuários da Auslan na escola, refletindo sua identidade de maneira diferente devido à oportunidade e ao contexto. Alternativamente, muitos alunos surdos iniciam sua escolarização usando abordagens orais/aurais, com exposição mínima a Auslan e pouco ou nenhum contato com outras pessoas surdas. Alguns alunos surdos podem ter deficiências adicionais ou, geralmente, um atraso significativo no idioma devido à privação do idioma, então começarão a aprender Auslan com pouca base em qualquer idioma. Outros usuários da Auslan são ouvintes. Embora a maioria desses alunos não tenha experiência anterior com Auslan ou com surdos, alguns terão exposição a Auslan por serem educados com alunos surdos em salas de aula inclusivas e podem ter aprendido alguns dos fundamentos do idioma.

Para atender aos diversos alunos que podem estudar Auslan, dois caminhos foram criados: para alunos de L1 e L2. Além das vias duplas, o currículo também foi elaborado com dois pontos de entrada, um para permitir o início do estudo da língua no primeiro ano do ensino fundamental e o outro no primeiro ano do ensino médio. Um aluno ouvinte estudando Auslan desde o nível básico, ao longo da escola do ensino fundamental e do ensino médio, diferirá

⁴ Os alunos ouvintes podem incluir aqueles com pais surdos ou outros membros da família, aqueles que estão sendo educados com colegas surdos ou aqueles que têm interesse em aprender Auslan, mas não têm conexão com a comunidade surda.

significativamente em suas necessidades de aprendizado no 8º ano, por exemplo, de outro aluno ouvinte que iniciou a sequência de aprendizado no início do ensino médio. Os padrões de progressão e desempenho no ano 8 para o aluno F-10 serão, portanto, diferentes do aluno de entrada tardia 7-10. Ambos os pontos de entrada na sequência de aprendizado se aplicam a alunos de L1 e L2 de Auslan.

As vias duplas, bem como os pontos de entrada separados na sequência de aprendizagem, permitiram à equipe de redação maior flexibilidade na criação de um currículo capaz de responder às necessidades desses diversos alunos. A vida ensino de L1 para alunos que iniciam seus estudos em Auslan quando ingressam na escola foi criado para atender aos alunos que têm Auslan como língua nativa (ou seja, alunos com pais surdos ou outros membros da família que sinalizam para eles em casa), bem como alunos surdos sendo ensinados em Auslan desde tenra idade. Para eles é provável que seja seu futuro idioma preferido - ou primário, mesmo que não tenham acesso a Auslan em casa. O desenvolvimento de uma L1 forte a partir do nível básico provavelmente aumentará as oportunidades e capacidades educacionais dessas crianças, além de incentivar o bilinguismo funcional em Auslan e inglês. Assim, é possível uma significativa melhora no aprendizado e nas oportunidades de emprego futuras.

A via de ensino de L2 para ambos os pontos de entrada da sequência de aprendizado foi projetado para atender às necessidades dos alunos que não tiveram exposição anterior à Auslan. É mais possível para alunos ouvintes aprendendo Auslan como um segundo idioma ou idioma adicional. Porém, também atende a alunos surdos ou com deficiência auditiva que têm fluência em um idioma ora, mas tiveram experiência mínima ou nenhuma com a Auslan. Essa exposição a Auslan em um programa de L2 pode ter um impacto transformador em alunos surdos, conforme observado por entrevistados em uma pesquisa com mais de 200 alunos, famílias e funcionários associados a um programa de L2 em uma escola de ensino médio (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018).

Muitos alunos surdos acham difícil fazer amigos em uma grande escola regular. Ter a Auslan como idioma aqui ajuda os alunos ouvintes a se comunicarem com os surdos e dá à prática auditiva o uso da Auslan em um ambiente real. Além disso, alunos surdos como eu, que estão aprendendo Auslan como segunda língua, recebem um ambiente onde todos estão aprendendo e pegar a língua, então me faz sentir mais incluída e confortável. Isso nem sempre é o caso dos alunos surdos de segunda língua, podemos sentir

que não estamos conectados com a cultura surda. Aprender na escola com outros alunos surdos e ouvintes ajuda minha jornada. - Aluno surdo de 16 anos com implante coclear, aluno de Auslan como L2.

Meu filho, que é um usuário de implante coclear bastante bem-sucedido, sempre tentou esconder sua perda auditiva de outros alunos sempre que podia. Eu posso ver que ele está superando essa atitude porque aprender Auslan é tão aceito por todos nesta escola, o que é ótimo. - Pai ouvinte de aluno surdo de 14 anos com implante coclear, aluno de Auslan como L2.


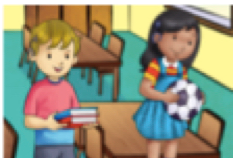
Além disso, os benefícios sociais de aumentar as redes de pares de alunos surdos em uma escola são inegáveis “...podemos nos comunicar e ser amigos de alunos ouvintes com menos dificuldade” - aluno surdo de 13 anos, usuário proficiente de Auslan como L1 (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018).

No entanto, devido às complexas diferenças linguísticas descritas acima, nem sempre as duas vias irão atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Um grupo importante de alunos que não se encaixam confortavelmente na via típica de L1 ou L2 são os alunos surdos que não tiveram acesso suficiente a uma língua falada para desenvolver habilidades linguísticas funcionais, mas que simultaneamente não tiveram acesso a uma língua de sinais na infância. Essencialmente, eles ainda não desenvolveram uma primeira língua até o ingresso no ensino médio, o que está muito além do período esperado para a aquisição típica de L1.

As razões para chegar à escola do ensino médio efetivamente “sem língua” podem variar, mas podem incluir circunstâncias como ter imigrado recentemente para a Austrália de um país onde a escola para crianças surdas não estava disponível; ou pela presença de deficiência; ou mesmo por ter frequentado uma escola local, onde a filosofia de ensino e aprendizagem de línguas não permitia o acesso à língua de sinais de qualidade e aos modelos surdos. Independentemente das condições que originam o atraso linguístico significativo, esses alunos são essencialmente aprendizes tardios de L1, quando ingressam no ensino médio, por volta dos 11-12 anos de idade. Eles atingem níveis mais altos de escolaridade sem nenhuma base sólida de primeira língua e suas necessidades de ensino e aprendizagem diferem muito dos alunos de L1 que tiveram exposição a modelos de língua de qualidade desde cedo ou que estiveram em um programa de Auslan desde nível básico. Esses últimos alunos iniciam a escola secundária

com uma L1 rica e, como resultado, são capazes de atender ao desenvolvimento de habilidades de ordem superior, como análise e avaliação, em seus estudos de Auslan.

Quadro 02: Categorias de alunos, vias e seqüências de pontos de entrada

Ponto de entrada	Natureza do Aluno	Comunicação	Compreensão
	Aluno com bom domínio do inglês falado e pouco conhecimento de Auslan*	7-10 sequencia, L2	7-10 sequencia, L2
Começando no ensino médio	Sinalizador surdo fluente	F-10 sequencia, L1, usando conteúdo do 7º ano em diante	7-10 sequencia, L2
	Surdo com L1 tardia	7-10 sequencia, L1	7-10 sequencia, L1
	Aluno com bom domínio do inglês falado e pouco conhecimento de Auslan	7-10 sequencia, L2	F-10 sequencia, L2
	Surdo com L1 tardia	F-10 sequencia, conteúdo de L1, modificado pelo professor	F-10 sequencia, conteúdo de L1, modificado pelo professor
Começando no ensino fundamental	Sinalizador surdo fluente	F-10 sequencia, L1	F-10 sequencia, L1
* Para alunos de L2 surdos ou com deficiência auditiva, é mais apropriado que o conteúdo de identidade venha do caminho L1.			

Fonte: ACARA (2017).

Os alunos de L1 tardia, por outro lado,

[...] podem ter deficiências adicionais, às vezes ocultas, muitas vezes causadas pelo atraso no idioma. A Auslan, no entanto, é considerada seu primeiro idioma ou idioma principal, devido à falta de fluência em qualquer outro idioma. Esses alunos precisam de suporte intensivo e ampla entrada de modelos de línguas ricas, especialmente nos estágios iniciais. É improvável que esses alunos atinjam níveis de fluência semelhantes aos nativos em qualquer idioma, mas se beneficiarão muito do ensino explícito de Auslan como um assunto para apoiar sua aquisição e desenvolvimento de linguagem. (ACARA, 2017).

Como tal, o caminho L1 para alunos surdos que iniciam seus estudos de Auslan no 7º ano foi projetado para esse grupo desfavorecido de alunos surdos com exposição limitada a Auslan na primeira infância e em ambientes educacionais, ao contrário daqueles que tiveram Auslan em casa e/ou escola desde a primeira infância.

Uma visão geral das vias duplas e das sequências de entrada da aprendizagem, dependendo da natureza do aluno, é destacada no Quadro 2.

Existem outros grupos de aprendizes que podem não se encaixar perfeitamente em uma das categorias, por exemplo, conforme descrito por ACARA (2017):

[...] sinalizadores nativos de Auslan que são ouvintes (como crianças ouvintes de famílias surdas) podem não ser adequadamente contabilizados em um caminho de L1, devido à ênfase de ensino e aprendizagem no público-alvo primário, as crianças surdas. Além disso, um migrante surdo já fluente em uma língua de sinais nativa de outro país, como a Língua de Sinais Americana, pode não ser totalmente adequado para um caminho de aprendizado de L2 para Auslan, pois muitos recursos de L1 e competências linguísticas apropriadas para a idade já estarão presentes em seu uso de outra língua de sinais, tornando uma segunda língua de sinais mais fácil de aprender em comparação com outros aprendizes de L2 sendo expostos a aprender uma língua de sinais pela primeira vez. Crianças surdocegas congênitas, ou outros alunos com deficiência, também podem apresentar desafios únicos em relação à determinação dos caminhos de aprendizagem de línguas.

Não obstante as necessidades complexas de alguns alunos, o currículo nacional permite uma grande flexibilidade para poder aproveitar a via L1 ou L2 e diferentes sequências de pontos de entrada de aprendizagem, para atender aos requisitos de uma gama diversificada de alunos de Auslan, sejam surdos ou ouvintes. Ele reconhece diferentes origens, conhecimentos, experiências e habilidades e educadores qualificados podem usar a profundidade e a amplitude do currículo para acomodar os alunos. O currículo completo está disponível gratuitamente online em: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>>.

Desafios e oportunidades na implementação

Várias questões importantes têm desafiado as autoridades educacionais, escolas, educadores e a comunidade surda com relação à implementação do currículo de Auslan. Esses incluem: a falta de protocolos amplamente aceitos sobre o ensino de Auslan; a disponibilidade e recrutamento de pessoal docente adequado; a acessibilidade do próprio currículo da Auslan;

e a escassez de recursos de qualidade para apoiar o ensino e a aprendizagem eficazes nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

O currículo não fornece diretrizes específicas sobre quem deve ensinar a Auslan nas escolas, uma vez que a referência explícita a isso no currículo foi considerada fora do alcance da ACARA. A implementação do currículo nacional é uma consideração estadual e territorial, portanto, fica a critério das autoridades curriculares, Departamentos de Educação e escolas, em cada estado e território da Austrália. A equipe de redação estava ciente de que a implementação poderia criar algumas questões contenciosas e, portanto, negociou a incorporação de uma gama limitada de declarações sobre os protocolos de implementação, incluindo recomendações sobre sensibilidade cultural, respeito por Auslan e a necessidade de os cursos terem uma conexão com as comunidades Surdas locais. Além disso, observa-se nos protocolos que “o sucesso dos programas de Auslan depende da premissa fundamental de que professores adequadamente qualificados, incluindo usuários nativos⁵ ou proficientes de Auslan, tenham papéis fundamentais em seu desenvolvimento e implementação” (ACARA, 2017).

Os surdos têm a propriedade da Auslan e se sentem responsáveis por proteger sua língua e garantir que ela seja bem ensinada. Como guardiões de sua língua, eles acolhem estudantes ouvintes como aprendizes de Auslan interessados em aprender sua língua e a comunidade surda está ciente dos benefícios de longo prazo de um número maior de pessoas na sociedade com proficiência em língua de sinais (HAUSER, KARTHEISER, 2014). Ao mesmo tempo, os usuários surdos de Auslan estão particularmente preocupados com as muitas crianças surdas que têm acesso limitado ou nenhum acesso à Auslan em ambientes educacionais ou entre colegas em seu ambiente escolar mais amplo. Eles veem o currículo como uma oportunidade valiosa para todas as crianças surdas estudarem a Auslan, bem como uma oportunidade de expandir as redes de pares para crianças surdas, aumentando o número de crianças ouvintes nas escolas que também são capazes de sinalizar. As duas vias de aprendizagem oferecem suporte para uma ampla gama de crianças surdas, incluindo aquelas com atraso e privação da língua, e

⁵ O Currículo Australiano: Auslan fornece esta definição de sinalizadores nativos: 'Sinalizadores que têm um ou mais membros surdos na família e, portanto, tiveram acesso a Auslan desde o nascimento, cumprindo os marcos esperados para a aquisição natural da língua na primeira infância.' [Glossário, p. 15]; e define sinalizadores do tipo nativo como: 'Sinalizadores fluentes que usaram a Auslan como seu idioma principal desde os primeiros anos de escola e/ou demonstram níveis de proficiência no idioma do tipo nativo.' [Glossário, p. 16].

isso aborda e reforça um valor central da comunidade surda australiana – a viabilidade e a transmissão saudável contínua de Auslan como uma língua da comunidade.

Sem dúvida, ensinar a Auslan nas escolas requer o envolvimento direto de professores surdos qualificados, que são nativos ou sinalizadores nativos, liderando e entregando programas. Esse é um desafio contínuo. Como em muitos outros países, os surdos estão significativamente sub-representados na profissão docente na Austrália. Não há padrões para professores de Auslan, nem cursos específicos de estudo para professores de Auslan, ao contrário de algumas partes dos EUA, por exemplo, para professores de ASL (JACOBOWITZ, 2007). No entanto, pessoas surdas adequadamente qualificadas podem possuir uma gama de experiências vividas, proficiência linguística e uma base de conhecimento que se estende além do que normalmente pode ser considerado necessário para o ensino de línguas. Investir em recursos e oportunidades para desenvolver professores surdos de LS é necessário na política e planejamento linguísticos. Consultores de línguas surdos, sejam eles formalmente qualificados como professores ou não, muitas vezes expressam uma profunda motivação intrínseca pelo seu trabalho, reconhecendo a importância de compartilhar sua língua e cultura e cultivar seus relacionamentos com os alunos, considerando isso como fundamental para o crescimento do aluno. Em particular, o bem-estar e o desenvolvimento da identidade de crianças surdas são impactados positivamente pelo envolvimento direto de instrutores surdos em cursos de Auslan nas escolas (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018), e a exposição a modelos surdos em geral ajuda a construir o social capital de crianças surdas (ROGERS, YOUNG, 2011; CAWTHON et al., 2016).

O trabalho é muito importante para os adultos surdos nas escolas de maneira muito pessoal, da mesma forma que para os professores de línguas aborígenes (ANGELO, POETSCH, 2019). A sua ligação com a sua comunidade, a sua cultura e a sua língua repercutem no seu trabalho, apesar da falta de qualificação formal para o ensino. A maioria dos departamentos estaduais de educação tem opções para recrutar professores com habilidades específicas que podem não ter qualificações para ensinar. Por exemplo, uma jurisdição pode empregar um instrutor de música qualificado, que é um especialista em um instrumento de nicho - mas não é um professor escolar qualificado - por um período contratado se um professor de música qualificado com proficiência nesse instrumento não for possível. Esta opção poderia ser

utilizada para garantir uma oferta de professores de Auslan adequados para atender à demanda criada pelo currículo. De fato, atualmente os surdos já podem ser nomeados em funções de “autoridade limitada para ensinar/professores não formados”; ou como assistentes educacionais/modelos linguísticos/modelos surdos ou mentores; ou em cargos de oficiais ministeriais designados em alguns estados e territórios da Austrália.

No entanto, existem inconsistências com a aplicação dessas nomeações e algumas preocupações associadas a isso. Por exemplo, pode-se esperar que um instrutor surdo atuando como consultor de idiomas trabalhe em um nível além de sua nota salarial, se efetivamente for um professor qualificado, mas sem os benefícios desse status. A falta de professores surdos é um problema na maioria dos estados da Austrália, no entanto, alguns estados, e algumas escolas em particular, gerenciaram essa preocupação de maneira eficaz. A estratégia é empregar os professores surdos em funções adequadas e bem apoiadas que criaram no nível escolar, com remuneração compatível com os deveres e responsabilidades do cargo. Também, fornecem arranjos de ensino para equipes ouvintes/surdos com despesas adicionais da escola, a fim de atender a possibilidades de melhores práticas, com professores ouvintes proficientes em Auslan operando em funções complementares e em estreita colaboração com funcionários surdos. Um professor ouvinte qualificado, particularmente um fluente em Auslan, pode atuar como um forte aliado em tais circunstâncias, contribuindo com conhecimentos pedagógicos e de gerenciamento de sala de aula para apoiar o especialista em idiomas surdos, aumentando a eficácia geral do programa de idiomas. Algumas jurisdições estão explorando a qualificação de pessoas surdas em programas de treinamento acelerado ou fornecendo capacitação de consultores de idiomas e desenvolvendo funções de trabalho especializadas. No entanto, o número de escolas atualmente interessadas em oferecer disciplinas de Auslan supera em muito a atual taxa de emprego de surdos no setor educacional na Austrália. Portanto, é necessário muito mais trabalho para incentivar e apoiar a realização do programa de Auslan liderado por surdos nas escolas.

A natureza e o status de Auslan ainda são mal compreendidos nas áreas do setor educacional e isso se manifesta em algumas escolas que tentam implementar o currículo de Auslan com a oferta de disciplinas por professores ouvintes, que muitas vezes têm apenas um conhecimento mínimo da língua e seu contexto cultural. Há alguma evidência de que a Auslan

pode ser percebida como uma opção fácil ao adicionar um idioma às ofertas de uma escola, em parte devido ao fato de não ter uma forma escrita. A disponibilidade de recursos de vocabulário simplificado para sistemas de comunicação alternativos, como o *Key Word Signing*⁶ (KWS), pode levar ao grave equívoco de que a Auslan é rudimentar e pouco desenvolvida, podendo ser ensinada com preparação e recursos mínimos; ou que requer apenas proficiência limitada do professor em Auslan, especialmente durante o estabelecimento inicial da disciplina de Auslan e sua implementação em uma escola.

Os professores ouvintes que não são proficientes em Auslan atuam de forma bem-intencionada, mas é um equívoco genuíno de que eles têm capacidade suficiente para ensinar a língua, depois de completar apenas estudos limitados em Auslan. Frequentemente, esses professores não têm afiliação cultural com a comunidade surda e são mais propensos a usar e, portanto, ensinar o KWS ou uma aproximação disso. De fato, a consciência metacognitiva do nível real de habilidade em Auslan pode ser superestimada por sinalizadores menos competentes, que normalmente são incapazes de identificar e abordar suas próprias lacunas de habilidades no idioma (BONTEMPO, NAPIER, 2007). Além disso, o viés cognitivo sugere que pessoas menos qualificadas são mais propensas a ter uma visão inflada de seu nível de habilidade, o que normalmente não corresponde ao seu desempenho real nesse domínio (KRUGER, DUNNING, 1999), reforçando as preocupações em relação aos protocolos em torno da implementação de Auslan cursos em escolas australianas.

Em relação à inacessibilidade do currículo da Auslan, é irônico que, apesar da reconhecida necessidade de professores surdos e da posição ideal para que surdos qualificados ministram disciplinas da Auslan, o currículo está, no momento, disponível apenas em inglês. Ele inclui vídeos em Auslan para algumas amostras do idioma e itens de glossário, mas ainda apresenta problemas de acessibilidade para muitos professores surdos da Auslan. Essa é uma forma totalmente não intencional de manutenção e precisa ser abordada, mas exigirá

⁶ O Key Word Sign (KWS) (em português, o Sinal de palavra-chave) é um tipo de sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa que utiliza sinais com crianças e adultos com deficiências físicas ou de comunicação que os impedem de falar – embora geralmente possam ouvir. O KWS é usado simultaneamente com a fala e é apresentado como sinais individuais para as palavras 'chave' em um enunciado falado (esses itens lexicais 'chave' que são sinalizados são normalmente emprestados de Auslan, ou sistemas de sinais artificiais). O KWS **não** é um idioma e não incorpora marcadores gramaticais de Auslan (já que os usuários acessam a gramática do inglês via audição).

financiamento e apoio. Enquanto a equipe de redação foi capaz de incorporar uma grande quantidade de conteúdo altamente valioso e flexibilidade no currículo, com as vias duplas exclusivas e os diferentes pontos de entrada para a sequência de aprendizado; havia aspectos de tradução e filmagem de Auslan que não puderam ser incluídos devido a restrições de tempo e financiamento. Ter uma versão em Auslan do currículo, com exemplos de planos de aula e programas, amostras de trabalhos dos alunos, um banco de material de avaliação e amostras moderadas de avaliação de alunos, e uma maior variedade de elaborações e atividades vinculadas, seria de enorme benefício e valor para os professores e também para os alunos.

O último desafio chave em relação à implementação do currículo nacional em Auslan é a disponibilidade limitada de recursos apropriados para o ensino de Auslan nas escolas do ensino fundamental e médio. Questões de qualidade, autenticidade, disponibilidade e acessibilidade são uma grande preocupação, embora esse problema com recursos não seja exclusivo do contexto australiano para o ensino de LS (THORYK, 2010). Os professores de programas escolares de línguas orais bem estabelecidos, como cursos de japonês ou italiano, têm acesso a uma ampla variedade de esboços de programas e planos curriculares detalhados em cada nível de ano; uma gama abrangente e diversificada de livros e materiais didáticos, atividades, textos de estímulo, bancos de tarefas on-line e outros recursos de ensino e aprendizagem de alta qualidade. Muitos desses recursos e materiais são padronizados e de qualidade garantida em todos os níveis de aprendizagem em diferentes locais e contextos educacionais. Tal riqueza de recursos para o ensino e aprendizagem de línguas é um luxo que nem mesmo existe em um sentido substancial para os professores da Auslan no ensino superior na Austrália, mas é particularmente limitado no setor de ensino fundamental e praticamente ausente do ensino médio.

Invariavelmente, os professores da Auslan fazem seus próprios recursos, criando uma responsabilidade e um nível de esforço adicionais de uma forma não vivenciada pelos professores de idiomas com possibilidades melhores de recursos. Por exemplo, os currículos de ACARA para a maioria dos outros idiomas incluem links para um site chamado *Scoutle*, um fórum online contendo atividades específicas, materiais linguísticos e recursos práticos para os quais os alunos podem ser direcionados para melhorar sua proficiência, ou os professores podem usar como material instrucional na sala de aula. A carga sobre os professores da Auslan

em ter que criar todos os seus próprios materiais de ensino e aprendizagem é significativa e ocorre em nível local e individual, muitas vezes significando que a troca de ideias e recursos e o compartilhamento de materiais e moderação do trabalho também são limitados.

Um fator complicador adicional é que os professores com proficiência limitada em Auslan geralmente não conseguem avaliar a qualidade de quaisquer textos, atividades ou materiais sinalizados que possam encontrar online, o que significa que os recursos compartilhados com os alunos podem não ser gramaticalmente precisos ou adequados ao propósito. Mesmo materiais criados em nível estadual em algumas jurisdições não são compartilhados fora dessa região com instituições educacionais e professores de outros estados. Compreensivelmente, os professores qualificados de Auslan podem relutar em compartilhar recursos e materiais de qualidade que desenvolveram, com base em anos de experiência e conhecimento, por preocupação que educadores menos experientes possam usá-los incorretamente, negligenciar seu valor real ou deixar de reconhecer a fonte original. Em última análise, no entanto, a falta de troca e apoio potencialmente limita a criatividade, o crescimento, o desenvolvimento e a riqueza de recursos e materiais, que podem ser muito mais impactantes, significativos e valiosos se puderem ser compartilhados e desenvolvidos, levando a melhores resultados de ensino e aprendizagem.

Alguns criadores de recursos estabeleceram pequenas empresas para atender, até certo ponto, à crescente demanda por recursos da Auslan. Infelizmente, muito poucos deles são liderados por surdos e vários professores ouvintes não estão apenas assumindo papéis como educadores de Auslan sem as habilidades ou qualificações adequadas e sem consultar a comunidade surda, mas também estão criando oportunidades comerciais ao fazer e venda de recursos em redes e comunidades de educadores online. Normalmente, esses recursos são tarefas do tipo planilha com valor educacional limitado, mas o que mais preocupa é que geralmente contêm erros ou informações incorretas. Alguns deles até incluem vocabulário de outras línguas de sinais, como de ASL. Mesmo que não contenham erros, capitalizar a língua da comunidade surda dessa forma é malvisto e serve como mais um exemplo de colonização por ouvintes ou apropriação cultural de Auslan. Até que um maior reconhecimento seja concedido aos surdos como guardiões de sua língua e apoio fornecido para criar um espaço claramente marcado para o ensino de papéis para surdos nas escolas, é improvável que o *status*

quo muda. É preciso aumentar a conscientização sobre a compra de empresas de propriedade de surdos e garantir recursos precisos que tenham o endosso da comunidade, sempre que possível. O investimento na criação de recursos de qualidade em nível estadual pelas autoridades educacionais relevantes e o compartilhamento desses recursos em maior escala também é fundamental para melhorar as oportunidades de ensino e aprendizagem da Auslan nas escolas em cada jurisdição do país. Sem atenção a esses fatores, esses atos potencialmente enfraquecedores e influências desestabilizadoras podem ameaçar a integridade da implementação contínua do currículo da Auslan na Austrália.

Em termos de oportunidades, o trabalho realizado para desenvolver o currículo da Auslan aumentou consideravelmente o perfil e o status da Auslan. O currículo nacional envia uma forte mensagem de legitimidade linguística para a comunidade em geral e para o setor de educação de surdos e a comunidade médica. É mais difícil para o sistema desconsiderar o direito de uma criança surda de acessar a Auslan nos primeiros anos quando existe um currículo nacional para a disciplina na escola, sugerindo assim melhores vantagens educacionais, psicológicas, sociais e vocacionais a longo prazo para crianças surdas. É uma forma poderosa de reconhecimento da comunidade surda e sua língua. Além disso, o extenso trabalho realizado para criar os sistemas de escopo de língua e conteúdo de sequência na vertente 'Compreensão' do currículo nacional aumentou o corpo de conhecimento sobre o desenvolvimento da língua de sinais e acrescentou maior consciência e compreensão da gramática de Auslan entre os seus professores, numa vantagem imprevista decorrente do currículo.

Até o momento, na Austrália, embora tenha havido associações estaduais menores e iniciativas individuais trabalhando em colaboração e em rede uns com os outros em maior ou menor grau, não houve uma Associação de Professores de Auslan forte e unificada em escala nacional no mesma linha que a Associação de Professores de Língua de Sinais Americana (ASLTA), nos EUA. No entanto, a crescente demanda e interesse em Auslan, alimentados ainda mais pela pandemia do Coronavírus e a presença de alto perfil de intérpretes em transmissões televisivas, resultou em mais educadores da Auslan colaborando e se relacionando on-line e participando de eventos e atividades de aprendizado profissional nos últimos tempos. Novos mercados e oportunidades estão se abrindo, com a tecnologia reunindo educadores em vários fóruns para oportunidades de aprendizagem profissional de qualidade e também na criação de

novas plataformas e possibilidades de recursos para os alunos. Espera-se que essa crescente conexão informal e engajamento entre os educadores possa levar à formação de uma associação nacional de professores de Auslan mais bem apoiada. Que promova, também, o desenvolvimento de padrões e expectativas claras para os professores de Auslan, semelhantes aos estipulados pela ASLTA, o que poderia ser incorporado ao currículo nacional.

Conclusão

O currículo nacional de Auslan se beneficiou por fazer parte do processo de redação curricular mais amplo para o Currículo Australiano. Como foi a primeira vez que a Austrália investiu em um currículo nacional, o órgão facilitador, ACARA, tinha bons recursos e estava comprometido com a qualidade consistente, solidez teórica e consulta exaustiva para todos os documentos curriculares que elaboravam. A equipe de redação da Auslan pôde consultar os outros currículos de idiomas concluídos, incluindo alguns escritos com duas ou mais vias possíveis e alguns que abordavam questões de manutenção e vitalidade do idioma. Esses forneceram um contexto e ideias valiosos para o currículo da Auslan.

A equipe da ACARA também demonstrou uma cultura de respeito pelas comunidades linguísticas por trás dos currículos que eles selecionaram. Isso se refletiu em sua disposição de ouvir as preocupações da equipe de redação, do grupo de referência de consultoria linguística e da comunidade surda em geral. Eles desafiaram os usuários e professores da Auslan a refletir mais profundamente sobre o tipo de conteúdo que queriam e os padrões de competência que esperavam. Por essas razões, tanto o processo de desenvolvimento desse currículo da Auslan, quanto o produto final, foram excepcionalmente valiosos.

Ser construído no Currículo Australiano é um requisito para revisões regulares. O currículo da Auslan já está disponível há cinco anos e é usado por um número crescente de escolas e professores. Deve ser revisto em 2022. A revisão será uma oportunidade para considerar o que funciona bem e o que pode ser melhorado, respeitando a necessidade de estabilidade curricular. Também será uma oportunidade para abordar alguns dos desafios descritos acima e considerar como a implementação do currículo pode ser aprimorada por protocolos de ensino mais claros, recrutamento e apoio de professores adequados e recursos de alta qualidade e amplamente disponíveis.

O processo de redação do currículo nacional da Auslan foi uma experiência de aprendizado para todos os envolvidos. Foi uma tarefa difícil, dada a sua importância simbólica e valor prático inovador. O esforço coletivo da ACARA, da equipe de redação, do grupo de referência linguística, dos educadores e da comunidade surda e de muitas outras partes interessadas por meio do processo de consulta contribuiu para um documento histórico com impactos de longo prazo potencialmente significativos sobre o uso e o status de Auslan na Austrália. É evidente que houve fatores adicionais a serem considerados desde a publicação do currículo nacional, pois desafios e oportunidades surgiram durante a implementação em todo o país. Só o tempo dirá se esses sinais de aprendizado resultarão em respostas e adaptações efetivas ao ensino de Auslan nas escolas, para benefício futuro das crianças australianas e da comunidade Surda.

Referências

ANDERSON, D. E.; REILLY, J. S. The puzzle of negation: How children move from communicative to grammatical negation in ASL. **Applied Psycholinguistics**, v.18, n.4, p. 411-429, 1997.

ANDERSON, D. E.; REILLY, J. PAH! The acquisition of adverbials in ASL. **Sign Language & Linguistics**, v.1, n.2, p. 117-142, 1998.

ANGELO, D.; POETSCH, S. From the ground up: How Aboriginal languages teachers design school-based programs in their local language ecology. **Babel**, v.54, n.1, p. 11-20, 2019.

Australian Curriculum. Auslan, 2017. Available at: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>. Retrieved: 18/9/2021.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. The shape of the Australian Curriculum: Languages. 2011. Available at: https://docs.acara.edu.au/resources/Languages_-_Shape_of_the_Australian_Curriculum.pdf. Retrieved: 18/9/2021.

BAKER-SHENK, C. L.; COKELY, D. **American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture**. Washington, DC.: Gallaudet University Press, 1991.

BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L.; VAN HOEK, K. The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. **SLR**, n.87, p. 183-189, 1990.

BETTGER, J.; KLIMA, E.; EWAN, B.; SMITH, C. L. Acquisition of spatial devices in American Sign Language as evidenced by sentence repetition. *In*: CLARK, E. V. (Ed.), **The**

proceedings of the 27th Annual Stanford Child Language Research Forum. Stanford: CSLI, 1995, p. 81-90.

BONTEMPO, K.; LEVITZKE-GRAY, P. Signing on at last: The teaching and learning of Auslan in WA schools. Paper presentation at the **Australian and New Zealand Conference for Educators of the Deaf**, Brisbane, Australia, 2018, July 12-14.

BONTEMPO, K.; NAPIER, J. Mind the gap! A skills analysis of sign language interpreters. **The Sign Language Translator and Interpreter**, v.1, n.2, p. 275-299, 2007.

CAWTHON, S. W.; JOHNSON, P. M.; GARBEROLGIO, C. L.; SCHOFFSTALL, S. J. Role models as facilitators of social capital for deaf individuals: A research synthesis. **American Annals of the Deaf**, v.161, n.2, p. 115-127, 2016.

COOPER, S.; REISMAN, J.; WATSON, D. Sign language program structure and content in institutions of higher education in the United States, 1994-2004. **Sign Language Studies**, v. 11, n.3, p. 298-328, 2011.

CORMIER, K.; SMITH, S.; SEVCIKOVA, Z. Predicate structures, gesture, and simultaneity in the representation of action in British Sign Language: Evidence from deaf children and adults. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 18, n.3, p. 370-390, 2013.

CRESDEE, D. **A study of the way(s) to teach signed discourse cohesion, particularly within a story text**. Unpublished doctoral dissertation, Charles Darwin University, 2006.

CRESDEE, D.; JOHNSTON, T. Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In: MCKEE, D.; ROSEN, R. S; MCKEE, R. (Eds.), **Teaching and Learning Signed Languages**. International Perspectives and Practices. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 85-110.

DE BEUZEVILLE, L. The acquisition of classifier signs in Auslan (Australian Sign Language) by Deaf children from Deaf families A preliminary analysis. **Deaf Worlds: International Journal of Deaf Studies**, v. 20, n. 2, p. 120-140, 2004.

DE BEUZEVILLE, L. **Visual and linguistic representation in the acquisition of depicting verbs: A study of native signing deaf children of Auslan (Australian Sign Language)**. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2006.

DE BEUZEVILLE, L. Pointing and verb modification: The expression of semantic roles in the Auslan corpus. In: European Language Resources Association (ELRA), **Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora**. Marrakech, Morocco: ELRA, p. 13-16, 2008.

DE BEUZEVILLE, L.; JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. C. The use of space with indicating verbs in Auslan: A corpus-based investigation. **Sign Language & Linguistics**, v.12, n.1, p. 53-82, 2009.

DISBRAY, S. Realising the Australian Curriculum Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages. **Babel**, v. 54, n. 1, p. 21-25, 2019.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1994.

EMMOREY, K.; REILLY, J. The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL. In: CLARK, E. V. (Ed.), **Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum**. Stanford: CSLI, 1998, p. 81-90.

FERRARA, L. **The Grammar of Depiction: exploring gesture and language in Australian Sign Language (Auslan)**. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2012.

FERRARA, L.; JOHNSTON, T. Elaborating who's what: A study of constructed action and clause structure in Auslan (Australian Sign Language). **Australian Journal of Linguistics**, v. 34, n. 2, p. 193-215, 2014.

Finnish National Board of Education. **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004** [National Core Curriculum of Basic Education 2004]. Available at: <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. Retrieved: December 18, 2015.

Finnish National Board of Education. **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014** [National Core Curriculum of Basic Education 2014]. Available at: <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Retrieved December 18, 2015.

FISH, S.; MORÉN, B.; HOFFMEISTER, R.; SCHICK, B. The acquisition of classifier phonology in ASL by deaf children. In: BEACHLEY, B.; BROWN, A.; CONLIN, F. (Eds.), **BUCLD 27: Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development - v.1**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2003, p. 252-263.

GRAVES, K. **Designing language courses: A guide for teachers**. Boston: Cengage Learning, 2000.

GRAY, M. **Aspect Marking in Australian Sign Language: A Process of Gestural Verb Modification**. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2013.

HAUG, T.; VAN DEN BOGAERDE, B.; LEESON, L. **ProSIGN 2: Promoting excellence in sign language instruction**. Sign language teacher competences, Protecting and promoting sign languages in Europe. Graz, Austria: Council of Europe, 6 December 2019.

HAUSER, P.; KARTHEISER, G. Advantages of learning a signed language. *In*: BAUMAN, H.-D.L.; MURRAY, J.J. (Eds.), **Deaf gain: Raising the stakes for human diversity**. University of Minnesota Press, 2014, p. 133-145.

HODGE, G. **Patterns from a signed language corpus: Clause-like units in Auslan (Australian sign language)**. Doctoral dissertation, Macquarie University, 2014. Available at: <<http://hdl.handle.net/1959.14/323269>>.

HODGE, G.; FERRARA, L. Showing the story: Enactment as performance in Auslan narratives. *In*: GAWNE, L.; VAUGHAN, J. (Eds.), **Selected Papers from the 44th Conference of the Australian Linguistic Society 2013**. Available at: <<http://hdl.handle.net/11343/40973>>. 2014, p. 372- 397.

HODGE, G.; JOHNSTON, T. Points, depictions, gestures and enactment: Partly lexical and non-lexical signs as core elements of single clause-like units in Auslan (Australian sign language). **Australian Journal of Linguistics**, v.34, n.2, p. 262-291, 2014.

HOFFMEISTER, R. **The development of demonstrative pronouns, locatives, and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents**. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1978.

HUMPHRIES, T.; PADDEN, C.; O'ROURKE, T. **A basic course in American Sign Language**. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers, 1994.

JACOBOWITZ, E. L. A look at teaching standards in ASL teacher preparation programs. **Sign Language Studies**, v.8, n.1, p. 4-41, 2007.

JOHNSTON, T. **A curriculum outline for teaching Australian Sign Language (Auslan) as a second language**. Adelaide: TAFE National Centre for Research and Development, 1987.

JOHNSTON, T. **Auslan: The sign language of the Australian deaf community**. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, Sydney, 1989.

JOHNSTON, T. The Auslan Archive and Corpus. *In*: NATHAN, D. (Ed.), **The Endangered Languages Archive** - <http://elar.soas.ac.uk/languages>. London: Hans Rausing, 2008.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. **Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSTON, T. Formational and functional characteristics of pointing signs in a corpus of Auslan (Australian sign language): are the data sufficient to posit a grammatical class of 'pronouns' in Auslan? **Corpus Linguistics and Linguistic Theory**, v.9, n.1, p. 109-159, 2013.

JOHNSTON, T.; VAN ROEKEL, J.; SCHEMBRI, A. On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. **Language and Speech**, v. 59, n.1, p. 3-42, 2016.

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognising One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.77, n.6, p. 1121-1134, 1999.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LILLO-MARTIN, D. The Acquisition of Spatially Organized Syntax. **Papers and reports on child language development**, v. 24, p. 70-78, 1985.

LILLO-MARTIN, D. Early and late in language acquisition: Aspects of the syntax and acquisition of wh-questions in American Sign Language. *In*: EMMOREY, K.; LANE, H. L. (Eds.), **The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 71-90.

MARTIN, A. J.; SERA, M. D. The acquisition of spatial constructions in American Sign Language and English. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.11, n.4, p. 391-402, 2006.

MCINTIRE, M. L.; REILLY, J. S. Nonmanual Behaviors in L 1 & L 2 Learners of American Sign Language. **Sign Language Studies**, v.61, n.1, p. 351-375, 1988.

MCKEE, R.; MCKEE, D. What's so hard about learning ASL?: Students' and teachers' perceptions. **Sign Language Studies**, v.75, n.1, p. 129-157, 1992.

MCKEE, D.; ROSEN, R.; MCKEE, R. (Eds.), **Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

MEIER, R. P. Elicited imitation of verb agreement in American Sign Language: iconically or morphologically determined? **Journal of Memory and Language**, v.26, n.3, p. 362-376, 1987.

MINISTRY OF EDUCATION. **New Zealand Sign Language in the New Zealand Curriculum**. Learning Media Limited, 2006.

MORGAN, G.; HERMAN, R.; BARRIERE, I.; WOLL, B. The onset and mastery of spatial language in children acquiring British Sign Language. **Cognitive Development**, v.23, n.1, p. 1-19. 2008.

MORGAN, G.; HERMAN, R.; WOLL, B. The development of complex verb constructions in British Sign Language. **Journal of Child Language**, v.29, n.3, p. 655-675, 2002.

National Register on Vocational Education and Training. PSP20218 - Certificate II in Auslan, 2018. Available at: <<https://training.gov.au/training/details/PSP20218>>. Retrieved October 18, 2021.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American Sign Language to hearing adult learners. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 137–158, 2011.

REILLY, J. Bringing affective expression into the service of language: Acquiring perspective marking in narratives. In: EMMOREY, K.; LANE, H. L. (Eds.), **The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 415–432.

REILLY, J.; ANDERSON, D. FACES: the acquisition of non-manual morphology in ASL. In: MORGAN, G.; WOLL, B. (Eds.), **Directions in sign language acquisition**. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2002.

REILLY, J. S.; MCINTIRE, M. L. WHERE SHOE: The acquisition of wh-questions in ASL. **Papers and Reports in Child Language Development**, v.30, p. 104-111, 1991.

REILLY, J. S.; MCINTIRE, M. L.; BELLUGI, U. The acquisition of conditionals in American Sign Language: Grammaticized facial expressions. **Applied Psycholinguistics**, v.11, n.4, p. 369-392, 1990a.

REILLY, J. S.; MCINTIRE, M. L.; BELLUGI, U. Faces: The relationship between language and affect. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. J. (Eds.), **From gesture to language in hearing and deaf children**. Springer: Springer-Verlag, 1990b, p. 128-141.

RICHE, L.; BETTGER, J.; KLIMA, E. Acquisition of the referential system in American Sign Language. In: CLARK, Eve V. (Ed.), **Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum**. Stanford: CSLI, 1994, p. 207-216.

ROGERS, K. D.; YOUNG, A. M. Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People, **Deafness & Education International**, v.13, n.1, p. 2-16, 2011.

ROSEN, R. American Sign Language as a Foreign Language in U.S. High Schools: State of the Art. **Modern Language Journal**, v.92, n.1, p. 10–38, 2008.

ROSEN, R. American Sign Language Curricula: A Review. **Sign Language Studies**, v.10, n.3, p. 348–381, 2010.

SALLANDRE, M. A.; SCHODER, C.; HICKMANN, M. Motion expression in children's acquisition of French Sign Language. **Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, contexts, and learners**, v.22, p. 365-389, 2018.

SCARINO, A.; LIDDICOAT, A. J. **Teaching and learning languages: A guide**. Carlton South: Curriculum Corporation. Available at: <<https://tllg.unisa.edu.au/uploads/1/2/7/6/127656642/gllt.pdf>>, 2009. Retrieved: 1/8/2021.

SCHEMBRI, A. **Issues in the analysis of polycomponential verbs in Australian Sign Language**. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, Sydney, 2001.

SCHICK, B. S. **The acquisition of classifier predicates in American Sign Language**. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN-USA, 1987.

SMITH, S.; CORMIER, K. In or Out? Spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing deaf children acquiring British Sign Language. **Sign Language Studies**, v.14, n.3, p. 275-301, 2014.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **Signing naturally: Units 1-6**. San Diego, California: Dawn Sign Press, 2008.

SÜMER, B. **Acquisition of spatial language by signing and speaking children: A comparison of Turkish Sign Language (TID) and Turkish**. Unpublished Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2015.

TAUB, S.; GALVAN, D.; PIÑAR, P.; MATHER, S. Gesture and ASL L2 Acquisition. In: QUADROS, R.M. (Ed.), **Sign Languages: Spinning and Unraveling the Past, Present and Future**. TISLR9, Forty Five Papers and Three Posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December 2006. Petrópolis, Brazil: Editora Arara Azul, 2008.

THORYK, R. A call for improvement: The need for research-based materials in American Sign Language education. **Sign Language Studies**, v.11, n.1, p. 100–120, 2010.

Victorian Curriculum and Assessment Authority. **Languages other than English Study Design: Auslan. 2001**. Available at: <<https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/vce/auslan/AuslanSD.pdf>>. Retrieved: February 12, 2016.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language**. Washington, DC.: Gallaudet University Press, 1997.

WILLOUGHBY, L. **Review of Auslan training and delivery in Victoria**. Summary report for Centre of Excellence for Students who are Deaf and Hard of Hearing. Grant Thornton & NMIT, 2012.

WOLL, B. Second language acquisition of sign language. In: CHAPELLE, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing Ltd., 2012. Available at:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/simsrad.net.ocs.mq.edu.au/doi/10.1002/9781405198431.wbea11050/abstract>>.

ZWITSERLOOD, I.; SÜMER, B.; ÖZYÜREK, A. Multiple routes to children's mastery of classifiers in Turkish Sign Language (TİD). Poster presentation at the **13th International Congress for the Study of Child Language (IASCL)**, July 14-18, Amsterdam, The Netherlands, 2014.

Submissão em: 12/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA DE SINAIS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS

Maria Mertzani¹

Resumo: O desenvolvimento de currículos de línguas de sinais é um acontecimento contemporâneo que poucos países puderam implementar oficialmente para ensinar a Língua de Sinais padrão nacional como primeira língua (L1) e/ou língua materna nas séries escolares. Nestes, a Língua de Sinais figura como uma disciplina obrigatória, que a criança surda precisa estudar e se desenvolver metalinguisticamente, como é o caso do aprendizado de línguas faladas como L1. Uma língua de sinais como metalinguagem também significa que o currículo ensina conhecimentos linguísticos explícitos para que a criança compreenda gradualmente como a língua de sinais funciona em diferentes contextos, para que faça escolhas efetivas de significado ou estilo e para que compreenda os conteúdos de forma mais completa ao estudar a língua. Em outras palavras, o currículo de língua de sinais aborda a importância de desenvolver a alfabetização na língua de sinais para a criança. Tradicionalmente, a alfabetização está ligada à leitura e à escrita e, para sua aprendizagem, o currículo de línguas estabelece cinco componentes essenciais da alfabetização inicial: compreensão, consciência fonológica, fonética, conhecimento de convenções de escrita e fluência. O artigo discute esses componentes em apoio à alfabetização na língua de sinais como uma forma de alfabetização verbal (não escrita), a partir de um estudo documental entre o currículo da língua de sinais e o currículo indígena.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo. Alfabetização. Componentes de alfabetização precoce.

SIGN LANGUAGE LITERACY IN THE SIGN LANGUAGE CURRICULUM

Abstract: The Sign Language curriculum is a contemporary development which few countries have officially implemented to teach a national standard Sign Language as a first language (L1) and/or mother tongue in the school grades. In these, Sign Language is a mandatory unit, which the deaf child needs to study and develop metalinguistically, as is the case in learning spoken languages as L1. A Sign Language as a metalanguage also means that the curriculum teaches explicit linguistic knowledge for the child to understand gradually how SL functions in different contexts, to make effective choices for meaning or style, and to comprehend more fully when attending the language. In other words, the Sign Language curriculum addresses the importance of developing the child's Sign Language literacy. Traditionally, literacy is linked to reading and writing and for its learning the language curriculum sets five essential early literacy components: comprehension, phonological awareness, phonics, print convention knowledge and fluency. The paper discusses these components in support of Sign Language literacy as a verbal (non-print) form of literacy, based on a documental study among the Sign Language and indigenous curriculum.

Keywords: Sign Language. Curriculum. Literacy. Early literacy components.

¹ Doutorado em Linguística Aplicada de Línguas de Sinais, Centre for Deaf Studies, Universidade de Bristol, Reino Unido. Professora Visitante, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS-Brasil. E-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

ALFABETIZAÇÃO EM LINGUA DE SEÑAS EN EL CURRÍCULO DE LENGUA DE SEÑAS

Resumen El currículo de Lengua de Señas es un desarrollo contemporáneo que pocos países han implementado oficialmente para enseñar la Lengua de Señas estándar nacional como primera lengua (L1) y/o lengua materna en los grados escolares. En estos, la Lengua de Señas es una materia obligatoria, que el niño sordo necesita estudiar y desarrollar metalingüísticamente, como es el caso del aprendizaje de lenguas habladas como L1. Un Lengua de Señas como metalenguaje también significa que el currículo enseña habilidades lingüísticas explícitas para que el niño entienda gradualmente cómo funciona la Lengua de Señas en diferentes contextos, tome decisiones efectivas de significado o estilo y comprenda más completamente cuando estudie el idioma. En otras palabras, el currículo de Lengua de Señas aborda la importancia de desarrollar la alfabetización da Lengua de Señas de un niño. Tradicionalmente, la alfabetización está ligada a la lectura y la escritura, y para su aprendizaje, el currículo de lenguas establece cinco componentes esenciales de la alfabetización inicial: comprensión, conciencia fonológica, fonética, conocimiento de las convenciones de escrita y fluidez. El artículo discute estos componentes en apoyo de la alfabetización en Lengua de Señas como una forma de alfabetización verbal (no escrita), basado en un estudio documental entre el currículo de Lengua de Señas y el currículo indígena.

Palavras-clave: Lengua de Señas. Currículo. Alfabetización. Componentes de alfabetización temprana.

Introdução

Ao longo deste artigo, a *alfabetização* é cunhada como *pensamento alfabetizado*, como nossa capacidade de acessar e interpretar (compreender e aplicar) informações aprendidas (PAUL, 2018). Tradicionalmente, a alfabetização é representada como sinônimo de aquisição de um código escrito, desenvolvendo habilidades de decodificação (leitura) e codificação (escrita) de textos tipográficos (JACOBS, 2013). Devido a essa estreita relação com a leitura e a escrita, às vezes o termo *alfabetização escrita* é preferido (MCCARTY, 2013). Além disso, a alfabetização tem sido considerada uma habilidade autônoma e universal e sua instrução como “culturalmente neutra” (GARCÍA, FLORES, 2013). Desde a década de 1950, nas definições da ONU e UNESCO, a alfabetização é definida como um direito humano fundamental (e, portanto, linguístico) e a base para a aprendizagem ao longo da vida (BROWNING, 2016).

A partir da década de 1980, a alfabetização é entendida como uma construção social e historicamente determinada, e não como um processo neutro (STREET, 2005; 2008), e o que conta como texto e comportamento letrado são determinados pelo contexto sociocultural, histórico e político da comunidade (JACOB, 2013). A alfabetização engloba, então, a compreensão desses contextos em que ela é praticada (GARCÍA, FLORES, 2013; C. D. LEE, 2013; J. S. LEE, 2013) e seu aprendizado é possibilitado e/ou restringido por relações de poder

que podem privilegiar alguns de seus tipos e subjugar outros, principalmente quando duas (ou mais) línguas estão envolvidas (GARCÍA, FLORES, 2013; MCCARTY, 2013).

A alfabetização como uma construção sociocultural significa que a educação se baseia na língua materna (LM) da criança, a primeira língua (L1) que os alunos aprendem desde o nascimento, se identificam (assim são identificados como usuários nativos dessa língua por outros), sabem melhor, compreendem e usam confortavelmente em suas comunidades (GORTER, 2013; SKUTNABB-KANGAS, 1994; 2013; 2014; SKUTNABB-KANGAS, MCCARTY, 2008). Para as minorias linguísticas em particular, uma *instrução por meio da LM* significa que um programa educacional usa primeiro a L1 dos alunos para a alfabetização precoce para apresentá-los gradualmente à segunda língua (L2) (veja UNESCO, 2005), muitas vezes² uma língua nacional, e à sua alfabetização.

Nesse contexto, a maioria das escolas adere ao conceito de *alfabetização escrita* e à ideia católica de que todas as crianças aprendem a ler e escrever (mesmo que da mesma forma) sua L1. No entanto, nem todas as línguas possuem um sistema escrito e, portanto, são caracterizadas principalmente pelo *letramento oral*. Além disso, como o uso da língua varia consideravelmente de um contexto para outro, a educação mudou para o ensino da língua (e, portanto, da alfabetização) de acordo com esses usos da vida real. Conseqüentemente, surgiram novas definições de texto (por exemplo, chats online, mensagens de vídeo, arquivos de áudio), envolvendo novas “paisagens semióticas” com significados complexos do ato de codificação e decodificação (JACOBS, 2013).

Em consonância com isso, o artigo discute a alfabetização na LS, a língua das comunidades surdas e dos Povos de Língua de Sinais (BATTERBURY, LADD, GULLIVER, 2007). O objetivo é questionar a definição tradicional de alfabetização, seguindo trabalhos atuais sobre a alfabetização *de surdos* que não está vinculado apenas ao letramento de línguas faladas (para mencionar alguns: CZUBEK, SNODDON, 2016; KUNTZE, 2016b; KUNTZE, GOLOS, ENNS, 2014; PAUL, 2018; SNODDON, 2012). Além de considerar as SLs como línguas minoritárias na sociedade mais ampla (veja SKUTNABB-KANGAS, 2014), o artigo também considera estudos que demonstram uma interdependência entre o conhecimento e a proficiência em LS e o desenvolvimento de habilidades de alfabetização de crianças surdas

² O inglês é ensinado no currículo nacional no lugar da língua dominante de um país (UNESCO, 2005).

(veja HRASTINSKI, WILBUR, 2016; NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, FISH, HOFFMEISTER, 2014). Nesse sentido, defende que as crianças surdas devem ter a oportunidade de adquirir e se alfabetizar em uma LS natural, da mesma forma que desenvolvem sua *alfabetização em língua falada* ao adquirir a leitura e a escrita.

Em 2018, durante o estudo do Currículo de Língua Brasileira de Sinais (Libras) da cidade do Rio Grande (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020), realizamos um estudo sobre o que significa a alfabetização nas línguas faladas, inclusive nas línguas minoritárias, especialmente nos primeiros anos do currículo de L1. A construção desse currículo envolveu, em primeiro lugar, um exame da competência em LS nos currículos de LS existentes (que estão representados neste volume) desde o jardim de infância até os anos finais do ensino fundamental, o que demonstrou uma abordagem desenvolvimentista do aprendizado de LS. Assim, ficou claro que o currículo de LS visa o “desenvolvimento posterior da língua” da criança surda (RAVID, TOLCHINSKY, 2002, p. 418) e, portanto, a *metalinguagem*, por meio do aumento do aprendizado de vocabulário e estruturas morfosintáticas para diversos gêneros discursivos e textos. Em segundo lugar, examinou o conteúdo do currículo das línguas faladas minoritárias, em especial o currículo indígena, pois representa o ensino e a aprendizagem de línguas com alfabetização oral e uso limitado de leitura e escrita (veja BROWNING, 2016). Este elemento *pele ar*³ (veja PAUL, 2018; PAUL, WANG, 2012) da língua indígena é comparável às LSs, pois não possuem sistema de escrita e, nesse sentido, também são línguas orais, verbais. O artigo discute essas comparações.

Alfabetização no currículo

A criança ouvinte, monolíngue ou bilíngue, tem acesso às estruturas morfológicas e sintáticas das línguas envolvidas antes de ingressar na escola, pois já adquiriu o repertório linguístico de sua LM. Durante seus anos de escolarização, esse repertório será usado para acessar conscientemente seu próprio conhecimento linguístico e ver a língua (L1 e L2) de várias perspectivas. Desta forma,

³ A realização da língua pelo ar, captada no ar, e não em uma escrita. Essa realização através do ar pode ser capturada em vídeo.

Ser ‘linguisticamente alfabetizado’ significa possuir um repertório linguístico que engloba uma ampla gama de registros e gêneros. Uma vez que a alfabetização faz parte do sistema cognitivo de um indivíduo, ela interage com outros componentes do conhecimento linguístico para moldar o surgimento de sua propriedade chave [...] Desenvolver a alfabetização linguística significa ganhar maior controle sobre um repertório linguístico maior e mais flexível e, simultaneamente, tornar-se mais consciente dos próprios sistemas da língua falada e escrita [...] (RAVID, TOLCHINSKY, 2002, p. 419-420).

Quadro 1: Fases iniciais de alfabetização.

FASES DE ALFABETIZAÇÃO	ANO ESCOLAR
<p><i>Pré-alfabetização</i> A criança desenvolve uma base para a alfabetização. Por exemplo, a criança se torna mais apta com a fonologia de seu sistema de língua (por exemplo, quais sons são semelhantes nas palavras). A criança desenvolve conceitos sobre a escrita (por exemplo, a escrita vai da esquerda para a direita e de cima para baixo), consciência fonêmica e conhecimento de como manusear um livro.</p>	Pré-escola e jardim de infância
<p><i>Decodificação</i> Esta fase reflete o início da instrução formal de alfabetização. A criança começa a desenvolver algumas correspondências básicas entre letras e sons e a aplicar esse conhecimento em livros e outros textos. A criança geralmente adquire uma compreensão do princípio alfabético e deve ter amplas oportunidades para “decodificar” as palavras.</p>	Primeiro ano (6-7 anos)
<p><i>Confirmação</i> A criança confirma o conhecimento que aprendeu nas fases anteriores e torna-se mais fluente nessas habilidades. Desenvolve o que se chama de automaticidade (a leitura automática de palavras), com menor ênfase na decodificação. À medida que sua leitura se torna mais fluente, ela começa a desenvolver a capacidade de ler de uma maneira que reflete os ritmos naturais de conversação (ou prosódia). Ela sabe como usar o fraseado, a ênfase e a entonação adequadas em sua leitura.</p>	2º ao 3º ano (cerca de 8 anos)

Fonte: Beers, Beers e Smith (2010, p. 3).

Para as crianças ouvintes, a alfabetização começa oficialmente na escola aos quatro anos (no jardim de infância), e continua até os dois primeiros anos do ensino fundamental, por volta dos sete anos. Assim, a alfabetização abrange as chamadas etapas de *pré-alfabetização* e de *decodificação* (veja Quadro 1). Até o terceiro ano do ensino fundamental, a criança deve comprovar seu conhecimento e fluência em leitura e escrita, demonstrando capacidade em automatismo, ou seja, sua habilidade em ler palavras automaticamente, com menor ênfase na

decodificação e com uso adequado da entonação das palavras. A partir dos oito anos de idade, a expectativa é que o aluno se torne mais fluente na leitura de diferentes textos para diversas informações (ficção, não ficção, etc.), e aos quinze anos, no ensino médio, ele esteja mais apto para avaliar criticamente qualquer informação e sintetizar sua própria perspectiva sobre um assunto (BEERS, BEERS, SMITH, 2010). Esse processo de alfabetização é tradicionalmente integrado ao currículo oficial e determina o desempenho e progresso acadêmico das crianças.

Essas mesmas etapas se aplicam para crianças ouvintes de comunidades minoritárias, onde, por exemplo, as escolas adotam o sistema de escrita indígena (quando aplicável) e o ensinam, ou ensinam diretamente a língua oficial dominante, pulando assim o ensino da LM da criança. No primeiro caso, a alfabetização está associada à aprendizagem da língua materna minoritária da criança, quando a criança também aprende a ler e escrever utilizando o sistema de escrita da língua minoritária. Em contrapartida, no segundo caso, a alfabetização está ligada à língua da maioria, independentemente da natureza⁴ do programa bilíngue na escola. Mais frequentemente, embora a alfabetização envolva a língua oficial do país, e a língua minoritária seja usada para ajudar a criança a ser proficiente e alfabetizada nessa língua dominante (BAKER, 2001; SKUTNABB-KANGAS, 2013). Mesmo que uma língua minoritária possa aparecer como língua de instrução para a entrega do currículo, ou no primeiro ano do ensino fundamental como L1, o programa bilíngue formal visa transitar a criança para o uso da língua dominante ao invés de aprender e manter sua minoria LM (GORTER, 2013; SKUTNABB-KANGAS, 2013). Assim, a alfabetização (especialmente nas fases de pré-alfabetização e de decodificação) é equiparada ao ensino sistemático precoce dos sons e letras dessa língua oficial e ao desenvolvimento de sua automaticidade de leitura.

Componentes essenciais de aprendizagem da alfabetização precoce

Quer o ensino se refira a uma língua falada minoritária ou majoritária, há quatro componentes essenciais da alfabetização precoce⁵ no currículo que envolvem e transcendem as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever (ALGOZZINE, MARR, MCCLANAHAN, BARNES, 2012; EPSTEIN, 2007). A primeira é a *compreensão*, “o processo de derivar

⁴ A natureza dos programas bilíngues é explicada por Baker (2001) e Skutnabb-Kangas e McCarty (2008).

⁵ Todos os quatro envolvem as duas primeiras fases de alfabetização no Quadro 1.

significado da ação, de fala e texto, conectando o que se está aprendendo com o que já se sabe” (EPSTEIN, 2007, p. 4). Em particular, este componente envolve: (i) vocabulário (por exemplo, aprender novas palavras e conceitos); (ii) previsão (por exemplo, dizer o que acontecerá a seguir em uma história); (iii) conexão (por exemplo, relacionar imagens e texto à vida real); e (iv) recontagem (por exemplo, lembrar ações e eventos de histórias) (p. 142).

A segunda é a *consciência fonológica*, o processo de reconhecimento dos sons que compõem as palavras, incluindo a rima (por exemplo, palavras que terminam com o mesmo som ou sílaba), a aliteração (por exemplo, palavras que começam com o mesmo som) e a segmentação (quebra de palavras em sílabas) (ALGOZZINE et al., 2012; EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013; EPSTEIN, 2007). O terceiro componente é a *fonética* (ou o *princípio alfabético* para escritas alfabéticas; para ideogramas veja HO, WONG, YEUNG, CHAN, et al., 2012), que envolve instrução sistemática das relações letra-som (por exemplo, discriminação auditiva, conhecimento letra-som; veja STALLMAN, PEARSON, p. 15-16) para ler e soletrar palavras com precisão e rapidez, incluindo reconhecimento de nome (por exemplo, identificar o próprio nome escrito), escrita do nome (por exemplo, escrever o próprio nome), reconhecimento de letras (por exemplo, nomear as letras do alfabeto) e correspondência de letra-som (por exemplo, conhecer o som de uma letra ou a letra de um som) (EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013; EPSTEIN, 2007).

O quarto componente refere-se ao *conhecimento da convenção de escrita*, como saber como a escrita está organizada na página e como ela é usada para leitura e escrita (EPSTEIN, 2007, p. 5). Envolve: identificar as partes do livro (por exemplo, capa e contracapa, página de rosto, páginas da história), orientação de livros para leitura (por exemplo, reconhecimento de frente e verso, de cima e de baixo, e do lado direito para cima), distinguir entre imagens e palavras (por exemplo, reconhecer as diferenças entre ilustrações e texto); e entender a direção do texto (por exemplo, fluindo da esquerda para a direita, retornando ou “varrendo” para a esquerda no final de uma linha, continuando na próxima página) (p. 143).

O Painel Nacional de Leitura (2000) para a língua inglesa acrescenta a *fluência* como componente essencial da alfabetização inicial, que se refere à leitura rápida, precisa e com expressão adequada. A fluência é um indicador de leitura habilidosa e facilita a integração rápida de conceitos em frases e texto. É medida fazendo com que os alunos leiam em voz alta

uma passagem de nível de série por um minuto e o número de palavras corretas produzidas (a partir da passagem) é a taxa de fluência de leitura oral (ALGOZZINE et al., 2012, p. 10).

Desses componentes, a compreensão envolve habilidades irrestritas que se desenvolvem lentamente ao longo da escolaridade e da vida da criança, enquanto os restantes (por exemplo, conceitos de escrita, consciência fonêmica, fonética) são restritos e envolvem o aprendizado de um conjunto finito de itens, que a criança domina dentro de um período de tempo relativamente curto (HARTMAN, NICOLARAKIS, WANG, 2019). Além disso, é o componente fonético com o conhecimento da convenção escrita, que se aplica estritamente ao aprendizado da forma escrita de uma língua falada (sua leitura e escrita) e, portanto, sua alfabetização escrita. O restante, compreensão e consciência fonológica, também pode se referir ao letramento oral. A seção a seguir discute como esses dois componentes são representados no currículo indígena, pois as línguas indígenas são línguas verbais e, como tal, seu currículo relaciona-se com a aprendizagem de sua alfabetização oral.

Alfabetização no currículo indígena

Com base em uma pesquisa online, os seguintes currículos foram encontrados e examinados qualitativamente: os currículos do Canadá das províncias de Ontário (Centro-leste do Canadá), Manitoba (Canadá Oriental) e Alberta (Canadá Ocidental), e as Línguas o Currículo de Línguas e Culturas Indígenas do Território do Norte da Austrália (NTILC) (2017). Outros currículos indígenas também foram acessados (como os currículos samoano e havaiano), mas uma leitura crítica resultou na utilização dos selecionados, pois fornecem objetivos ricos e culturalmente orientados que podem ser mapeados para os componentes em estudo. Nestes, o foco foi o estudo de suas L1 e/ou percursos de revitalização linguística para o jardim de infância e as três primeiras séries do ensino fundamental, anos que correspondem às fases iniciais de alfabetização (e seus componentes essenciais). Embora tenham estruturas diferentes, os currículos priorizam o ensino da alfabetização oral e não escrita, concentrando-se na comunicação oral e nas tradições orais (por exemplo, histórias dos mais velhos, canções, vários costumes).

Quadro 2: Extrato de objetivos de aprendizagem de comunicação oral e tradição oral.

	Escutando e Falando	Lendo e vendo
<i>Interagindo</i>	Ouvir e falar formal e informalmente com Anciãos, professores, adultos familiares e colegas de classe ao aprender na escola, na comunidade e no País.	Ler e visualizar com compreensão alguns textos simples escritos e visuais (imagem) e o ambiente natural.
	Ouvir e contar histórias sobre experiências na escola, em casa, na comunidade e no mato <ul style="list-style-type: none"> • preparar e apresentar apresentações orais simples, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - contar uma experiência - dar informações ou explicações - explicar uma imagem ou história, incluindo sobre quem é, o que está acontecendo, onde está, por que pode estar acontecendo -falar sobre algo que eles gostam, como comida, personagens de histórias e filmes, jogos e atividades (natação, futebol, corrida) e por que eles gostam dessas coisas. 	Ler e interpretar gráficos e diagramas simples, como árvores genealógicas, gráficos de classificação, mapas <ul style="list-style-type: none"> • visualizar fotos, livros ou vídeos do youtube para encontrar informações sobre um tópico cultural, história da comunidade ou eventos • mostrar alguma compreensão de textos visuais como pinturas, fotos, desenhos, desenhos de areia e sinais dentro do ambiente natural, recontando e representando com figurinos, adereços ou ações, descrevendo os personagens principais e eventos-chave • falar sobre o significado de fotos, cartazes, pinturas e símbolos que vemos na comunidade • falar sobre propriedade de histórias
	Ouvir histórias, canções e poemas e responder: <ul style="list-style-type: none"> - lembrando e falando sobre ideias-chave, novas palavras - desenhando imagens - falando sobre suas partes favoritas - interpretando os personagens principais - respondendo a perguntas sobre o que viram ou ouviram - dizendo o que eles acham que algumas palavras podem significar 	

Fonte: O NTILC (2017, p. 10-11).

Nos objetivos da comunicação oral, o foco é ouvir a língua (especialmente os mais velhos da comunidade) e falá-la todos os dias, com particular referência ao seu uso nas várias interações sociais (com a comunidade, família, ambientes mais próximos, etc.), à variação linguística (às diferenças na língua e às mudanças linguísticas ao longo do tempo) e à interpretação, tradução e transcrição (mudança entre línguas e culturas, primeiro oralmente e

depois, por escrito, a partir da quarta série). Um exemplo é apresentado no Quadro 2 do currículo de NTILC, que também apresenta objetivos em relação à leitura e visualização de *textos visuais* da comunidade (fotos, figuras, desenhos na areia, placas, etc.). O fortalecimento da língua oral infantil é visto na necessidade da comunidade de manter no futuro sua língua e, por isso, as crianças são vistas como as futuras guardiãs desse conhecimento.

A preservação e valorização das línguas aborígenes é uma questão de orgulho e honra nacional. A retenção da língua também é fundamental para a existência contínua das culturas distintas dos povos aborígenes. Ao participar de um Programa de Primeira Língua, os alunos são capazes de manter e aprimorar seu idioma e aprofundar sua compreensão das culturas aborígenes. Como as gerações anteriores foram, esses alunos serão os futuros Guardiões do Conhecimento. (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 65).

No currículo *Nas Línguas Nativas - O Currículo de Ontário 1ª a 8ª Séries* (em inglês, *Native Languages - The Ontario Curriculum Grades 1-8*) (MINISTRY OF EDUCATION, 2001) a comunicação oral é a prioridade em todas as oito séries, especialmente nas três primeiras séries do ensino fundamental, em que a ênfase está no ensino das habilidades de escuta e fala. É a partir da quarta série que o aprendizado se concentra também na alfabetização escrita e, portanto, na leitura e escrita da língua indígena, utilizando o código de escrita que a comunidade pode ter desenvolvido.

O currículo NTILC (2017) e o Quadro Curricular Comum para Programas de Língua e Cultura Aborígene (em inglês, *Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs - CCFALCP*, 2000) consideram a terra como texto e, como tal, é necessário o aprendizado sobre o país e seu ambiente natural, principalmente dos mais velhos. Para isso, o currículo estabelece objetivos para que os alunos experimentem visitas ao país, identifiquem diferentes características ambientais, explorem maneiras de falar sobre localização e direções, e identifiquem totens de clãs, sonhos, desenhos de corpos e danças (veja Quadro 3). Nesse contexto, a alfabetização oral está vinculada às histórias do passado da comunidade, nas quais se apresentam terras ancestrais, identidades e práticas culturais. Assim, o currículo envolve habilidades linguísticas para “compreender e usar a língua necessária para ser sustentada pela natureza, física e espiritualmente” (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 21).

Quadro 3: A terra como texto no currículo indígena.

	Nível 1 (K–Gr. 1)	Nível 2 (Gr. 2–3)
Os alunos demonstrarão compreensão de:	Os aborígenes são os primeiros povos da terra.	Os aborígenes têm histórias sobre como se tornaram os primeiros povos na terra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias de Muito Tempo Atrás — quando o mundo era novo e quando as criaturas falavam. • Histórias de criação que introduzem lugar e identidade – características naturais importantes, criaturas importantes, valores importantes, primeiras pessoas. • Histórias da criação mostrando a importância da “terra” ou lugar para as pessoas, e que é um presente do Criador. • Lugares onde se sentem “em casa” ou pertencentes, como casa, casa do avô, sala de aula, grupo de amigos, comunidade ou bairro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias familiares sobre terras ancestrais ou territórios tradicionais. • Características geográficas de terras ancestrais que são mencionadas nas narrativas tradicionais de famílias/clãs, como montanhas, enseadas, coulees, vales • Flora e fauna de terras ancestrais que são mencionadas em narrativas tradicionais de famílias/clãs, como tartarugas, búfalos, bordos, bagas, ursos • Produtos ou práticas culturais nas famílias de hoje que podem estar vinculados à terra, como colheita de frutas, viagens de verão, acampamento na montanha.

Fonte: Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education (2000, p. 44).

Conhecer uma língua indígena implica usar a língua de maneiras e para fins valorizados pela comunidade, em estreita relação com o conhecimento cultural estrito, cujo alcance e conteúdo os alunos aprendem gradativamente. No currículo *Do jardim de infância ao 12º ano Línguas e culturas aborígenes Manitoba Curriculum Framework of Outcomes* (em inglês, Kindergarten to Grade 12 Aboriginal languages and cultures Manitoba Curriculum Framework of Outcomes) (2007), a língua indígena é explicitamente declarada como uma habilidade cultural.

No *Quadro*, o uso da língua aborígine é considerado uma habilidade cultural. Todos os idiomas são usados para comunicação básica. Além disso, certas habilidades e conhecimentos de um idioma permitem que uma pessoa se envolva mais plenamente em uma determinada cultura. Cada cultura valoriza e enfatiza diferentes habilidades linguísticas. Isso é aparente quando as pessoas cometem o que parecem ser erros sociais em outra cultura (por

exemplo, falar muito alto, falar muito baixo, falar muito), quando na verdade estão incorporando um componente valioso de sua língua em outra. Conhecer um idioma é mais do que conhecer vocabulário, gramática e tópicos culturalmente relevantes. Inclui o uso da língua de maneiras e para fins valorizados pela comunidade cultural. (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2007, p. 9).

Tal conhecimento não é inteiramente confiado à escola, é privado e transmitido pelos Anciãos, os *Guardiões do Conhecimento* de cada comunidade. Nesse sentido, alguns objetivos são apresentados como *discricionários* (por exemplo, objetivos relativos a textos cerimoniais).

A maioria das culturas aborígenes pratica um código muito rígido com relação a quem deve ser o portador desse tipo de conhecimento. Considerando que as culturas tiveram que sobreviver por meio de intensas pressões assimilativas e, em muitos casos, proibição de práticas governamentais, é provável que nem todas as práticas culturais sejam transmitidas pelo sistema escolar. Confiando na sabedoria de seus Guardiões do Conhecimento, os desenvolvedores devem ser sensíveis ao equilíbrio que precisa ser mantido entre o que é público e o que é privado, para que uma parceria útil possa ser criada e mantida entre a escola e as pessoas que ela deve servir. (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 24).

Como já visto acima, alguns simbolismos tradicionais indígenas e/ou gestos/sinais fazem parte da alfabetização e do letramento da comunidade e, assim, os objetivos exigem que a criança aprenda seu uso na narração oral de histórias, como nas histórias de areia, e falar sobre seus significados (veja NTILC, 2017). A partir da segunda série, as crianças aprendem a entender como esses símbolos se associam às tradições orais da comunidade (cantos, dança, música etc.) e à prática social (por exemplo, caça, luto).

O uso correto da língua indígena (oral e escrita) também é definido e, para isso, o currículo ensina gramática, vocabulário e pronúncia. Existem objetivos para a compreensão de diferentes padrões de entonação (especialmente no que diz respeito à articulação das tradições orais) e para diferentes tipos de enunciados (enunciados, perguntas, comandos etc.). Além disso, o currículo afirma explicitamente que são os membros de cada comunidade (e não os próprios professores) que determinam o dialeto e a ortografia a serem usados nos programas de L1. É na primeira série do ensino fundamental que os objetivos dizem respeito à consciência fonêmica da língua indígena, e, portanto, o reconhecimento de seus sons e padrões sonoros das palavras e das sílabas e sua separação nas palavras. Nesta mesma série, a criança é obrigada a

demonstrar consciência de que a fala e/ou partes dela podem ser escritas usando os símbolos culturais da comunidade (incluindo a ortografia convencional). Assim, a consciência fonológica e morfológica da língua indígena é ensinada principalmente verbalmente, embora possa empregar outros modos visuais.

Quadro 4: Objetivos de aprendizado de vocabulário.

<i>Jardim da infância</i>	CCSTELAL	PADRÕES DE ASL
Aquisição e uso de vocabulário:	Determinar ou esclarecer o significado de palavras e frases desconhecidas e de múltiplos significados com base na leitura e no conteúdo do jardim de infância.	Determinar ou esclarecer o significado de sinais desconhecidos e de múltiplos significados, palavras escritas a dedo e frases com base na visualização e no conteúdo do jardim de infância.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar novos significados para palavras familiares e aplicá-los com precisão (por exemplo, saber que pato é uma ave e aprender o verbo abaixar). - Usar as flexões e afixos que ocorrem com mais frequência (por exemplo, -ed, -s, re-, un-, pre-, -ful, -less) como uma pista para o significado de uma palavra desconhecida. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Usar o contexto para identificar o significado de sinais desconhecidos, palavras digitadas e frases. b. Identificar novos significados para sinais semelhantes e aplicá-los com precisão (por exemplo, [sinais em ASL] MESMO vs. COMO, MAS vs. DIFERENTE). c. Usar as inflexões que ocorrem com mais frequência (por exemplo, [sinais em ASL] SENTAR-POR-UM-LONGO-TEMPO, ELA-DÁ-ELE) como uma pista para o significado de um sinal desconhecido. d. Usar os afixos e palavras compostas mais frequentes (por exemplo, [sinais em ASL] LEI-PESSOA, MADEIRA+CORTAR-PESSOA, ÁRVORE+CASA) como uma pista para o significado de um sinal desconhecido.

Fonte: CCSTELAL (2010), ASL Content Standards (2018, p. 44).

Alfabetização precoce no currículo de LS

Após o estudo do currículo indígena, o foco foi investigar se e como os componentes de alfabetização existem no currículo de LS, especialmente aqueles associados ao letramento oral. Para tanto, foi realizada uma busca online que localizou sete currículos de LS, dos quais os quatro seguintes foram escolhidos e examinados: o Currículo da Língua de Sinais Grega (GSL) (Ministry of Education - Pedagogical Institute, 2004), os Padrões de Conteúdo da ASL (2018), o Currículo de Língua de Sinais Australiana (Auslan) (ACARA, 2017) e o Currículo de Língua de Sinais da Nova Zelândia (NZSL) (Ministry of Education, 2006). Da mesma forma que o currículo indígena, a habilidade de comunicação é enfatizada em todos os currículos. Assim, o objetivo é que o aluno surdo utilize a LS, se comunique com seu ambiente imediato e desenvolva suas habilidades sociais e comunicativas. De fato, a comunicação em LS deve ser ensinada enquanto a criança adquire língua, a LS.

A maioria das crianças surdas cresce com pais ouvintes que não conhecem a LS, preferem que seu filho seja implantado e que possam ouvir, e assim, focam, desde o nascimento, no treinamento da fala (SNODDON, 2012; 2014). Quando a criança surda ingressa na escola, ela não é fluente em LS, não tem língua e/ou tem língua atrasada (tanto LS quanto falada), realidade que dificulta a definição de objetivos no currículo de línguas (L1, L2, etc.). Há apenas um pequeno número de crianças surdas que vêm de famílias surdas⁶ e cuja LS é uma LM. O Currículo de Auslan pode ser o único currículo até agora que oferece *caminhos* de aprendizagem em LS, considerando os diferentes perfis de alunos surdos (ver Carty, Bontempo e de Beuzeville neste volume). Independentemente dessa heterogeneidade linguística (ver também Carmo e Carvalho neste volume), o currículo de LS estabelece seus objetivos seguindo os estágios de desenvolvimento da população surda nativa, pressupondo que a criança chegue à escola com LS adequada à idade. Por exemplo, nos Padrões de Conteúdo da ASL (2018, p. 8) é claramente declarado:

Os Padrões não são corretivos. Está além do escopo dos Padrões abordar tudo o que é importante na educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (por exemplo, desenvolvimento social, emocional, físico) e os Padrões também não abrangem a gama potencial de áreas de conteúdo na qual ASL pode ser integrado. Espera-se que as crianças surdas e com deficiência

⁶ Esses filhos são os usuários nativos de LSs.

auditiva que ingressam no jardim de infância cheguem à escola com fluência de ASL apropriada para a idade; os padrões não se destinam a fornecer ASL corretiva para crianças surdas não sinalizantes ou crianças surdas começando a aprender a ASL. O ponto de partida para os Padrões é a suposição de que as crianças chegaram com fluência no nível da série em ASL.

Em relação ao componente de compreensão, os objetivos de aprendizagem de vocabulário são atendidos em todos os currículos, embora os Padrões de Conteúdo de ASL (2018) pareçam ter um conteúdo mais rico, seguindo a estrutura e as vertentes do Referenciais Estaduais Comuns para Artes e Alfabetização em Língua Inglesa⁷ (em inglês, Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy- CCSTELAL) (2010). Neste, os objetivos envolvem também os múltiplos usos da digitação na produção de sinais (veja Quadro 4). Além disso, compreender diferentes gêneros de textos sinalizados também é o objetivo. Assim, o currículo de LS tem objetivos que exigem que o aluno aprenda a fazer e responder perguntas sobre detalhes-chave em textos sinalizados, recontar seu conteúdo (incluindo seus detalhes-chave), demonstrar compreensão de mensagens centrais e/ou lições e descrever personagens, cenários e grandes eventos.

A natureza verbal e visual das LSs introduz um novo conceito de texto, o texto sinalizado, baseado em usos passados e modernos por seus sinalizadores nativos (surdos e ouvintes) (CHRISTIE, WILKINS, 1997; CZUBEK, 2006; BYRNE, 2016): vídeo gravado (sem contato físico) ou ao vivo (com contato físico) (por exemplo, em ambientes presenciais, online, filmes) e estático, como SL em livros impressos, desenhos e outros. Nesses textos, a LS torna-se uma disciplina acadêmica e, como tal, sua alfabetização envolve a compreensão de seus aspectos e demandas linguísticas e conceituais (veja: KANEKO, MESCH, 2013; LOEFLER, 2014; MIRZOEFF, 1995; SUTTON-SPENCE 2005; 2014; SUTTON-SPENCE, NAPOLI, 2010) e a capacidade de usá-la de forma precisa e coerente⁸. O ato de ler diversos textos sinalizados depende tanto da decodificação do sinal quanto da compreensão linguística (o processamento semântico da LS).

⁷ O currículo CCSTELAL pode ser acessado em: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>.

⁸ Para as línguas faladas, a capacidade de se expressar fluentemente e gramaticalmente na fala é chamada de *oratória* (em inglês, *oracy*). Equivalente é sugerido o termo *signacy* (GARCIA, COLE, 2014), que alguns currículos de LS também usam (por exemplo, os Padrões de Conteúdo de ASL, o currículo de Libras da cidade do Rio Grande, no Brasil).

Pesquisas atuais com sinalizadores nativos (surdos e ouvintes) demonstram que a fonologia não se baseia exclusivamente no som. Em vez disso, a fonologia de sinais é processada no tecido cerebral idêntico à fonologia falada, embora as LSs tenham evoluído na ausência de som (PETITTO, 2014; 2016). Desta forma, assim como no currículo de língua falada, a fonologia da LS tem seu lugar no currículo da LS e a consciência fonológica é ensinada nos primeiros anos, parcialmente na educação infantil e integralmente na primeira e segunda série do ensino fundamental. Assim, a fonologia de sinais é uma habilidade precocemente restrita a ser aprendida e, como tal, não aparece no terceiro ano do ensino fundamental. A comparação mostra que os objetivos de aprendizagem dizem respeito principalmente aos parâmetros fonológicos dos sinais. Por exemplo, o currículo da Auslan (ACARA, 2017) define o objetivo sob o caminho do aluno de Auslan como L1: “Reconhecer os principais elementos formativos da configuração da mão, movimento e localização nos sinais de Auslan e entender que um sinal é o mesmo que uma palavra falada ou escrita, embora possa ser icônica”. Da mesma forma, no currículo de GSL: “entender todas as formas básicas de mão usadas na GSL” e “produzir, quando solicitado, exemplos de qualquer característica fonológica dos significados da GSL: forma de mão, localização, movimento, orientação da palma da mão, marcadores não manuais” (Ministry of Education, 2004, p. 43).

Na primeira série, a criança aprende a identificar e distinguir os parâmetros fonológicos, bem como a segmentar os sinais em suas sílabas. São habilidades claras de (de)codificação, semelhantes às envolvidas na alfabetização nas línguas faladas, envolvendo consciência fonológica de uma LS segmental (por exemplo, manipulação de sílabas, rima, fonemas) e suprasegmental (por exemplo, padrões de entonação, colocação de ênfase, ritmo). À medida que a criança progride nas séries escolares, espera-se que ela reconheça e produza sinais adequados de forma consciente e rápida, confirme seu conhecimento fonológico adquirido nos primeiros anos e demonstre fraseado e entonação adequados.

As LSs são línguas polimorfêmicas e o currículo da LS visa ensinar explicitamente sua estrutura. Esse ensino inicia-se na primeira série do ensino fundamental, que, por meio de uma abordagem espiralada (acompanhando os estágios de desenvolvimento da criança), aumenta de conteúdo à medida que a criança avança para os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, nos primeiros anos a criança aprende a reconhecer que os sinais são articulados no

espaço sinalizado, usando pronomes pessoais e verbos direcionais básicos para indicar relações espaciais. A partir da terceira série, o ensino de gramática é sistemático, envolvendo o aprendizado de construções classificadoras, composição, derivação, flexão verbal e nominal e sintaxe (por exemplo, tipos de frases, estrutura da oração, coordenação e subordinação). Assim que a criança começa a aprender a língua falada, as estruturas da LS são ensinadas através de uma abordagem contrastiva da língua falada. Este último aparece particularmente nos objetivos de interpretação e tradução da LS no Currículo de Auslan, como nos exemplos: “comparando expressões de Auslan usadas em interações cotidianas, como saudações, com expressões equivalentes em inglês, por exemplo, COMO-ESTAR-VOCÊ? comparado com Como você está?”.

Quadro 5: Objetivos sobre as convenções de texto sinalizado.

<i>Jardim da infância</i>	CCSTELAL	PADRÕES DE ASL
Ofício e Estrutura:	Com orientação e suporte, fazer e responder perguntas sobre palavras desconhecidas em um texto.	1. Com orientação e suporte, fazer e responder perguntas sobre sinais desconhecidos e palavras digitadas.
	Identificar a capa, a contracapa e a página de rosto de um livro.	2. Identificar o início, o corpo e o fim de um texto.
	Nomear o autor e o ilustrador de um texto e definir o papel de cada um na apresentação das ideias ou informações em um texto.	3. Nomear o autor e o sinalizador de um texto e definir o papel de cada um na apresentação das ideias ou informações.

Source: CCSTELAL (2010), ASL Content Standards (2018, p. 18).

Entre os currículos examinados, os Padrões de Conteúdo de ASL parecem envolver, em maior medida, objetivos (com base na estrutura de CCSTELAL) sobre o quarto componente e as convenções de textos sinalizados (impressos, baseados em vídeo, etc.) (veja Quadro 5). Portanto, o objetivo é ensinar a identificar suas partes (por exemplo, os botões play ou stop nos vídeos), distinguir a sinalização de outros visuais (por exemplo, de outros símbolos, ilustrações)

e entender a direção da sinalização (por exemplo, leitura, o fluxo de sinalização em um livro). Assim, a leitura de LS refere-se não apenas ao ato de assistir a um vídeo sinalizado (ao vivo e/ou gravado), mas também à leitura de textos sinalizados impressos (por exemplo, de dicionários de LS, livros ilustrados de LS). Nelas, a criança precisa aprender como se organiza a sinalização (em uma página de um livro; em uma sequência de vídeo, etc.), fazer perguntas sobre seu conteúdo, identificar sua estrutura, recontar suas informações e discutir sobre isso.

Além disso, os Padrões de Conteúdo de ASL também envolvem o componente de fluência em todas as séries do jardim de infância e ensino fundamental. Para os três primeiros anos de escolaridade, fluência refere-se à produção de textos sinalizados com propósito, precisão suficiente e ritmo e expressões adequadas. A recitação também está incluída quando textos literários estão envolvidos (por exemplo, prosa, poesia), bem como o uso do contexto para confirmar ou autocorrigir o reconhecimento e a compreensão dos sinais.

Discussão

O desenvolvimento de currículos de LSs é um empreendimento relativamente novo, e poucos países publicaram oficialmente um para o ensino e aprendizagem de LS como L1. Discutir, então, a alfabetização em LS dentro deste currículo é um assunto ainda mais recente por uma razão adicional: a alfabetização está tradicionalmente ligada à leitura e escrita das línguas faladas. As LSs não são línguas escritas - pelo menos não nesse sentido clássico de ter um código escrito - e, como tal, podem ser comparadas com aquelas línguas faladas cuja atividade letrada não se limita a um sistema escrito (veja BROWNING, 2016). Devido a essa semelhança verbal, então, o artigo buscou examinar como a alfabetização é representada nesse currículo de idiomas minorias, e discutir sua realização através, principalmente, de um modo “através do ar” (veja PAUL, 2006; 2018; PAUL, WANG, 2012). Como a alfabetização para línguas faladas é ensinada nos três primeiros anos de escolaridade, o foco foi nos cinco componentes estabelecidos que o currículo estabelece para que as crianças se alfabetizem e sob os quais seu desempenho em alfabetização é medido (ALGOZZINE et al., 2012; COOPER, 2008; HARP, 1996). Destes, a compreensão e a consciência fonológica estão presentes em ambos os currículos por meio dessa modalidade verbal.

A consciência fonêmica é um componente que não necessita de escrita para ser adquirido. Envolve ouvir e ver apenas. Não envolve reconhecimento de letras ou nomes de letras, e mesmo quando são utilizadas ferramentas visuais (incluindo letras impressas), são por motivos de exibição (para ajudar os alunos a ver o que é demonstrado) sem a intenção de ensinar conhecimentos alfabéticos (EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013, p. 118). Refere-se à capacidade de perceber, pensar e trabalhar com os fonemas individuais de palavras faladas/sinalizadas por meio da detecção, discriminação e identificação de fonemas individuais. Sua importância no currículo de LS é baseada em pesquisas, uma vez que os níveis de consciência fonêmica de crianças surdas estão positivamente correlacionados com a proficiência em LS, que, por sua vez, é usada metalinguisticamente na sua aquisição de habilidades de alfabetização falada (SNODDON, 2014, p. 81).

O componente de compreensão também se relaciona com a compreensão de textos verbais. Independentemente de seu formato (por exemplo, ao vivo, gravado), assim como o texto escrito, pode ser uma importante fonte de informação por meio da qual a criança pode ampliar seus conhecimentos, habilidades e experiências. Em ambos os currículos, os alunos aprendem a compreender um texto verbal e são chamados a familiarizar-se com seus vários gêneros, a desenvolver a capacidade de interpretá-los e a fazer conexões com conhecimentos prévios e/ou presentes. Nesse sentido, então, a alfabetização “pertence não apenas à língua escrita, mas também ao discurso oral/sinalizado” (KUNTZE, 2014, p. 658). Como esses textos têm formas diferenciadas, os objetivos estabelecem também diferentes convenções para sua leitura. Por exemplo, o currículo indígena prioriza a narrativa tradicional em seu letramento verbal, que tem função e estrutura diferente (por exemplo, usa ritmo) de um texto informativo (por exemplo, apresentação oral) (PAUL, WANG, 2012, p. 8).

Assim, semelhante ao componente de convenção impressa do currículo de língua falada, o currículo de LS estabelece objetivos que exigem que a criança conheça as diversas formas de textos sinalizados, principalmente os baseados em vídeo, pois sua leitura implica em diferentes procedimentos cognitivos (por exemplo, controlar o movimento dos olhos, perceber informações visuais, processar informações linguísticas; veja BOSWORTH, STONE, HWANG, 2020; ROSENBERG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020). Fotos, imagens e vídeos mostram na maioria das vezes uma visão frontal de um sinalizador, exigindo

que a criança gire 180° a sinalização exibida e execute uma *mudança de perspectiva visual* (EMMOREY et al., 2009). Além disso, as crianças baseiam sua aquisição de LS em várias estratégias de imitação e, ao lerem esses materiais, podem produzir sinais incorretos. Por exemplo, elas podem produzir o que veem de sua perspectiva (ao usar uma estratégia de correspondência visual) ou podem produzir uma imagem espelhada da sinalização modelada (por meio de uma estratégia de espelhamento) (SHIELD, MEIER, 2018).

No currículo indígena, a alfabetização está fortemente vinculada à prática comunitária. Assim, o currículo contém objetivos que permitem sua realização dentro e fora da escola, com contato direto e/ou interferência de membros da comunidade (como os Anciãos), principalmente quando se trata de saberes culturais discricionários. O currículo de LS envolve objetivos que motivam o contato da criança surda com as comunidades surdas locais, o aprendizado de sua cultura e história, mas não estabelece objetivos que possam convidar sua maior participação nessa aprendizagem.

A alfabetização na LS está ligada ao reconhecimento das LSs como línguas (SNOODON, 2012). Embora exista uma infinidade de estudos em linguística de sinais (veja pesquisa atualizada em QUER, PFAU, HERRMANN, 2021), ainda há atitudes negativas de um número considerável de educadores e formuladores de políticas que não adotam as competências em LS como metas de aprendizagem para crianças surdas (KRAUSNEKER et al., 2020). Tais atitudes também afetam o que consideramos alfabetização nas escolas. Como mencionado anteriormente, a alfabetização escrita é a única forma associada à escolarização das crianças. No entanto, é a proficiência na forma verbal de uma língua que contribui significativamente para o desenvolvimento da alfabetização escrita nessa mesma língua. Esta forma “é o verdadeiro motor do pensamento e da comunicação” sobre o qual se baseia a alfabetização escrita (leitura e escrita) (PAUL, WANG, 2012; PAUL, 2018). De fato, “é duvidoso que os indivíduos possam atingir um nível competente de pensamento alfabetizado” no modo secundário, capturado (por exemplo, leitura, escrita), “sem também ter competência no modo primário ou através do ar [no verbal]” (PAUL, WANG, 2012, p. 2).

A presente análise demonstra que elementos dos componentes essenciais da alfabetização aparecem no currículo indígena e SL. Nestes, a leitura das composições textuais dessas linguagens pode proporcionar benefícios semelhantes aos da alfabetização escrita. Assim,

novos vocabulários podem ser aprendidos, conteúdos podem ser previstos, recitação e recontagem podem ser praticadas e conexões podem ser feitas com eventos da vida real, todas as habilidades que envolvem o componente de compreensão da língua falada (veja também GOLOS, 2010a; 2010b). Existem objetivos definidos que abrangem habilidades básicas de língua (por exemplo, identificar fonemas, palavras, analisar frases) e habilidades de ordem superior (por exemplo, raciocínio, resolução de problemas), seguindo os estágios de desenvolvimento da criança. Vale destacar que, ao ressaltar o significado da alfabetização de LS, não se pretende promover uma dicotomia na alfabetização global da criança surda. O artigo enfatiza a necessidade de desenvolver o pensamento alfabetizado em uma língua natural como a LS é para a criança surda (com/sem implante coclear).

Conclusão

Esta análise documental teve como objetivo discutir a alfabetização como um termo abrangente para a língua falada e sinalizada e, ao fazê-lo, apresentou como os componentes da alfabetização aparecem em dois currículos de línguas que representam línguas verbais e não escritas. O currículo de LS é um novo empreendimento, vindo após a ampla aceitação das LSS como verdadeiras línguas com propriedades linguísticas. No entanto, ainda há resistência para sua integração no currículo oficial e, quando aparece, há pouca discussão sobre o que constitui a aprendizagem de uma LS como L1 e, conseqüentemente, sua alfabetização. Com base tanto em textos sinalizados verbais quanto visuais, a criança surda necessita do estudo formal de uma LS natural, de sua gramática, vocabulário, pragmática e gêneros discursivos, incluindo as formas estilísticas e de registro encontradas na literatura de LS, para pensar a LS e raciocinar, refletir sobre informações específicas, organizar o conhecimento e comunicá-lo em seu ambiente imediato. Ao fazê-lo, a criança também se alfabetiza em uma LS.

Referências

ALGOZZINE, B.; MARR, M. B.; MCCLANAHAN, T.; BARNES, E. **Strategies and lessons for improving basic early literacy skills**. New York: Skyhorse Pub., 2012.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority - ACARA. **Auslan**. Sydney, 2017. Available at: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>>.

ASL Content Standards, Kindergarten - Grade 12. Washington, D.C.: Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center and California School for the Deaf-Riverside. 2018.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BATTERBURY, S. C. E.; LADD, P.; GULLIVER, M. Sign Language Peoples as Indigenous Minorities: Implications for Research and Policy. **Environment and Planning A**, v.39, n.12, p. 2899–2915, 2007.

BEERS, C. S.; BEERS, J. W.; SMITH, J. O. **A principal's guide to literacy instruction.** New York: The Guilford Press, 2010.

BOSWORTH, R.; STONE, A.; HWANG, S. O. Effects of Video Reversal on Gaze Patterns during Signed Narrative Comprehension. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 283–297, 2020.

BROWNING, P. C. The problem of defining 'indigenous literacy': lessons from the Andes. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v.21, n.3, p. 301-312, 2016.

BYRNE, A. Definition of Signed Language Literacy. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAULT, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia.** Volume 1. Thousand oaks, CA.: SAGE, 2016. p. 876-877.

CHRISTIE, K.; WILKINS, D. M. A Feast for the Eyes: ASL Literacy and ASL Literature. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.2, n.1, p. 57-59, 1997.

Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs. Western Canadian protocol for collaboration in Basic Education, 2000. Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.

COOPER, J. D. **Literacy assessment: helping teachers plan instruction.** Boston: Houghton Mifflin Co., 2008.

CZUBEK, T. Blue Listerine, Parochialism, and ASL Literacy. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.11, n.3, p. 373 - 381, 2006.

CZUBEK, T. A.; SNODDON, K. Philosophy and models of Bilingualism. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAU, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. Volume 1. Thousand oaks, CA.: SAGE, 2016. p. 76-82.

EASTERBROOKS, S.R.; BEAL-ALVAREZ, J. **Literacy Instruction for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

EMMOREY, K.; BOSWORTH, R.; KRALJIC, T. Visual feedback and self-monitoring of sign language. **Journal of Memory and Language**, v.61, p. 398–411, 2009.

EPSTEIN, A. S. What is early literacy? *In*: HOHMANN, M.; TANGORRA, J. (Eds.). **Let's talk literacy: practical readings for preschool teachers**. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, 2007, p. 4-14.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Literacy in Multilingual Classrooms. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0735.

GARCÍA, O.; COLE, D. Deaf gains in the study of bilingualism and bilingual education. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 95 - 111.

GOLOS, D. Deaf Children's Engagement in Educational Video in American Sign Language. **American Annals of the Deaf**, v.155, n.5, p. 360–68, 2010a.

GOLOS, D. Literacy Behaviors of Deaf Preschoolers during Video Viewing. **Sign Language Studies** v.11, n.1, p. 76–99, 2010b.

GORTER, D. Minority Languages in Education. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0765.

HARP, B. **Handbook of literacy assessment and evaluation**. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

HARTMAN, M. C.; NICOLARAKIS, O. D.; WANG, Y. Language and Literacy: Issues and Considerations. **Education Sciences**, Special Issue: The Education of d/Deaf and Hard of Hearing Children: Perspectives on Language and Literacy Development, v.9, n.3, 2019. Available at: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/180/htm>>.

HO, C. S-H.; WONG, Y-K.; YEUNG, P-S.; CHAN, D. W.; CHUNG, K. K-H.; LO, S-C.; LUAN, H. The core components of reading instruction in Chinese. **Reading and Writing**, v. 25, p. 857-886, 2012.

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**, v.21, p. 156-170, 2016.

JACOBS, G. E. Literacy Practices in Virtual Environments. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0737.

KANEKO, M.; MESCH, J. Eye Gaze in Creative Sign Language. **Sign Language Studies**, v.13, n.3, p. 372-400, 2013.

LOEFLER, S. Deaf Music: Embodying Language and Rhythm. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 436 - 456.

Manitoba Education, Citizenship and Youth - School Programs Division. **Kindergarten to Grade 12 Aboriginal Languages and Cultures**. Manitoba Curriculum Framework of Outcomes. Winnipeg, Manitoba, Canada: Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division, 2007. Available at: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/framework/k-12_ab_lang.pdf>.

KRAUSNEKER, V.; BECKER, C.; AUDEOUD, M.; TARCSIOVA, D. Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2020. Available at: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2020.1799325>>. Accessed: 30 October 2021.

KRENTZ, C. B. The Camera as Printing Press: How Film Has Influenced ASL Literature. *In*: BAUMAN, H. D. L.; NELSON, J. L.; ROSE, H. M. (Eds.), **Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature**. Berkley: University of California Press, 2006, p. 51-70.

KUNTZE, M. Literacy. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAULT, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**: volume 1. California: Sage Publications, 2016. p. 656 - 660.

KUNTZE, M.; GOLOS, D.; ENNS, C. Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. **Sign Language Studies**, v.14, n.2, p. 203-224, 2014.

LEE, C. D. Literacy and Bidialectalism. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0726.

LEE, J. S. Literacy and Heritage Language Maintenance. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0728.

LOEFLER, S. Deaf Music: Embodying Language and Rhythm. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 436 - 456.

MCCARTY, T. L. Literacy and Language Revitalization. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0730.

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.

MINISTRY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL INSTITUTE. **Curriculum of the Greek Sign Language for the Basic Education** (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-ΥΠΠΕΠΘ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΠΙ. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση). Athens, 2004.

MINISTRY OF EDUCATION. **New Zealand Sign Language in the New Zealand Curriculum**. Wellington, New Zealand: Learning Media Wellington, 2006.

MINISTRY OF EDUCATION. **The Ontario Curriculum Grades 1-8. Native Languages**. 2001. Available at: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/nativelang18curr.pdf>>.

MIRZOEFF, N. **Silent poetry: deafness, sign, and visual culture in modern France**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1995.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Bethesda, MD: National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NOVOGRODSKY, R.; CALDWELL-HARRIS, C.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. J. The Development of Antonym Knowledge in American Sign Language (ASL) and Its Relationship to Reading Comprehension in English. **Language Learning**, v.64, n.4, p. 749–770, 2014.

PAUL, P.V.; WANG, A. Y. **Literate Thought. Understanding comprehension and literacy**. Subbury, MA: Jones & Bartlett Learning, 2012.

PAUL, P. V. Literacy, literate thought, and deafness. **American Annals of the Deaf**, v.163, n.1, p. 78–86, 2018.

PETITTO, L. A. Three Revolutions: Language, Culture, and Biology. In: Bauman, H. D. L.; Murray, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 65 - 76.

PETITTO, L. A. Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology. **WIREs Cognitive Science**, v.7, n.6, p. 366-381, 2016.

QUER, J.; PFAU, R.; HERRMANN, A. **The Routledge Handbook of Theoretical and Experimental Sign Language Research**. Oxon: Routledge, 2021.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **J. Child Lang**. v.29, p. 417–447, 2002.

ROSENBERG, P.; LIEBERMAN, A. M.; CASELLI, N.; HOFFMEISTER, R. The Development and Evaluation of a New ASL Text Comprehension Task. **Frontiers in communication**, v.5, Article 25, 2020. Available at: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.00025/full>>.

SHIELD, A.; MEIER, R. P. Learning an Embodied Visual Language: Four Imitation Strategies Available to Sign Learners. **Frontiers in Psychology**, v.9, Article 811, 2018.

SKUTNABB-KANGAS, T.; MCCARTY, T. Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (Eds.), **Encyclopedia of language and education**. Vol. 5: Bilingual education. 2nd ed. New York, NY: Springer, 2008, p. 3–17.

SKUTNABB-KANGAS, T. Afterword. Implications of Deaf Gain: Linguistic Human Rights for Deaf Citizens. In: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 492 - 502.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum Press, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, T. Mother-Tongue-Medium Education. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0776.

SNODDON, K. Baby Sign as Deaf Gain. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 146 - 158.

SNODDON, K. **American Sign Language and early literacy: a model parent-child program**. Washington, DC: Gallaudet University Press.

STALLMAN, A.; PEARSON, P. D. Formal measures of early literacy. *In*: MORROW, L. M.; SMITH, J. K. **Assessment for instruction in early literacy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990. p. 7-44.

STREET, B. V. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. *In*: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds.), **Encyclopedia of language and education**. Vol. 2: Literacy. 2nd ed. New York, NY: Springer, 2008, p. 3–14.

STREET, B. V. (Ed.), **Literacies across educational contexts: Mediating, learning and teaching**. Philadelphia, PA: Caslon Press, 2005.

STRONG, M.; PRINZ, P. A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.2, p. 37–46, 1997.

SUTTON-SPENCE, R. **Analysing Sign Language Poetry**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

SUTTON-SPENCE, R.; NAPOLI, D. J. Anthropomorphism in Sign Languages: A Look at Poetry and Storytelling with a Focus on British Sign Language. **Sign Language Studies**, v.10, n.4, p. 442–75, 2010.

SUTTON-SPENCE, R. Deaf Gain and Creativity in Signed Literature. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 457 - 477.

The Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy. Washington, D.C.: The National Governors Association Center for Best Practices - NGA Center; the Council of Chief State School Officers - CCSSO, 2010. Available at: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>.

The Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia - NTILC, 2017. Available at: <<https://education.nt.gov.au/policies/curriculum/indigenous-languages-and-cultures>>.

UNESCO. **First language first: Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia.** Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2005.

Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education. **The common curriculum framework for aboriginal language and culture programs: kindergarten to Grade 12.** Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.

Submissão em: 20/05/2022

Aceito em: 07/06/2022

Citações e referências conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E USO DE LÍNGUA NAS PROPOSIÇÕES DE QUATRO CURRÍCULOS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Felipe Venâncio Barbosa¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma descrição de aspectos gerais de quatro currículos de Libras elaborados por municípios do estado do Rio Grande do Sul e do estado de São Paulo: Rio Grande, Canoas, Guarulhos e São Paulo. São apresentadas as proposições para a Libras nestes documentos e feita uma análise de como elas abordam as habilidades metalingüísticas e o uso da língua. Os documentos analisados refletem uma direção apontada pelos estudos surdos e pelos estudos lingüísticos atuais com relação ao aprofundamento dos objetivos de ensino de línguas de sinais como primeira língua. A relação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados ao uso e à metalingüagem revelou preponderância daqueles voltados às habilidades metalingüísticas em dois dos documentos. As peculiaridades desses quatro documentos os tornam diferentes, mas em consonância com a BNCC ao realizarem suas proposições de acordo com suas realidades locais sem deixar de lado as orientações do documento federal e o estado da arte na área.

Palavras-chave: Metalingüagem. Currículo. Língua de Sinais.

METALINGUISTIC SKILLS AND LANGUAGE USE IN THE PROPOSITIONS OF FOUR BRAZILIAN SIGN LANGUAGE CURRICULA

Abstract: This paper presents a description of the general aspects of four Libras curricula developed by the municipalities in the state of Rio Grande do Sul and the state of São Paulo - Rio Grande, Canoas, Guarulhos and São Paulo, in Brazil. The propositions for Libras are presented in these documents and an analysis is made of how they approach metalinguistic skills and language use. The analyzed documents reflect a direction pointed out by deaf studies and by current linguistic studies regarding the deepening of the objectives of teaching sign languages as a first language. The relationship between the objectives of learning and development aiming at use and metalanguage revealed a preponderance of those focusing on metalinguistic skills in two of the documents. The peculiarities of these four documents make them different, though in line with the Brazilian Common National Curricular Base when carrying out their propositions according to their local realities without leaving aside the guidelines of the federal document and the state of the art in the area.

Keywords: Metalanguage. Curriculum. Sign Language.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y USO DEL LENGUAJE EN LAS PROPUESTAS DE CUATRO CURRÍCULOS DE LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA

Resumen: Este artículo presenta una descripción de los aspectos generales de cuatro currículos Libras desarrollados por municipios del estado de Rio Grande do Sul y del estado de São Paulo - Rio Grande, Canoas, Guarulhos y São Paulo, en Brasil. En estos documentos se presentan las proposiciones para Libras y se analiza cómo abordan las habilidades metalingüísticas y el uso del lenguaje. Los documentos

¹ Professor Doutor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Email: felipebarbosa@usp.br

analisados reflejan una dirección señalada por los estudios sordos y por los estudios lingüísticos actuales en cuanto a la profundización de los objetivos de la enseñanza de las lenguas de señas como primera lengua. La relación entre los objetivos de aprendizaje y desarrollo dirigidos al uso y el metalenguaje reveló una preponderancia de los dirigidos a las habilidades metalingüísticas en dos de los documentos. Las peculiaridades de estos cuatro documentos los hacen diferentes, pero en línea con la Base Curricular Nacional Común Brasileña al realizar sus propuestas de acuerdo con sus realidades locales sin dejar de lado las directrices del documento federal y el estado del arte en el área.

Palavras-clave: Metalenguaje. Curriculum. Lengua de Señas.

Introdução

As habilidades metalingüísticas são compostas pelo conhecimento explícito sobre a língua e pelo controle intencional de habilidades cognitivas (CORREA, 2004). Para Bialystok (1986), a consciência metalingüística é resultante da ação da análise do conhecimento lingüístico em categorias estruturadas e do controle dos procedimentos atencionais para selecionar e processar informações lingüísticas específicas que ocorrem a partir de instanciações de habilidades cognitivas mais gerais envolvidas nas formas de análise aplicadas ao conhecimento em uma variedade de domínios. Trata-se de um recurso metacognitivo referido por diversos autores como essencial para o processo de alfabetização (TUNMER, 1990; REGO, 1995; GOMBERT, 2003).

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas, que pressupõe o processo de aquisição do português e engloba a alfabetização de crianças ouvintes, apresenta seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em diversas propostas e referências curriculares a análise lingüística como foco, sob abordagens diversas. Souza (2019) analisa as proposições Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e identifica a priorização da metalingüagem em seus objetivos. Com efeito, ensinar e aprender a ler e escrever mobiliza habilidades metacognitivas que, independente do método escolhido para alcançar esse objetivo, evocará a análise e reflexão sobre a primeira língua já adquirida (DINIZ, 2008). Esta lógica reflete um processo elementar da relação entre a língua natural, como processamento cognitivo independente da tradição escrita e a própria escrita: para que exista reflexão sobre a língua, a língua necessariamente precisa ser processada pelo indivíduo que realiza tal reflexão.

Com a conclusão do processo de alfabetização há a continuidade das práticas de análise lingüística na escola e fora dela. O foco exclusivo e repetitivo da abordagem de análise

linguística com frequência é conduzido por práticas prescritivas, fato criticado por alguns autores (SILVA et al., 2010). Neste trabalho, entretanto, não fazemos referência à mobilização de habilidades metalinguísticas em uma abordagem prescritiva, mas na abordagem cognitiva, para desenvolvimento do conhecimento e da reflexão sobre a língua, incluindo práticas dialógicas no processo de ensino e aprendizagem. As crianças e jovens ouvintes podem, portanto, se aprofundar no conhecimento da língua, de seu registro, de seus usos e sua fruição, percorrendo até o final do Ensino Médio e ainda adiante, o estudo reflexivo de sua primeira língua, formalizado nas práticas escolares.

Os pressupostos da educação bilíngue para surdos advogam que a língua de sinais deve ser a primeira língua e língua de acesso ao conhecimento das crianças surdas. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido gradativamente mais usada e respeitada nos ambientes escolares. Assim como para os currículos escolares de Língua Portuguesa, o uso da Libras deverá figurar como eixo (ou objeto) e reunir objetivos de aprendizagem específicos. Deve, entretanto, carregar uma responsabilidade maior quando comparado ao currículo de línguas orais (como primeira língua), já que os a educação da criança surda demanda atenção especial para o processo de aquisição de língua. Tenhamos em mente que a comunidade surda brasileira reúne um grupo de crianças surdas com maioria vinda de famílias ouvintes e isso pode significar grande chance de uma criança surda chegar ao Ensino Fundamental sem ter tido a oportunidade de adquirir língua, trazendo para o currículo a demanda de pensar o uso e a comunicação como influenciador central de seus objetivos.

Enquanto as crianças ouvintes chegam à escola já em processo avançado de aquisição de língua (oral), tendo experimentado diversos estímulos de linguagem nas interações com seus familiares, muitas crianças surdas chegam à escola sem língua adquirida e então, com o contato com a língua de sinais e seus pares comunicativos, vão começar o processo de aquisição. Essas crianças surdas lidam, principalmente nas escolas regulares, com um grande número de estímulos (válidos, ênfase) da escrita da língua oral, língua a qual não possuem acesso pleno e possibilidades naturais de aquisição. Enquanto as crianças ouvintes começam a fazer hipóteses sobre a leitura e escrita da Língua Portuguesa, observando registros gráficos, ouvindo a língua por seus pares, mobilizando habilidades metacognitivas, metalinguísticas, as crianças surdas seguem tentando se comunicar.

Isso nos leva à necessidade de reflexão sobre o conceito de alfabetização para a criança surda. A alfabetização tradicionalmente é vista como um processo de construção da representação escrita da língua através da aquisição de um conjunto de habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita (SOARES, 2004; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007). Este conceito é apropriado quando se discute sobre uma língua que possui um sistema de escrita e cuja aquisição já se completou na criança. Por outro lado, o conceito de alfabetização para línguas ágrafas ou para comunidades que iniciam seu processo escolar sem língua adquirida ou em processo de aquisição iniciado é pouco discutido.

Além das peculiaridades no processo de aquisição de língua de sinais, já mencionadas, a comunidade surda lida com o fato de que a Libras não possui um registro escrito consolidado e usado amplamente. Embora existam sistemas de escrita de sinais, como o SignWriting (SUTTON, 1974 [2022]) e o sistema Escrita da Língua de Sinais (BARROS, 2006), não há aderência unânime da comunidade surda em seu uso. Nas pesquisas e estudos sobre a Libras, os pesquisadores da área geralmente representam graficamente as amostras de sinalização ou os exemplos que usarão para análise com glosas. Esse recurso utiliza a escrita da língua oral, no Brasil, a Língua Portuguesa, como base, ou por figuras (fotos ou desenhos) ou por vídeos. Os sistemas de escrita de sinais são usados em menor escala e acessados por um número restrito de usuários, infelizmente.

Consideramos a alfabetização para surdos, então, o processo de construção do conhecimento explícito sobre a língua de sinais que permite o uso, o pensamento analítico e o controle sobre sua produção e compreensão através da aquisição/aprendizado de um conjunto de habilidades necessárias para a prática da leitura e compreensão de textos sinalizados, podendo serem utilizados registros gráficos ou de vídeo. É um processo que prevê o uso de habilidades metacognitivas, entre elas as habilidades metalinguísticas, mobilizando a reflexão sobre a língua de sinais, permitindo o aprofundamento no conhecimento da língua, de suas possibilidades de registro, de seus usos e sua fruição observadas nas manifestações culturais e artísticas da comunidade surda, como de sua literatura.

Assim como aprender a ler e escrever o registro de uma língua oral demanda mobilização constante de habilidades metalinguísticas, o empreendimento escolar no ensino da Libras deve mobilizar a análise metalinguística e metacognitiva sobre a língua de sinais, para além do uso

da língua e de sua função comunicativa, o que geralmente é preconizado nos cursos de Libras, mesmo como primeira língua.

Este trabalho apresenta uma descrição de aspectos gerais de quatro currículos de Libras, baseados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), elaborados por municípios do estado do Rio Grande do Sul e do estado de São Paulo: Rio Grande, Canoas, Guarulhos e São Paulo. Apresentaremos suas proposições para a Libras e faremos uma análise de como abordam as habilidades metalinguísticas (objetivos relacionados à estrutura da língua) e ao uso.

Quatro currículos de Libras: Rio Grande, Canoas, Guarulhos e São Paulo

Na cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, o documento “Currículo da Língua Brasileira de Sinais: componente curricular como primeira língua” (MERTZANI et al., 2020), o *Currículo de Libras – Rio Grande* de agora em diante, foi proposto pela Prefeitura Municipal de Rio Grande e publicado pela Editora da FURG em uma parceria entre a prefeitura desta cidade e a Universidade Federal do Rio Grande. O documento tem como autoras as professoras Maria Mertzani, Cristiane Lima Terra e Maria Auxiliadora Terra Duarte, responsáveis por sua elaboração mediante os resultados do projeto “INST 15 - Currículo de LIBRAS como primeira língua”, do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, projeto coordenado pela Professora Doutora Maria Mertzani.

O Currículo de Libras – Rio Grande apresenta um texto introdutório dividido em partes que cobrem temas como as prerrogativas legais para o ensino bilíngue no Brasil, as condições biopsicossociais dos surdos, uma discussão sobre a necessidade do ensino bilíngue, uma apresentação da escola municipal Professora Carmen Regina Teixeira Baldino, a Libras como disciplina escolar, a aquisição da Língua de Sinais nos anos escolares, uma apresentação do currículo e sua implementação, considerações sobre o ensino em sala de aula e avaliação. Esta organização disponibilizou uma discussão conceitual e histórica do currículo em proposição e dos temas mais relevantes para a compreensão dos objetivos de aprendizagem do currículo.

As autoras apresentam o currículo como um documento que pretende acompanhar a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, organizando os objetivos de aprendizagem em dois eixos principais: funcionamento da língua e uso e produção da língua. Estes eixos apresentam objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, cobrindo anos iniciais e anos finais.

Cada um dos dois eixos propostos pelo currículo é composto por grupos de objetivos de aprendizagem. O eixo *Funcionamento da Língua* é composto por Estrutura da língua, Aquisição e uso de vocabulário, Conceitos dos sinais, Consciência Fonológica e Consciência Morfológica. O eixo *Uso da língua* é composto por Discurso de Apresentação e Literatura e textos informativos. O documento nomeia os grupos que reúnem os objetivos de aprendizagem como parâmetros dos eixos, fazendo distinção entre os parâmetros da Libras, referidos como os componentes do nível fonético-fonológico da Libras.

O Currículo de Libras – Rio Grande também discute questões relativas à avaliação da Libras pelo professor, trazendo subsídios teóricos e proposições de formas de avaliação que auxiliam o professor em suas decisões pedagógicas. O documento apresenta parcialmente um instrumento denominado Lista de Verificação do Nível de Conhecimento, baseado em instrumento aplicado na Língua de Sinais Grega. Neste instrumento, dentre outras habilidades receptivas e de produção da língua de sinais, são avaliadas habilidades metalinguísticas no processo de aquisição/aprendizagem da língua de sinais.

Os objetivos de aprendizagem são distribuídos em eixos e em seus parâmetros. Os eixos estruturantes são *Funcionamento da Língua* e *Uso da Língua*. Para a Educação infantil, dos 55 objetivos de aprendizagem propostos, 35 estão no eixo *Funcionamento da Língua* e 20 no eixo *Uso da Língua*. A tabela 1, a seguir, apresenta o número de objetivos de aprendizagem propostos para a educação Infantil.

Tabela 1. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – Rio Grande para a Educação Infantil

Eixos	Parâmetros dos Eixos	Objetivos de Aprendizagem	Sub totais
Funcionamento da Língua	Estrutura da língua	8	35
	Aquisição e uso de vocabulário	8	
	Conceitos dos sinais	6	
	Consciência Fonológica	6	
	Consciência Morfológica	7	
Uso da Língua	Discurso e Apresentação	12	20
	Literatura e textos informativos	8	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Currículo de Libras – Rio Grande apresenta proposições para os nove anos do Ensino Fundamental. Com os mesmos eixos apresentados na Educação Infantil, o documento apresenta 486 objetivos de aprendizagem divididos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As tabelas 2 e 3 apresentam os números dos objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e a distribuição desses números nos eixos e nos parâmetros dos eixos. Dos objetivos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 159 encontram-se no eixo *Funcionamento da Língua* e 117 no eixo *Uso da Língua*. Para os anos finais do Ensino Fundamental, 99 encontram-se no eixo *Funcionamento da Língua* e 117 no eixo *Uso da Língua*.

Tabela 2. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – Rio Grande para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Eixos	Parâmetros dos Eixos	Objetivos de Aprendizagem					Sub totais
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
Funcionamento da Língua	Estrutura da língua	10	9	22	25	17	159
	Aquisição e uso de vocabulário	8	14	6	11	13	
	Conceitos dos sinais	3	0	0	0	0	
	Consciência Fonológica	8	0	0	0	0	
	Consciência Morfológica	8	2	1	1	1	
Uso da Língua	Discurso e Apresentação	8	10	17	16	15	117
	Literatura e textos informativos	5	8	10	12	16	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na cidade de Canoas, estado do Rio Grande do Sul, o documento “Referencial Curricular de Canoas” (CANOAS, 2018) foi publicado pela Prefeitura Municipal em 2019 e apresenta a

Língua Brasileira de Sinais como componente curricular no Ensino Fundamental. Faremos referência especificamente a este componente curricular neste documento nos usando o termo *Currículo de Libras – Canoas* como referência. O documento tem como objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes do sistema municipal de ensino de Canoas e foi elaborado com a participação dos professores da rede, de acordo com as orientações da BNCC.

Tabela 3. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – Rio Grande para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Eixos	Parâmetros dos Eixos	Objetivos de Aprendizagem				Sub totais
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
Funcionamento da Língua	Estrutura da língua	3	3	3	2	99
	Aquisição e uso de vocabulário	10	10	10	6	
	Conceitos dos sinais	0	0	0	0	
	Consciência Fonológica	0	0	0	0	
	Consciência Morfológica	13	13	13	13	
Uso da Língua	Discurso e Apresentação	12	13	20	16	111
	Literatura e textos informativos	11	11	12	16	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a Educação Infantil, embora o documento use o termo “diferentes linguagens” quando apresenta os direitos de aprendizagem, não cita a Libras ou faz referência à criança surda. Os campos de experiência são focados na língua oral e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não mencionam a Libras ou fazem proposições específicas para a criança surda.

O documento não apresenta referenciais teóricos sobre a educação de surdos, sobre a língua de sinais ou sobre o ensino de Libras e faz a inclusão da Libras como componente curricular acontece no Ensino Fundamental. O documento menciona que a proposição de Libras como componente curricular se dá em função da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória, do próprio município, e que serviria para outras escolas que viessem a adotar a Libras como componente de seus currículos.

O Currículo de Libras – Canoas apresenta como objetivo tornar a Libras a primeira língua do aluno surdo e conhecer e se apropriar das particularidades da cultura surda, apresentando proposições de objetivos de aprendizagem em três quadros, que cobre do 1º ao 4º ano, 5º ano e do 6º ao 9º ano. Dentro das proposições para o componente curricular Libras, há habilidades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

As habilidades são distribuídas em quatro Unidades Temáticas: Cultura, Expressão e Comunicação, Linguística e Leitura. Cada uma dessas unidades temáticas é dividida em Objetos de Conhecimentos, apresentando Cultura Surda, Contextos da Comunidade Surda e Ética e Cidadania na unidade temática Cultura; Literatura e Literatura Surda e Surdo no Cotidiano na unidade temática Expressão e Comunicação; Gramática, Análise Linguística e Semiótica na unidade temática Linguística e Leitura fora de Contextos, Prática de Produção textual, Escrita Alfabética e Sinalização, Interpretação de Textos Sinalizados e Práticas de Tradução e Interpretação na unidade temática Leitura.

A tabela 4, a seguir, mostra a distribuição do número de objetivos de aprendizagem (habilidades) propostas pelo documento. Das 90 habilidades propostas como objetivos de aprendizagem, 20 foram designadas para a unidade temática Cultura, 25 para Expressão e Comunicação, 29 para Linguística e 16 para Leitura.

Para a cidade de Guarulhos, estado de São Paulo, a Secretaria de Educação do município publicou a “Proposta Curricular – Quadros de Saberes necessários (QSN)” (GUARULHOS, 2019). O documento é apresentado em três edições em separado: uma para a Educação Infantil, uma para o Ensino Fundamental e uma para a Educação de Jovens e Adultos. A Libras é discutida nos três documentos. De agora em diante, faremos referência a este documento como *Currículo de Libras – Guarulhos*.

Tabela 4. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – Canoas para o Ensino Fundamental

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades			
		1º ao 4º ano	5º ano	6º ao 9º ano	Sub Totais
Cultura	Cultura Surda	3	0	6	20
	Contextos da Comunidade Surda	2	0	6	
	Ética e Cidadania	0	0	3	
Expressão e Comunicação	Literatura e Literatura Surda	3	6	3	25
	Surdo no Cotidiano	5	4	4	
Linguística	Gramática	6	6	0	29
	Análise Linguística	0	0	5	
	Semiótica	3	4	5	
Leitura	Leitura fora de contexto	3	4	0	16
	Prática de produção textual	0	2	2	
	Escrita alfabética e sinalização	0	1	0	
	Interpretação de textos sinalizados	0	1	0	
	Práticas de tradução e interpretação	0	0	3	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem do documento de Guarulhos estabelecem cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, expressões, cores e formas; visão, imaginação, pensamento, comunicação e sinalização

em Libras; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A organização dos saberes e aprendizagens para a Libras não é proposta em separado, mas em um mesmo documento para todas as crianças, fazendo distinção, nos quadros de saberes e aprendizagens, entre aqueles comuns às crianças ouvintes e às crianças surdas e aqueles específicos para as crianças surdas, delimitando o que é específico para a criança surda.

Os campos de experiências que levam em conta a Libras são apresentados como proposições específicas para crianças ouvintes e crianças surdas, propondo respeito e valorização da diferença linguística e cultural da pessoa surda e ouvinte. O Currículo de Libras – Guarulhos apresenta uma pequena introdução teórica sobre a educação e crianças surdas e sobre suas necessidades linguísticas. A tabela 5, a seguir, assim como as demais tabelas desta seção, apresentam apenas as proposições específicas para crianças surdas. Para a Educação Infantil, são apresentadas 63 proposições de saberes (objetivos de aprendizagem) para crianças surdas, distribuídas nos cinco campos de experiências, como pode ser observado a seguir:

Tabela 5. Número de objetivos de aprendizagem (saberes) nas proposições do Currículo de Libras – Guarulhos para a Educação Infantil

Campos de Experiências	Saberes
O eu, o outro e o nós	5
Corpo, gestos e movimentos	11
Traços, expressões, cores e formas	12
Visão, imaginação, pensamento, comunicação e sinalização em Libras	27
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	8
Sub Total	63

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o Ensino Fundamental, o Currículo de Libras – Guarulhos, propõe a Libras como um eixo, denominado “O Educando Surdos em seu Processo de Comunicação e Expressão. O documento propõe saberes para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua e

apresenta uma seção sobre o educando surdo em seu processo de comunicação e expressão com uma introdução teórica sobre educação de surdos e língua de sinais e sobre a Língua Portuguesa como segunda língua. As proposições são feitas para os anos iniciais, cobertos pelo município.

A tabela 6, a seguir, mostra a distribuição dos saberes propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos 300 saberes propostos, 124 foram designados à unidade temática Emissão e Recepção, 108 à Análise Linguística e 68 à Cultura Surda.

Tabela 6. Número de objetivos de aprendizagem (saberes) nas proposições do Currículo de Libras – Guarulhos para o Ensino Fundamental (anos iniciais)

Unidades Temáticas	Saberes				
	1º e 2º anos	2º e 3º anos	3º e 4º anos	4º e 5º anos	Sub Total
Emissão e recepção	31	31	31	31	124
Análise linguística	27	27	27	27	108
Cultura Surda	17	17	17	17	68
Total	300				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a Educação de Jovens e Adultos, o Currículo de Libras – Guarulhos apresenta proposições para a Libras em um único eixo, chamado Emissão e Recepção, dividindo os 194 saberes nos ciclos I e II, como pode ser observado na tabela 7.

Tabela 7. Número de objetivos de aprendizagem (saberes) nas proposições do Currículo de Libras – Guarulhos para a Educação de Jovens e Adultos

Unidades Temáticas	Saberes	
	Ciclo I	Ciclo II
Leitura e Escrita	0	0
Emissão e recepção	100	94

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na cidade de São Paulo, capital do estado de São Paulo, o Currículo da Cidade proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2019), apresenta suas proposições em

publicações específicas a Educação Infantil (um documento), para cada componente curricular do Ensino Fundamental (nove documentos), para cada componente curricular da Educação de Jovens e Adultos (nove documentos), para a Educação Especial (dois documentos, um para Libras e um para Língua Portuguesa para Surdos) além de documentos de orientação didática (14 documentos). O Currículo da Cidade – Língua Brasileira de Sinais, de agora em diante *Currículo de Libras – São Paulo*, cobre a Educação Infantil para crianças surdas e o Ensino Fundamental. O documento é dividido em três partes. A Parte 1 apresenta o projeto geral do Currículo da Cidade em uma parte inicial geral técnica, a Parte 2 apresenta o projeto do Currículo Bilíngue da Cidade, com uma exposição teórica sobre educação de surdos e língua de sinais e a Parte 3, com o currículo de Libras em si.

Tabela 8. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – São Paulo para a Educação Infantil

Eixos Estruturantes	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
Bases Precursoras da Aquisição da Língua de Sinais	Visualidade	10
	Organização Linguístico-motora	10
	Compreensão e Interação	16
Sub total		36

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a Educação infantil, o Currículo de Libras – São Paulo se organiza em um eixo único, chamado “Bases Precursoras para a Aquisição da Língua de Sinais”, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos em três objetos de conhecimento: visualidade, organização linguístico-motora, e compreensão e interação. No Ensino Fundamental, são propostos os eixos “uso da língua de sinais”, “identidade surda”, “prática da análise linguística” e “literatura surda”. O Currículo de Libras – São Paulo apresenta 554 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos na Educação Infantil e nos três ciclos do Ensino Fundamental.

A tabela 8 a seguir, mostra a distribuição dos 36 objetivos de aprendizagem propostos e sua distribuição entre os objetos de conhecimento. Dez objetivos de aprendizagem são

propostos para Visibilidade e Organização Linguístico- Motora e 16 para Compreensão e Interação.

Tabela 9. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – São Paulo para o Ensino Fundamental – Ciclo Alfabetização

Eixos Estruturantes	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Sub total
Uso da Língua de Sinais	Bases da Exploração da Visibilidade	13	58
	Compreensão e Produção	26	
	Comunicação e Interação	19	
Identidade Surda	Cultura Surda	32	47
	Interculturalidade	7	
	Histórias das Comunidades Surdas	8	
Análise Linguística	Aspectos Fonético-Fonológicos	12	50
	Campos Semânticos	9	
	Sintaxe da Libras	14	
	Coerência Discursiva	15	
Literatura Surda	Apreciação Estética	25	37
	Produção Artístico Literária	12	
Sub total do ciclo		192	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Ensino Fundamental apresenta proposições para os nove anos, divididos nos três ciclos. Nos ciclos, os eixos que estruturam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são Uso

da Língua de Sinais, Identidade Surda, Análise Linguística e Literatura Surda. As tabelas a seguir apresentam a distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada ciclo.

No ciclo alfabetização, os 192 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos nos eixos estruturantes, sendo que 58 deles são designados para o eixo Uso da Língua de Sinais, 47 para Identidade Surda, 50 para Análise Linguística e 37 para Literatura Surda, conforme a tabela 9.

Tabela 10. Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – São Paulo para o Ensino Fundamental – Ciclo Interdisciplinar

Eixos Estruturantes	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Sub total
Uso da Língua de Sinais	Compreensão e Produção Sinalizada	47	78
	Interação/Conversa	10	
	Uso Formal e Informal da Língua	11	
	Conhecimento de Mundo	10	
Identidade Surda	História do Surdo no Brasil	10	34
	Cultura Surda	14	
	Acessibilidade na Comunicação	10	
Análise Linguística	Aspectos Fonético-Fonológicos	14	52
	Aspectos Morfológicos	17	
	Sintaxe da Libras	12	
	Semântica da Libras	9	
Literatura Surda	Apreciação Estética	9	30
	Produção Artístico Literária	21	
Sub total do ciclo		194	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No ciclo interdisciplinar, os 194 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos nos eixos estruturantes, sendo que 78 deles são designados para o eixo Uso da

Língua de Sinais, 34 para Identidade Surda, 52 para Análise Linguística e 30 para Literatura Surda, conforme a tabela 10.

No ciclo autoral, os 132 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos nos eixos estruturantes, sendo que 43 deles são designados para o eixo Uso da Língua de Sinais, 36 para Identidade Surda, 33 para Análise Linguística e 20 para Literatura Surda, conforme a tabela 11.

O Currículo da Cidade, em sua proposição para a Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2019), menciona a Libras em quatro de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O foco desses objetivos, entretanto, não é a Libras em si, mas a valorização e o conhecimento, pelo aluno ouvinte, das diferentes formas de comunicação.

Habilidades metalinguísticas e uso da língua de sinais nos currículos

Os quatro currículos não apresentam uma nomenclatura homogênea quando fazem referência à mobilização de habilidades metalinguísticas e ao uso da língua. O trabalho de ensino da análise linguística, em seus diversos níveis, consiste em atividade de mobilização do conhecimento linguístico de forma explícita (DINIZ, 2008), portanto, de mobilização de habilidades metalinguísticas (BIALYSTOK, 1986) no processo de aprendizagem. Diante disso, analisaremos os objetivos de aprendizagem propostos nos currículos observando a referência à habilidades metalinguísticas (metalinguagem), quando sugerem a mobilização de conhecimento explícito da língua em sua estrutura, em qualquer nível de análise linguística, compreendendo a percepção, atenção, controle e reflexões sobre aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, discursivos ou pragmáticos, a partir de registros visuais (gráficos ou de vídeo) ou a partir da análise da produção do outro ou de sua própria produção; e os relacionados ao uso da língua de sinais (uso), quando são alcançados a partir da produção e compreensão da língua de sinais, espontânea ou não, com fins focados na interação ou fruição, para desenvolvimento das habilidades de uso da língua ou para outros fins, que não o de estudo de sua estrutura, como por exemplo, aquisição de conhecimentos gerais ou específicos não linguísticos.

Para uma comparação entre os quatro documentos em análise, a tabela 12 a seguir faz uma síntese quantitativa das proposições apresentadas pelos quatro currículos e separa as proposições relacionadas à metalinguagem e ao uso.

Tabela 11: Número de objetivos de aprendizagem nas proposições do Currículo de Libras – São Paulo para o Ensino Fundamental – Ciclo Autoral

Eixos Estruturantes	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Sub total
Uso da Língua de Sinais	Compreensão e Produção Sinalizada	28	43
	Interação/Conversaço	7	
	Uso Formal e Informal da Língua	8	
Identidade Surda	Políticas para a Comunidade Surda	7	36
	Comunidades Surdas no Mundo	6	
	Cultura Surda	15	
	Acessibilidade na Comunicação	8	
Análise Linguística	Sintaxe da Libras	13	33
	Semântica da Libras	9	
	Pragmática	5	
	Estrutura do Texto	6	
Literatura Surda	Apreciação Estética	9	20
	Produção Artístico Literária	11	
Sub total do ciclo		132	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 12: Síntese quantitativa das proposições apresentadas pelos quatro currículos

		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
Rio Grande	Metalinguagem	35 (63,6%)	258 (53,1%)	0
	Uso	20 (36,4%)	228 (46,9%)	0
Canoas	Metalinguagem	0	29 (38,7%)	0
	Uso	0	46 (61,3%)	0
Guarulhos	Metalinguagem	10 (15,9%)	108 (36,0%)	34 (17,0%)
	Uso	53 (84,1%)	192 (64,0%)	166 (83,0%)
São Paulo	Metalinguagem	20 (55,6%)	349 (69,2%)	0
	Uso	16 (44,4%)	156 (30,8%)	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Currículo de *Libras – Rio Grande* concentra suas proposições em objetivos de aprendizagem relacionados às habilidades metalinguísticas, com 63,6% do total de proposições para a Educação Infantil e 53,1% para o Ensino Fundamental. O documento deixa explícita a intenção e importância dada a essas habilidades na do eixo Funcionamento da Língua durante todo o Ensino Fundamental. Neste eixo há a especificação através de parâmetros do eixo, com a proposição de Estrutura da Língua, Conceitos dos Sinais e Consciência Fonológica e Morfológica, retomando habilidades já descritas na literatura como importantes para o processo de alfabetização, conforme Carlisle (2000), Plaza e Cohen (2003) e Correa (2004).

A aplicação dessas habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização da pessoa surda, observando o conceito de alfabetização proposto neste trabalho, parece encontrar fundamento na prática de análise linguística já explorada nos currículos de Língua Portuguesa para crianças ouvintes.

O eixo Consciência Fonológica deste documento apresenta proposições como *Demonstrar compreensão de sinais e parâmetros (fonemas); reconhecer que os sinais são*

separados por parâmetros e identificar os parâmetros fonológicos em Libras, fazendo referência, por exemplo, à consciência sobre os elementos que atuam na formação do sinal e consciência sobre a segmentação da língua. Embora seja comum que nos currículos de Língua Portuguesa conhecimento similar seja proposto no Ensino Fundamental, a exploração da consciência fonológica é realizada em momento anterior ao início do processo de alfabetização. Isso torna a mobilização desta habilidade metalinguística útil para o aprofundamento do conhecimento da língua de sinais e para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Este objetivo último não é mencionado no documento.

O documento faz suas proposições tomando como base uma série de estudos linguísticos em aquisição de línguas de sinais (p. 16), incorporando trabalhos que discutem a aquisição de concordância verbal, classificadores e negação, dentre outras estruturas linguísticas. Esta escolha corrobora o conceito trazido pelo documento de exploração da análise linguística e de habilidades metalinguísticas. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são, então, dispostos em uma ordem de crescimento de complexidade parcialmente explícita, adicionando habilidades que se incrementam com o passar dos anos escolares e omitidas em um determinado ano quando já cobertas no ano anterior.

A mobilização de habilidades metalinguísticas é referida, no Currículo de Libras – Rio Grande, como estratégia para a promoção do conhecimento da estrutura da língua e para promover a competência linguística de sinalizadores proficientes na compreensão de diversos tipos de textos sobre diversos assuntos. Trata-se de um objetivo explícito direcionado ao processo de alfabetização (e de letramento), pretendendo levar a criança surda a um lugar em que atua como bom leitor de textos sinalizados.

O *Currículo de Libras – Canoas*, de forma diferente, concentra suas proposições no uso da língua de sinais. Os objetivos de aprendizagem relacionados às habilidades metalinguísticas somam 38,7% do total de proposições, contra 61,3% para uso da língua de sinais, apenas no Ensino Fundamental. São apresentados os Expressão e Comunicação, relacionado ao uso, e Linguística, com clara mobilização de habilidades metalinguísticas neste último, além de outros dois eixos que exploram mais objetivos relacionados à cultura surda e ensino de segunda língua.

Como objetos de conhecimento relacionados à metalinguagem, o documento propõe Gramática, Semiótica e Análise Linguística, com foco direcionado à identificação e produção

de itens fonético-fonológicos da Libras, como em “Conhecer as configurações básicas de mão e ser capaz de fazer associações com sinais já conhecidos” e sintáticos, como em “Associar as frases aos tempos verbais em que se encontram, assim como empregar nas suas produções os tempos verbais, fazendo uso de advérbios de tempo”.

De forma semelhante, o *Currículo de Libras – Guarulhos* também deposita sua atenção no uso da língua de sinais, em todos os níveis educacionais que aborda. O documento é apresentado de forma com junta, em um currículo geral e dividido em três publicações, conforme já mencionado. Dentro desses documentos há uma divisão entre os eixos entre “educando ouvintes” e “educando surdos” na Educação Infantil. Para as crianças desta faixa etária, as proposições são bastante abrangentes em termos de uso da língua para interação e instrução. Objetivos como “Comunicar-se através da Libras suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. Argumentar e levantar hipóteses por meio de sinais e expressões” e “Participar de forma ativa, criativa e crítica da elaboração de combinados, através da rotina e outras atividades da escola, fazendo uso da Libras” são exemplos da exploração de uso para interação e instrução. Os campos de experiências propostos, que englobam os saberes que devem ser explorados, não fazem menção a objetivos direcionados às habilidades metalinguísticas. Entretanto, alguns saberes abordam essas competências, como os saberes “Perceber as expressões corporais, as expressões faciais, os gestos e as sensações do próprio corpo, levando em conta que essas expressões vão contribuir na construção da sua comunicação através da língua de sinais”, clara referência às bases precursoras para a aquisição de estruturas da língua.

No Ensino Fundamental a organização dos saberes se dá de forma gradativa e há um incremento de saberes focados na metalinguagem, inclusive do ponto de vista quantitativo, com quase o dobro de saberes dedicados a essa habilidade. O uso da língua é explorado na forma de saberes relacionados à comunicação e interação, com inclinação para a exploração de narrativas.

A metalinguagem apresenta foco predominante em aspectos fonético-fonológicos, como nos saberes “Explorar o ponto de articulação em jogos e brincadeiras” e “Reconhecer a importância da orientação da palma na construção de sinais”, lexicais, como em “Identificar sinais sinônimos e antônimos, explorando o significado que provocam, com desafios e

repertório pertinentes a cada ciclo” e sintáticos, como em “Ordenar em suas sentenças participante-verbo ou verbo-objeto”, “Entender o uso da topicalização na construção de frases” e “Ampliar o repertório de vocabulário e estrutura linguística a partir de notícias do cotidiano”. Na Educação de Jovens e Adultos os saberes relativos à Libras estão relacionados ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

O *Currículo de Libras – São Paulo* também dirige sua atenção majoritariamente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que exploram as habilidades metalinguísticas. Já em sua introdução específica da área, o documento apresenta em seus princípios a abordagem de reflexão sobre a língua para além do uso, enfatizando sua importância no desenvolvimento escolar da criança surda e no processo de aprendizagem de português como segunda língua.

Esta organização divide o documento em eixos estruturantes que podem ser vistos abordando aspectos formais da língua e aspectos do uso desde a Educação Infantil. Já para os primeiros anos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se organizam em objetos de conhecimentos como visualidade, organização linguístico-motora, e compreensão e interação, mostrando a intenção de incentivar o uso da língua nos objetos relacionados à compreensão e interação e a metalinguagem no objeto organização linguístico-motora. Destaque para a concepção de abordagem da língua e seus pré-requisitos para sua aquisição nos objetos visualidade e na abordagem motora para a produção da língua.

Estrutura parecida ecoa nos eixos do Ensino Fundamental: Uso da Língua de Sinais e Literatura Surda como eixos de abordagem do uso e Análise Linguística, com clara mobilização da metalinguagem. Os objetos de conhecimento que compõem os eixos apresentam uma especificação que agrupa os objetos de conhecimento. Para o uso da língua de sinais, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em ordem crescente de complexidade, tanto em uso quanto em metalinguagem.

Para o ciclo de alfabetização, três primeiros anos do Ensino Fundamental, o documento apresenta, para o eixo uso da língua de sinais, os seguintes objetos de conhecimento: bases da exploração da visualidade, compreensão e produção e comunicação e interação, com um destaque especial para o objeto apreciação estética e produção artístico-literária, componente do eixo literatura surda. Para metalinguagem, os objetos para este ciclo são: aspectos fonético-fonológicos, campos semânticos, sintaxe da Libras e coerência discursiva. Nos três anos

seguintes, que compõem o ciclo interdisciplinar, o uso da língua é abordado de forma mais aprofundada, com a exploração de objetos com a compreensão e produção sinalizada e o uso formal e informal da Libras, com enfoque nas possibilidades de variação da língua a depender da situação de uso. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento neste objeto de conhecimento mobilizam habilidades metalinguísticas. Exemplos desses objetivos são “analisar vídeos com produção de surdos com diferentes variantes na sinalização” e “utilizar a incorporação de personagem de forma adequada ao registro linguístico e situação de sinalização”. No eixo de análise linguística, o ciclo interdisciplinar conta com a entrada da análise morfológica da Libras e com o aprofundamento da análise nos níveis fonético-fonológico e sintático.

Nos três últimos anos do Ensino Fundamental, ciclo autoral, o aumento da complexidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ocorre nos mesmos objetos de conhecimento presentes no ciclo anterior, com a entrada dos objetos pragmática e estrutura do texto no eixo de análise linguística.

A metalinguagem nos currículos de São Paulo também aponta para o registro escrito da língua de sinais. O recurso é discutido no *Currículo de Libras – São Paulo* como um instrumento para registro da Libras nos momentos de estudo de análise linguística, principalmente, evitando o uso de glosas, que utilizam o registro da Língua Portuguesa como base. No *Currículo de Libras – Guarulhos*, um exemplo dessa menção é o saber “Realizar leituras de sinais e frases curtas em escrita de língua de sinais” e no *Currículo de Libras – São Paulo*, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “Proporcionar momentos para iniciar a representação da Libras por meio de escrita de sinais em jogos, brincadeiras e atividades de escrita (tendo o professor como escriba), que viabilizem o conhecimento e uso deste recurso”.

Considerações Finais

Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017) e com a resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017), a BNCC fica instituída como um referencial para os sistemas de ensino e para que esses sistemas construam ou revisarem os seus currículos. Os quatro documentos analisados foram os primeiros a serem publicados com base na BNCC, na ordem *Currículo de Libras – Canoas* (2018), *Currículo de Libras – São*

Paulo (2019), *Currículo de Libras – Guarulhos* (2019) e *Currículo de Libras – Rio Grande* (2020).

A BNCC não menciona a língua de sinais em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Até o momento da escrita deste trabalho ainda não havia sido publicado um documento referencial por órgão gestor federal. A obra “Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua: da Educação Infantil ao Ensino Superior”, organizada por Stumpf e Linhares (2021), foi elaborada por um conjunto de pesquisadores surdos e ouvintes como proposta abrangente e de representação nacional, porém, independente.

Os quatro documentos analisados refletem uma direção apontada pelos estudos surdos e pelos estudos linguísticos atuais com relação ao aprofundamento dos objetivos de ensino de línguas de sinais como primeira língua, desdobrando a já consolidada tradição do ensino de língua de sinais como segunda língua, majoritariamente aprendizes ouvintes. A relação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados ao uso e à metalinguagem revelou, nesta análise, preponderância daqueles voltados às habilidades metalinguísticas, explicitamente em dois dos quatro documentos analisados. O processo de ensinar e apreender uma segunda língua em ambiente escolar possui como uma das características basais a mobilização de habilidades metalinguísticas, assim como o processo de ensinar e aprender a modalidade escrita de uma língua, atividade recorrente no componente curricular relativo à língua falada pela criança.

Entretanto, o ensino de Libras como primeira língua, até então sem currículos e referenciais oficiais no Brasil, figurou nas escolas e instituições educacionais como um curso que preconizou majoritariamente a comunicação da criança surda. Embora Albres e Saruta (2012) já tenham proposto um programa curricular de Libras para surdos, este referido programa se posiciona anterior à BNCC e por isso não segue suas direções, não estabelecidas na época.

O *Currículo de Libras – Rio Grande* e o *Currículo de Libras – São Paulo* destinam maior parte de suas proposições a aspectos relacionados à mobilização de habilidades metalinguísticas, enquanto o *Currículo de Libras – Canoas* e o *Currículo de Libras – Guarulhos* apresentam uma abordagem com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento predominantemente focados no uso da língua de sinais. O *Currículo de Libras – Guarulhos* é o

único entre os quatro que apresenta proposições para a Educação de Jovens e Adultos, com 83% dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dedicados ao uso da língua de sinais para esta fase escolar. O Currículo de Libras – Canoas é o único entre os quatro que não apresenta proposições para a Educação Infantil, mas torna explícita a possibilidade de adesão do documento para outras unidades escolares. Nos quatro documentos a organização das proposições é feita com claro incremento da complexidade: expressões como “ampliando gradativamente a complexidade” ou o crescente “explorar-compreender-fazer”.

As peculiaridades desses quatro documentos os tornam diferentes, mas em consonância com a BNCC ao realizarem suas proposições de acordo com suas realidades locais sem deixar de lado as orientações do documento federal e o estado da arte na área.

Referências

- ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. São Paulo: IST, 2012.
- BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. Tese. Doutorado. Programa de Pós graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- BIALYSTOK, E. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. **Child Development**, v.57, n.2, p. 498-510, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**, 2017.
- CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018.
- CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, v.12, p.169-190, 2000.
- CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.1, p. 69-75, 2004.

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e Alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMBERT, J. Atividades metalingüística e aquisição da leitura. *Em*: Maluf, M. R. (Org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUARULHOS, Secretaria de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular**. Guarulhos, 2019.

MERTZANI, M.; LIMA TERRA, C.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. **Recife, PE**, v.7 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

PLAZA, M.; COHEN, H. The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. **Brain and Cognition**, v.53, p. 257-292, 2003.

REGO, L. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.11, n.1, p. 51-60, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.4, p. 975-994, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, E. K. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (bncc)**: criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

STUMPF, M.; LINHARES, R (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Rio de Janeiro. Editora Arara Azul. 2021.

SUTTON, 1974. SignWriting History, 2020. Disponível em: <<https://www.signwriting.org/library/history/>>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

TUNMER, W. The role of language prediction skills in beginning reading. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v.25, n.2, p. 95-112, 1990.

Submissão em: 20/05/2022

Aceito em: 29/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

MATERIAIS CURRICULARES BILÍNGUES QUE APOIAM A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: A integração da tecnologia, aprendizagem e ensino

Robert J. Hoffmeister¹
Spyridoula Karipi²
Vassilis Kourbetis³

Resumo: Considerar as crianças e adultos Surdos como bilíngues - sua primeira língua é a Língua de Sinais (SL) e a segunda língua é aprendida via escrita - fornece aos profissionais um paradigma a ser utilizado para criar melhores oportunidades de aprendizagem. Neste artigo, a Língua de Sinais Grega ((G)SL)), como primeira língua (L1), é a língua base que usamos para apresentar algumas considerações metodológicas de ensino e aprendizagem bilíngue. Este trabalho é o resultado de uma longa jornada desde o pensamento inicial do Currículo de Língua de Sinais Americana e sua influência no desenvolvimento do currículo de (G)SL na Grécia. O artigo discute materiais multimídia educacionais inovadores que são facilmente acessados por meio de portais online, desenvolvidos para o ensino de (G)SL como L1 para crianças surdas da pré-escola e do ensino fundamental. Neste trabalho, a LS como L1 é um recurso que permite que crianças surdas aprendam uma L2 via escrita, apoiando suas capacidades de aquisição bilíngue. Ao desenvolver currículos e materiais de apoio, consideramos críticos dois importantes componentes fundamentais: a importância de sinalizadores nativos Surdos e quase nativos como modelos linguísticos para crianças surdas, seus pais e professores; e o desenvolvimento e interação com materiais educativos digitais. Esse modelo bilíngue pode ser incorporado em qualquer LS. A (G)SL é usada como um modelo para exibir práticas inovadoras mesclando a LS (L1), a escrita (L2), tecnologia e materiais criativos de instrução e avaliação para aprimorar o aprendizado. Para tais desenvolvimentos, é fundamental a colaboração entre profissionais de educação e tecnologia e membros da Comunidade Surda. Descrevemos material multimídia bilíngue inovador maximizado pela compreensão da natureza visual da LS e suas vantagens para implementação nas escolas. O penúltimo objetivo é que os alunos Surdos se tornem aprendizes bilíngues bem-sucedidos que possam funcionar plenamente no mundo de hoje e de amanhã.

Palavras-chave: Língua de Sinais como primeira língua, Currículo de Língua de Sinais, Aprendizagem de Línguas de Sinais, Material didático para Surdos bilíngues, Modelos de Língua de Sinais Surdos.

BILINGUAL CURRICULUM MATERIALS SUPPORTING SIGNED LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS: The integration of technology, learning and teaching

Abstract: Considering Deaf children and adults as bilingual - their first language is a Signed Language (SL) and the second language is learned via print - provides professionals with a paradigm to be used

¹ Doutor, Professor Associado Emérito, Ex-Diretor do Programa de Estudos de Surdos e do Centro de Estudos da Comunicação e Surdos, Universidade de Boston, Boston - MA, EUA. E-mail: rhoff@bu.edu

² Mestrado, Doutoranda, Universidade da Macedônia Ocidental, Chefe do Jardim de Infância Especial para Surdos e Deficientes Auditivos de Argyroupoli, Atenas - Grécia. E-mail: skaripi78@gmail.com

³ Doutor, Conselheiro Sênior de Educação Especial, Ministério de Educação e Assuntos Religiosos, Atenas - Grécia. E-mail: kourbetis1@gmail.com

for creating better learning opportunities. In this paper, Greek Sign Language ((G)SL)⁴ as a first language (L1) is the base language we use to present certain bilingual methodological teaching and learning considerations. This work is the result of a long journey from the initial thinking of the American Sign Language Curriculum and its influence on the development of the (G)SL curriculum in Greece. The paper offers discussion of innovative educational multimedia material that are easily accessed via online web portals, developed for teaching (G)SL as an L1 to pre-school and primary school Deaf children. In this work, SL as L1 is a resource that fully enables Deaf children to learn an L2 via print, supporting their bilingual acquisition capabilities. In developing curricula and supporting materials, we consider two important foundational components: Deaf native signers and near native signers as language role models for Deaf children, parents and teachers; and the development and interaction with digital educational materials. Thus, collaboration between educational and technology professionals and members of the Deaf community is critical. This bilingual model can be incorporated into any SL. (G)SL is used as a model to display innovative practices merging SL (L1), print (L2), technology and creative instructional and assessment materials, maximized by understanding the visual nature of SL and its advantages for school learning. The penultimate goal is Deaf students to become successful bilingual learners to fully function in the world today and tomorrow.

Keywords: Signed Language as first language. Signed Language curriculum. Signed Language learning. Bilingual Deaf teaching material. Deaf Signed Language role models.

MATERIALES DEL CURRÍCULO BILINGÜE QUE APOYAN EL LENGUA DE SEÑAS COMO PRIMERA LENGUA PARA ESTUDIANTES SORDOS: La integración de la tecnología, el aprendizaje y la enseñanza

Resumen: Considerar a los niños y adultos sordos como bilingües, su primer idioma es el lenguaje de señas (SL) y su segundo idioma se aprende a través de la impresión, brinda a los profesionales un paradigma para crear mejores oportunidades de aprendizaje. En este artículo, la lengua de señas griega ((G)SL) como primera lengua (L1) es la lengua base que utilizamos para presentar algunas consideraciones metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje bilingües. Este trabajo es el resultado de un largo viaje desde el pensamiento inicial del Currículo de Lengua de Señas Americana y su influencia en el desarrollo del currículo de (G)SL en Grecia. El artículo analiza materiales multimedia educativos innovadores a los que se puede acceder fácilmente a través de portales en línea, diseñados para enseñar la (G)SL como L1 a niños sordos en edad preescolar y primaria. En este trabajo, la LS como L1 es un recurso que permite a los niños sordos aprender una L2 a través de la escritura, apoyando su adquisición de habilidades bilingües. En el desarrollo de currículos y materiales de apoyo, consideramos dos componentes clave importantes: la importancia de los hablantes de señas nativos sordos y casi nativos como modelos de lengua para los niños sordos, sus padres y maestros; y el desarrollo e interacción con materiales educativos digitales. Este modelo bilingüe se puede incorporar a cualquier LS. La (G)SL se utiliza como modelo para mostrar prácticas innovadoras que fusionan la LS (L1), escritura (L2), tecnología y materiales creativos de instrucción y evaluación para mejorar el aprendizaje. Para tales desarrollos, la colaboración entre los profesionales de la educación y la tecnología y los miembros de la comunidad sorda es fundamental. Describimos material multimedia bilingüe innovador maximizado por la comprensión de la naturaleza visual de LS y sus ventajas para la

⁴ Neste artigo, usaremos (G)SL para indicar que estamos discutindo a Língua de Sinais Grega, mas o conteúdo e a tecnologia podem ser usados para qualquer LS.

implementación en las escuelas. El penúltimo objetivo es que los estudiantes Sordos se conviertan en aprendices bilingües exitosos que puedan funcionar plenamente en el mundo de hoy y de mañana.

Palabras clave: Lengua de Señas como primera lengua. Currículo de Lengua de Señas. Aprendizaje de Lengua de Señas. Material didáctico para personas sordas bilingües. Modelos de Lengua de Señas para sordos.

Introdução

Emergiu o consenso de que aprender uma Língua de Sinais (LS) é essencial para que as crianças Surdas⁵ prosperem e alcancem seu pleno potencial como seres intelectuais e sociais. No entanto, faltam pesquisas sobre como ensiná-los uma LS como primeira língua (L1), uma falta que afeta os sistemas educacionais atuais para implementar um ensino eficiente e aproveitar a tecnologia mais recente para melhorar o aprendizado em sala de aula (ver KOMESAROFF, 2003; 2008 por motivos subjacentes). Ver a LS como um recurso (NOVER, 1995; NOVER, RUIZ, 1994), aumenta as oportunidades para garantir o sucesso acadêmico das crianças surdas. Além disso, vê-las como alunos *bilíngues* abre as portas para mudanças e inovações consideráveis nas técnicas de aprendizagem (BAKER, WRIGHT, 2017), pois os educadores consideram o impacto de duas línguas na escola: a LS, a língua natural da comunidade surda; e a língua oral escrita, a língua dominante da maioria ouvinte.

Nossa intenção é apresentar ideias que integrem LS, escrita e tecnologia para aprimorar o aprendizado de crianças surdas da língua e do conteúdo. Ao fazê-lo, este artigo reconhece que a LS é sua L1 e que eles devem ser vistos como bilíngues. Reconhecer a LS como L1 impacta a forma como vemos o *ensino da língua* para eles, assim como acontece com as crianças ouvintes, quando discutimos o ensino da L1. O que realmente queremos é a necessidade de ensinar *sobre* língua. Os currículos dos estudantes Ouvintes são focados em aprender sobre o idioma, porque todos os alunos Ouvintes⁶ devem chegar à escola com a L1 intacta. A maioria dos alunos Surdos tem dificuldade em acessar uma língua auditivamente, em se envolver em interações compreensíveis e tem pouco acesso aos pares, condições que restringem suas oportunidades de adquirir a L1. Ter uma língua fluente, utilizável e interativa é fundamental

⁵ Usamos a palavra *Surdo* para nos referirmos a todos os indivíduos Surdos e com deficiência auditiva, cuja surdez afeta significativamente sua vida diária. Usamos a palavra *Ouvinte* para nos referirmos a todos que não são Surdos.

⁶ O uso do O maiúsculo na palavra Ouvinte refere-se à população de não Surdos como uma distinção cultural.

para o sucesso escolar. Assim, vê-los como bilíngues significa que os professores em sala de aula podem utilizar e confiar em sua L1 para facilitar e promover seu sucesso acadêmico.

Historicamente, os currículos para crianças Surdas eram baseados em adaptar, ajustar e espelhar a abordagem linguística dos currículos das crianças Ouvintes. Essa abordagem dominante resultou na restrição do ensino da língua à língua falada, no enfraquecimento do ensino de uma língua e do aprendizado do conteúdo (LANE, HOFFMEISTER, BAHAN, 1996). Além disso, limitou a disponibilidade de currículos com LS como L1 para alunos Surdos. Com isso em mente, procuramos desenvolver um currículo para o ensino bilíngue de (G)SL como L1.

Princípios para ensinar a LS como L1

Para alcançar o sucesso acadêmico, o Currículo para o ensino de LS como L1 deve usar os seguintes princípios fundamentais:

- Fornecer um modelo acessível de LS para seu aprendizado como L1.
- Proporcionar um formato que permita discutir a língua como matéria de conteúdo, semelhante ao que ensinamos sobre línguas faladas (para alunos Ouvintes) na escola.
- Fornecer um mecanismo que permite o acesso à LS semelhante ao acesso à escrita. A escrita tem a virtude da permanência, minimiza as demandas de memória de trabalho e permite a revisão posterior.
 - Ofertar um formato para LS que pode ser manipulado, salvo, editado e comentado.
 - Apresentar um modelo de LS para aprender assuntos de conteúdo (matemática, ciências, etc.).

O ensino bilíngue de línguas para alunos Surdos envolve dois grandes entendimentos fundamentais: (1) estabelecer um ambiente favorável para que a língua seja adquirida; e (2) estabelecer um ambiente onde o ensino de LS envolva ensinar *sobre* a LS.

Na educação de Surdos, tal compreensão ainda não está claramente elucidada e a primazia da língua falada tem levado a considerar a criança Surda como deficiente e não como bilíngue. Como qualquer usuário de duas línguas, os Surdos podem aprender a língua da comunidade minoritária (Surda) e a língua da comunidade majoritária (Ouvinte) (LADD, 2003). Como Surdos bilíngues, sua primeira língua é a LS.

No ensino de qualquer língua como L1, um dos principais objetivos é apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos na LS da sala de aula e na língua da comunidade (via escrita) (HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014; KOURBETIS, KARIPI 2021; QUADROS, HOFFMEISTER, 2020). Reconhecemos que muitas crianças Surdas (mas não todas) chegam à escola privadas de língua (ver HENNER, ROBINSON, 2021). Nesses casos, a escolarização deve criar um ambiente no qual o aprendizado de uma LS seja necessário antes de aprender *sobre* a LS. O objetivo de aquisição de língua é separado do objetivo típico de *ensinar sobre língua* das escolas. Em primeiro lugar, as crianças Surdas devem adquirir uma LS e depois adquirir conhecimento *sobre* ela. O objetivo educacional é ser capaz de usar sua língua nativa para obter conhecimento das disciplinas escolares, incluindo o idioma.

Currículo de Língua de Sinais Grega

O trabalho inicial sobre o desenvolvimento de um Currículo de Língua de Sinais Grega ((G)SL) começou em 1996, quando o Kourbetis era o Diretor do Instituto Nacional de Surdos (NID), trabalhando com cinco escolas residenciais para Surdos na Grécia. Os professores usavam a LS intermitentemente para fins de comunicação geral com os alunos Surdos, mas raramente usavam a LS para instrução em sala de aula. Como é típico em todo o mundo, os alunos aprenderam (G)SL com alunos mais velhos durante o recreio, durante o tempo livre, nos dormitórios e com alguns adultos Surdos que trabalham como pessoal de apoio na escola. Inicialmente, havia apenas um professor Surdo trabalhando em todas as cinco escolas.

A necessidade de desenvolver um currículo de (G)SL era aparente, mas não amplamente apoiada pelos professores ou pelo Ministério da Educação. Em 2000, o status da (G)SL foi reconhecido como uma língua legal na Grécia para fins educacionais. Quando essa mudança ocorreu, Kourbetis começou a revisar o currículo disponível para LS como L1 no mundo. Os resultados não foram animadores.

No início dos anos 2000, Hoffmeister e sua equipe na Universidade de Boston começou a trabalhar no desenvolvimento de currículo para ASL como L1 ⁷ (HOFFMEISTER, GREENWALD, CZUBEK, DIPERRI, 2003). Devido ao relacionamento duradouro com esses autores, uma colaboração foi estabelecida para examinar a possibilidade de usar princípios de (A)SL como L1 no currículo dos EUA em um currículo de GSL.

Uma primeira tarefa foi examinar o currículo nacional de língua grega falada para entender suas metodologias de ensino bilíngue. Uma segunda questão foi reunir as poucas pesquisas sobre os componentes gramaticais de (G)SL existentes na época, embora uma grande quantidade de informações fosse conhecida sobre (A)SL e outras SLs europeias. Para enfrentar esses desafios, foi estabelecida uma equipe composta por especialistas em LS gregos e americanos, desenvolvedores do currículo de língua grega, linguistas que trabalham em línguas faladas e LSs, sinalizadores nativos Surdos gregos com experiência no ensino da GSL como L2 para adultos e Surdos gregos nativos e quase nativos sinalizadores com experiência no ensino de crianças Surdas.

Os sinalizadores nativos Surdos provaram ser os membros mais valiosos da equipe. A equipe examinou os componentes gramaticais necessários para instruir ASL como L1 e traduziu essas ideias em um currículo de *língua* (G)SL. A equipe então colaborou com a Escola para Surdos de Atenas para implementar o novo currículo de (G)SL como L1. Durante este período de implementação, a equipe reformulou os materiais preliminares para se tornarem mais formais e padronizados. Esses materiais padronizados seriam usados para apoiar os muitos professores Ouvintes que trabalham com crianças Surdas em toda a Grécia.

Seguindo esse desenvolvimento, o Instituto Pedagógico Grego publicou o primeiro currículo da GSL como L1 em 2004, que constituiu o primeiro material educacional multimídia em GSL. A pesquisa e desenvolvimento inicial resultaram em dois projetos educacionais, promovendo a identificação de práticas pedagógicas sólidas, coesas e bem-sucedidas para crianças Surdas aprenderem as estruturas gramaticais da (G)SL como L1 e na criação de materiais de apoio ao aprendizado do grego (escrito) como L2. Por enquanto, seis países

⁷ Para trabalhos mais recentes sobre ASL, recomendamos o currículo bilíngue desenvolvido por Czubek e Di Perri (2017), que oferece uma abordagem estendida e aprofundada para o ensino de crianças Surdas sob a estrutura de ASL como L1 e inglês como L2.

estabeleceram o ensino de LS como L1 como meta. Estes são: Noruega, Nigéria, Alemanha, França, Finlândia e, ultimamente por lei, Grécia⁸ (KOURBETIS, 2019).

Línguas de Sinais e Tecnologias de Informação e Comunicação

Como a LS não tem uma forma escrita acordada, a tecnologia de vídeo é uma parte crucial do ensino de língua e do conteúdo acadêmico para crianças Surdas. Essa opção é consistente com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (Em inglês, Universal Design for Learning - UDL), que enfatiza como os ambientes educacionais devem responder às diferenças individuais e garantir o acesso a todos os alunos (ARMSTRONG, 2003; BOOTH, AINSCOW, 2011; IZZO, BAUER, 2015; UNESCO, 2011). Idealmente, os sistemas educacionais proporcionam a cada aluno a oportunidade de experimentar uma aprendizagem positiva usando diferentes metodologias, ferramentas e materiais (MACE, HARDIE, PLACE, 1996; TOMLINSON, 2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), combinadas com os princípios do UDL, maximizam o desenvolvimento de materiais de formação e ambientes de aprendizagem adequados e promovem a acessibilidade e diferenciação (SMITH, THRONE, 2007).

Para os alunos Surdos, as soluções tecnológicas potencializam o aprendizado em todas as disciplinas. A tecnologia pode facilitar o compartilhamento de necessidades, opiniões, interações interpessoais, conhecimento acadêmico e conhecimento de mundo dos alunos Surdos (BURNETT, 2010; GENTRY, CHINN, MOULTON, 2004; KOURBETIS, 2013; MICH, PIANTA, MANA, 2013). A informação visual é fundamental para as TIC, bem como para os Surdos, que compreendem o mundo, principalmente, através da visão (BAHAN, 2006, 2008; KOURBETIS, HATZOPOULOU, 2010; LANE, HOFFMEISTER, BAHAN, 1996). Consequentemente, integrando os princípios das TIC com a LS, somos capazes de criar ambientes de aprendizagem ideais que são visualmente acessíveis aos alunos Surdos, principalmente os bilíngues, nos quais eles podem compartilhar vantagens de aprendizado e instrução semelhantes às que os alunos Ouvintes compartilham.

Devido à baixa incidência da surdez, ver as crianças Surdas como bilíngues não é uma estrutura típica para os profissionais que trabalham com elas. Olhar através de uma lente Surda

⁸ Para o Relatório completo do Inquérito ver: <<http://www.sign1st.eu/en/intellectual-output/>>.

altera a perspectiva de alguém. Com as ferramentas tecnológicas em mãos, o que falta é pensamento criativo. Ao pensar em materiais de apoio ao ensino bilíngue, os materiais visuais devem incluir apresentações não estáticas que possam ser visualizadas, revisadas e manipuladas de várias maneiras. Isso é semelhante às opções disponíveis com impressão. A tecnologia de vídeo apropriada pode ser cara, mas cabe ao campo internacional de educadores Surdos apoiar a tecnologia que aprimora o aprendizado. Alinhado a isso, desenvolvemos materiais multimídia para apoiar a LS como L1 para alunos Surdos do ensino fundamental. Com conteúdo extraído do currículo nacional usado em todas as escolas gregas, esses materiais apoiam o ensino e a aprendizagem bilíngues de (G)SL como L1, o aprendizado sobre (G)SL e o aprendizado do grego como L2 via escrita. No restante deste artigo, descrevemos esses materiais que podem ser facilmente acessados online.

Material multimídia para GSL como L1

Por três décadas, investimos no desenvolvimento de materiais para crianças Surdas e seus pais Ouvintes para apoiar a aprendizagem da (G)SL como L1. Nosso foco tem sido em traduções em vídeo de livros de histórias exigidos no Currículo Nacional de Grego e em avaliações de vídeo interativas, em (G)SL e grego escrito, disponíveis para todos os usuários por meio de uma biblioteca multimídia. Os projetos incluem a Biblioteca Multimídia Digital, o Dicionário Online, os livros híbridos, os instrumentos de avaliação baseados no currículo e um aplicativo recém-desenvolvido para testar habilidades expressivas de LS. Esses componentes são descritos nas seções a seguir e são de livre acesso para qualquer pessoa interessada em ensinar alunos Surdos. Todo o conteúdo é produzido por sinalizadores nativos, promovendo informações significativas e modelos linguísticos ideais para a maioria das crianças Surdas que têm acesso limitado a informações sinalizadas de nativas e com qualidade, bem como para professores, pais e outros profissionais.

A plataforma Interactive Digital Multimedia Library (DML), baseada nos princípios do UDL (BLAMIREs, 1999; CAST, 2018), fornece um modelo de arquivamento, busca e exploração de conteúdo de LS, baseado na disponibilidade de tecnologia de vídeo (tela de vídeo sinalizado,) que interage com um dicionário online (ver <<http://digital-library.sign1st.eu/>>). É uma plataforma independente para o ensino e aprendizagem bilíngue de LS (L1) e escrita (L2),

contendo 354 e-books sinalizados com texto escrito (KOURBETIS, KARIPI, BOUKOURAS, 2020). Esse design bilíngue permite que alunos Surdos (seus pais e professores) visualizem e compreendam uma história/narrativa de (G)SL e sua tradução impressa (grego) (ver <<http://multimedia-library.prosvasimo.iep.edu.gr/grid/title>>).

Figura 1: A Biblioteca Digital Sign First.



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

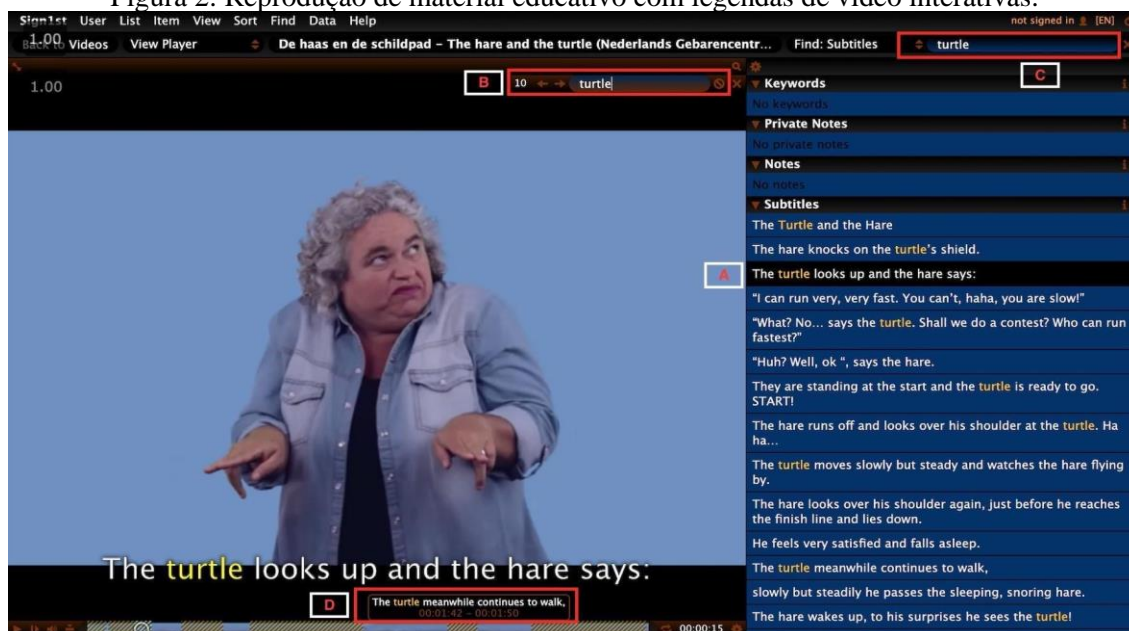
Biblioteca Multimídia Digital para aprender e ensinar

Todo o material foi avaliado em colaboração com sinalizadores nativos Surdos que trabalharam com profissionais fluentes em LS para garantir a qualidade das apresentações da LS. A Figura 1 apresenta exemplos de e-books individuais que foram criados para uso em escolas e em casa. Os quadros de vídeo de e-book descritos são semelhantes às capas encontradas em livros impressos. Os e-books são selecionados a partir das histórias exigidas no Currículo Nacional da Grécia, portanto, pais e professores estão familiarizados com seus temas. No geral, professores, alunos e pais podem ler mais de 40 títulos com base em seus interesses.

Um grande corpus (G)SL de mais de 4.400 vídeos SL (a biblioteca inclui segmentos sinalizados que variam de 38 segundos a 35 minutos) foi desenvolvido e está disponível para todos para apoiar o ensino e a aprendizagem (G)SL e linguagem escrita (ver MOE, WRIGHT,

2013; TUOMI, 2013). O foco inicial de tal componente bilíngue foi a representação de um modelo de LS fluente apresentando conteúdo que pode ser utilizado por meio de um processo interativo ao passar de um idioma para outro. A vantagem desse desenho é que as histórias de LS podem ser vistas de muitos pontos de vista diferentes para atender às necessidades pedagógicas dos usuários. Por exemplo, ao aprender grego, o aluno pode alternar entre LS e imprimir para melhorar a compreensão, ou pode examinar uma estrutura gramatical específica e retornar ao vídeo de LS para verificar novamente o significado. Além disso, os professores podem selecionar a LS e/ou imprimir os cliques para representar uma sequência de histórias, para se concentrar em palavras, frases ou sentenças individuais ou para apresentar em um arranjo incorreto para permitir que os alunos as classifiquem na sequência original da história. Assim, cada vídeo pode ser manipulado e usado posteriormente (por exemplo, para trabalhos de casa, autoavaliação, avaliação formal e/ou pesquisa) e seus segmentos selecionados (com ou sem legendas) podem ser visualizados na íntegra ou identificados por um endereço de URL para armazenamento e recuperação posterior.

Figura 2: Reprodução de material educativo com legendas de vídeo interativas.



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

A. Navegar o vídeo usando legendas; B. Procurar legendas específicas no vídeo que está sendo reproduzido; C. Procurar legendas em todos os vídeos da plataforma; D. Apresentar uma seleção destacada na linha do tempo.

A Figura 2 apresenta um vídeo de LS na janela principal com opções selecionáveis. As legendas aparecem na parte inferior do vídeo e um conjunto sequenciado de legendas são apresentados em uma janela separada à direita, interativa com o vídeo de LS. Essa interação permite que os usuários naveguem no vídeo selecionando/realçando uma série de legendas, destaquem palavras e/ou frases nas legendas, obtenham e visualizem o conteúdo das legendas em todos os vídeos. É possível, também, salvar a linha do tempo selecionada para recuperação posterior, pesquisar palavras, sinais, frases em toda a plataforma e visualizar e comparar todos os vídeos que correspondem à palavra, frase ou sinal pesquisado. Este último buscador de sinais é inovador na formação linguística de alunos Surdos (BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, KOURBETIS, 2014; KOURBETIS, BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, 2016). Os vídeos podem ser baixados em formato WebM usando download direto e todo o aplicativo pode ser instalado para uso nas escolas.

Figura 3: Busca da palavra/sinal VACA no dicionário.

<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο</p> <p>Project : Νόημα στην Εκπαίδευση</p> <p>Copyright : 1999</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Πανεπιστήμιο Πατρών</p> <p>Project : ΕΠΕΑΕΚ II</p> <p>Copyright : 2003</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013</p> <p>Project : Βλέπω και Μαθαίνω για το Νηπιαγωγείο</p> <p>Copyright : 2016</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013</p> <p>Project : Μελέτη Περιβάλλοντος Α & Β Δημοτικού</p> <p>Copyright : 2016</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		


Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

O Dicionário de LS online

O Dicionário Digital de Língua de Sinais Grega (SLDD) foi desenvolvido para apoiar o ensino e a aprendizagem da (G)SL como L1. É o maior dicionário interativo online de acesso aberto disponível para GSL, contendo mais de 3.500 verbetes lexicais sinalizados, organizados em uma taxonomia de sinais, além de 1.800 frases e sentenças extras categorizadas em cinco tipos (perguntas, afirmações, negação, simples e complexas/ compostas). No geral, é enriquecido com conteúdo e material que cobre as necessidades educacionais do ensino fundamental e além (KOURBETIS, KARIPi, BOUKOURAS, 2020), incluindo material que descreve diferentes estilos de sinalização e variações regionais (Atenas, Salônica, etc.).

Figura 4: Resultados da busca frasal de tipo “Sim ou Não”.

Τίτλος : "ΑΥΤΙΑ ΜΕΓΑΛΑ, ΜΙΚΡΑ ΤΙ; (Έχει μεγάλα ή μικρά αυτιά); "
Κατηγορία : Φράσεις-Προτάσεις
Τύπος : Ερωτηματική πρόταση
Περιεχόμενο : Διαζευκτική
Δομή : -Χωρίς κατηγορία-
Πηγή : Ι.Ε.Π.
Project : Sign First
Copyright : 2018



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Atualmente, a busca por palavras ou frases gregas é completada dentro de uma taxonomia temática (por exemplo, animais, ações, sentimentos), usando uma busca alfabética por assunto, nível de escolaridade ou rolando para baixo uma lista que aparece como resultado da busca. O planejamento futuro é organizá-lo pela configuração de mão ou localização do sinal (em andamento). Além disso, o dicionário está conectado à biblioteca digital, proporcionando aos alunos acesso e aprendizagem de sinais alvo em contextos significativos e não isolados (KOURBETIS, KARIPi, HATZOPOULOU, 2017). Um exemplo é dado na Figura 3. Procurando a palavra/sinal VACA, quatro *sinais* diferentes aparecem à direita. O sinal VACA

é produzido por três⁹ sinalizadores nativos, que diferem em idade e representam a sinalização¹⁰ regional. Além da definição do dicionário, a busca também resulta em histórias sinalizadas que contêm o sinal de destino.

Buscar frases e sentenças

Um recurso de busca recente permite que o usuário visualize o sinal/palavra, frase ou frase selecionada em frases categorizadas por *estrutura de frase* e *tipo de frase*, em ambos os idiomas. Assim, os usuários podem identificar uma única palavra em várias frases que a contenham. A Figura 4 mostra uma frase escolhida com todas as descrições de suas categorias (pergunta, afirmação, etc.). Uma categoria, palavra ou uma única frase é apresentada em (G)SL (na janela à direita), permitindo uma análise comparativa direta, entre outras finalidades didáticas, em sala de aula.

Figura 5: A versão em vídeo de “Um livro com...sinais”.



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

E-books sinalizados

Um e-book sinalizado corresponde à criação de uma história em LS, com foco em seus componentes gramaticais e conteúdo, integrando a LS com imagens estáticas e em movimento

⁹ Na Figura 4, o segundo e o terceiro sinalizador é a mesma pessoa, mas com 20 anos de diferença de idade.

¹⁰ Pense nessa variação como uma possível variação de sotaque ou dialeto.

via tecnologia. Dois tipos de e-books foram desenvolvidos como extensões dos livros de vídeo discutidos acima. O primeiro tipo diz respeito à criação e desenvolvimento de um e-book do aluno que pode ser implementado assim que o aluno Surdo adquirir conversação básica em (G)SL; e o segundo tipo diz respeito a um *Livro Híbrido* (veja abaixo). O exemplo representado na Figura 5, voltado para a fonologia de LS (configurações de mão) foi desenvolvido por professores, funcionários e crianças do Jardim de Infância de Argyroupolis para Surdos e Deficientes Auditivos, Atenas - Grécia, em cooperação com o projeto Sign First¹¹. Os alunos foram ensinados a identificar configurações de mão da (G)SL e a produzir histórias usando as configurações de mão alvo. Um artista Surdo ilustrou as imagens (as configurações de mão selecionadas, a sequência de sinais, etc.) (Figura 6) e um sinalizador nativo Surdo narrou a história criada. O conteúdo sinalizado também incluiu legendas para auxiliar aqueles que podem não estar familiarizados com a LS.

Figura 6: Sinais congeladas ilustradas e versão impressa de *Um livro com...sinais*.



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

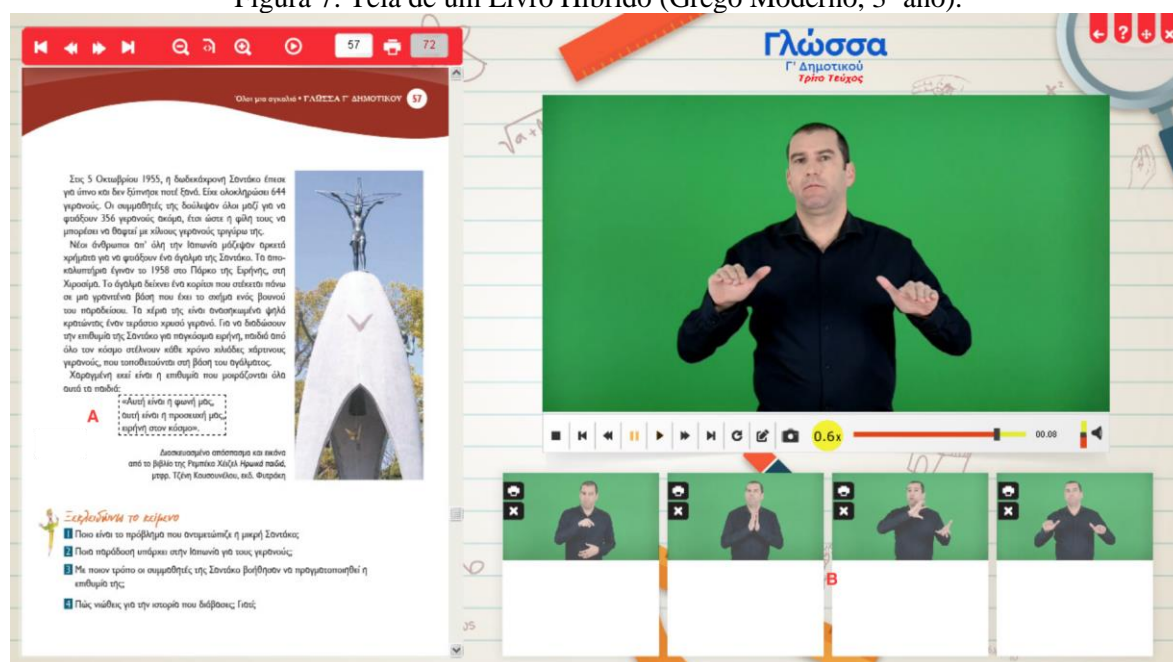
Obs.: O resultado é uma sequência em configuração de mão (por exemplo, COBRA BOLO COMER) em formas congeladas que as crianças, seus professores e pais podem usar para ler a história.

¹¹ Sign First é um Erasmus+, Programa da União Europeia para o *Ensino das Línguas de Sinais Europeias como Primeira Língua*, implementado com parceiros baseados em quatro países europeus (Grécia, Chipre, Holanda e Suíça). Visite: <<http://www.sign1st.eu/en/>>.

Livros Híbridos

Uma variação mais abrangente de um ebook sinalizado é conhecida como *Livro Híbrido*¹² (HLADÍK, GŮRA, 2012). Seu formato eletrônico multimídia contém duas janelas de visualização. A janela direita mostra uma interpretação em (G)SL de um livro impresso (grego) selecionado e apresentado na janela esquerda (Figura 7). Sob a janela de LS estão janelas de navegação de vídeo para controlar o fluxo da sinalização vinculada ao texto (consulte a Biblioteca Digital Interativa). Elas também podem ser usadas para imprimir o sinal/palavra, frase ou sentença destacando o texto. Além disso, a voz do texto por um falante nativo também pode ser integrada. Os livros incluídos em nossa série de Livros Híbridos também foram retirados do currículo nacional grego. Assim, os vídeos de MDL incluem (G)SL e grego escrito de todos os livros didáticos obrigatórios para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Figura 7: Tela de um Livro Híbrido (Grego Moderno, 3º ano).



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Certas características dos Livros Híbridos são de especial importância, pois permitem que os alunos Surdos controlem a compreensão da língua em estudo: controlar a velocidade de

¹² O Livro Híbrido é utilizado como modelo para a criação de materiais educativos voltados para usuários com diferentes especificidades.

entrega, segmentar a sinalização, incluir legendas, criar quadros congelados e controlar a velocidade da tradução de (G)SL. Alguns alunos precisam ter a sinalização mais lenta e outros podem querer acelerá-la. Além disso, professores e alunos podem selecionar segmentos ou visualizar toda a apresentação. Ao visualizar a apresentação em tela cheia, pode-se optar por visualizar com ou sem legendas. Por fim, um recurso exclusivo dos Livros Híbridos é a capacidade de captar momentos estanques (quadros parados/quadros congelados) dentro do vídeo sinalizado. Por exemplo, quadros congelados podem ser sequenciados para apoiar a recuperação de um sinal, uma frase ou uma história, podem ser apresentados sozinhos ou com texto impresso e podem ser salvos, editados (excluídos ou movidos) ou impressos para uso em testes, trabalhos de casa, apresentações entre outros usos.

Como mencionado anteriormente, a interpretação do grego escrito para textos sinalizados é realizada em cooperação com sinalizadores nativos Surdos experientes, tutores Surdos e consultores Surdos (todos fluentes em grego escrito), bem como com intérpretes profissionais qualificados de (G)SL. Não podemos deixar de enfatizar a importância dessa abordagem colaborativa para produzir materiais de alta qualidade e alta capacidade de aprendizado.

Figura 8: Tela de teste da avaliação do vocabulário receptivo.

Τεστ κατανόησης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας 3 of 35

Βρείτε τη σωστή εικόνα που αντιστοιχεί στο παρακάτω βίντεο.

Χρόνος που υπολείπεται: 01:06 λεπτά!

1.00

0:01 / 0:03

Bicycle, Scooter, Hand putting plant in box

Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Avaliação de Língua de Sinais

A necessidade de medidas de LS nas escolas foi amplamente abordada (Holanda: HERMANS, KNOORS, VERHOEVEN, 2010; Suíça: AUDEOUD, HAUG, 2008; Alemanha: HAUG, 2011; Reino Unido: HERMAN, HOLMES, WOLL, 1999; Estados Unidos: HOFFMEISTER, NOVOGRODSKY, FISH, BENEDICT, et al., 2013; Grécia: KOURBETIS, HATZOPOULOU, 2010). Criar, projetar e desenvolver currículos excelentes e materiais correspondentes serão em vão, a menos que também possamos avaliar o progresso na aprendizagem do conteúdo do currículo. Os métodos de avaliação da LS de alunos Surdos melhoraram nas duas primeiras décadas do século XXI (HOFFMEISTER, KUNTZE, FISH, 2013). Esta seção apresenta um resumo do Teste de Avaliação do Vocabulário da (G)SL (em inglês, (G)SL Vocabulary Assessment - GSLVA); a Avaliação Curricular de Língua de Sinais da (G)SL (em inglês, (G)SL Curriculum Based Signed Language Assessment - CBSLA) (KOURBETIS, KARIPI, BOUKOURAS, 2020); e o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais Americana (em inglês, the American Sign Language Assessment Instrument - ASLAI) (HOFFMEISTER, et. al., 2015; HOFFMEISTER, REIS, 2020).

O Teste de Avaliação do Vocabulário da (G)SL

O GSLVA¹³ é uma tarefa receptiva com um formato de múltipla escolha que também está disponível em holandês e suíço-alemão. É baseado na web (veja <<http://sign1st.eu/diadrastika-test/login.php?logout=true>>) e fácil de administrar, baseado no modelo de Teste Receptivo da Língua de Sinais Britânica. São 35 itens¹⁴ no total. O GSLVA deve ser apresentado nas mesmas condições de teste cada vez que for administrado. A consistência na administração do teste garante que as comparações de desempenho entre os alunos e ao longo do tempo são válidas e confiáveis. O formato de múltipla escolha garante que os resultados constituam uma medida objetiva do domínio da LS do aluno. Para implementar o teste, o administrador atribui um nome de usuário e uma senha para proteger o anonimato. O aluno então preenche o nome de usuário e a senha e seleciona a versão do idioma do teste em uma janela de menu suspensa. Uma vez

¹³ Este é um teste na fase de coleta de dados para determinar a confiabilidade, validade e normas. À medida que os dados são obtidos, os relatórios seguirão.

¹⁴ O teste SLVA foi produzido pelos parceiros de Sign First (ver <<http://www.sign1st.eu/en/strategic-partnership/>>) e constitui um dos resultados intelectuais do projeto.

que uma ID é atribuída, o professor/especialista entra no perfil do aluno, depois pode selecionar o perfil do aluno, editá-lo e/ou visualizar os resultados dos testes individuais. Os alunos podem ser adicionados, editados ou excluídos no banco de dados.

Uma vez iniciada a administração do teste, aparece uma tela com um curto videoclipe sinalizado (Figura 8). Sob o videoclipe estão três imagens estáticas, das quais apenas uma corresponde ao sinal alvo; um segundo é um distrator fonológico; e um terceiro tem uma relação semântica com o sinal alvo. A resposta dos alunos é entregue automaticamente ao banco de dados e as pontuações são armazenadas no banco de dados do aluno para leitura posterior pelo professor. Os resultados obtidos determinam se o aluno está adequado ao nível de idade.

Figura 9: Aplicação interativa de compreensão de histórias sinalizadas



Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

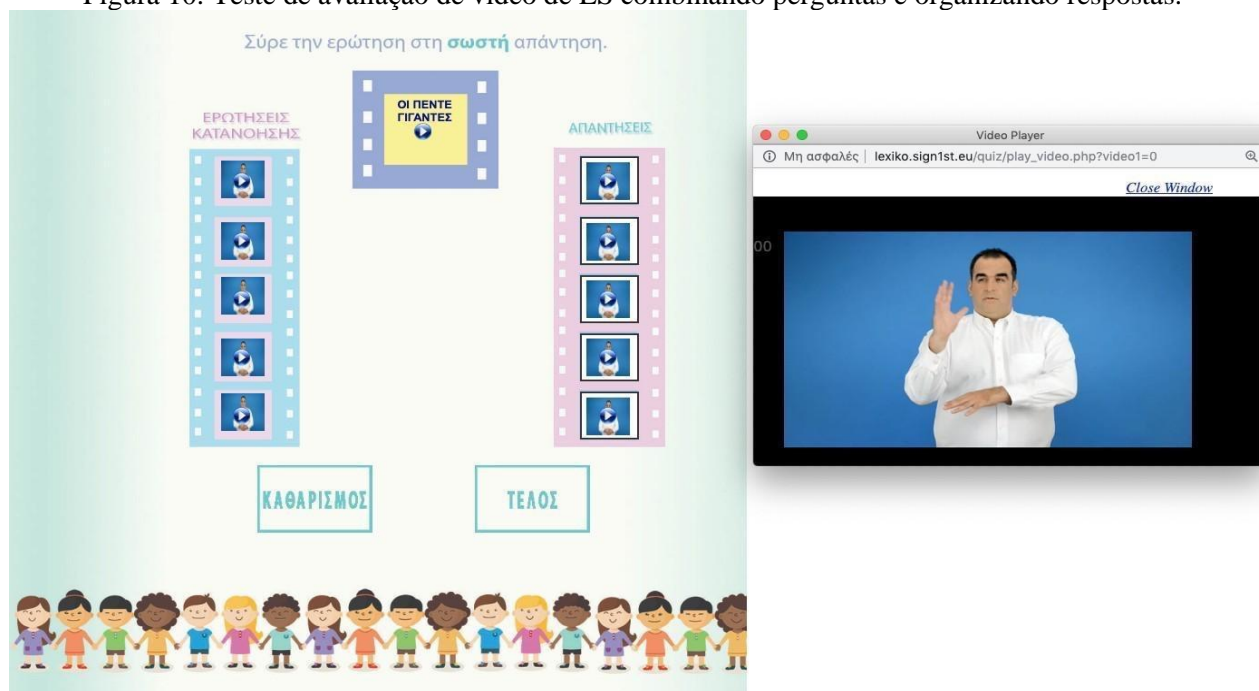
A Avaliação da Língua de Sinais Baseada no Currículo

A CBSLA tem como objetivo avaliar a compreensão por meio de histórias e narrativas¹⁵ de (G)SL, baseadas em Karipi (2015). Um aspecto da compreensão da história é a sequência de eventos. A Figura 9 apresenta um exemplo de formato que avalia a compreensão dos alunos sobre a sequência da história. Duas linhas de até oito vídeos podem ser apresentadas na janela esquerda. Na primeira linha, há sete vídeos de uma história de LS exibidos em

¹⁵ Estão abertas a todos no site: <<http://www.sign1st.eu/en/assessment-tools/>>.

ordem aleatória. Sete janelas de vídeo na segunda linha estão em branco. Os alunos primeiro assistem à história sinalizada no vídeo exibido na janela à direita.

Figura 10: Teste de avaliação de vídeo de LS combinando perguntas e organizando respostas.



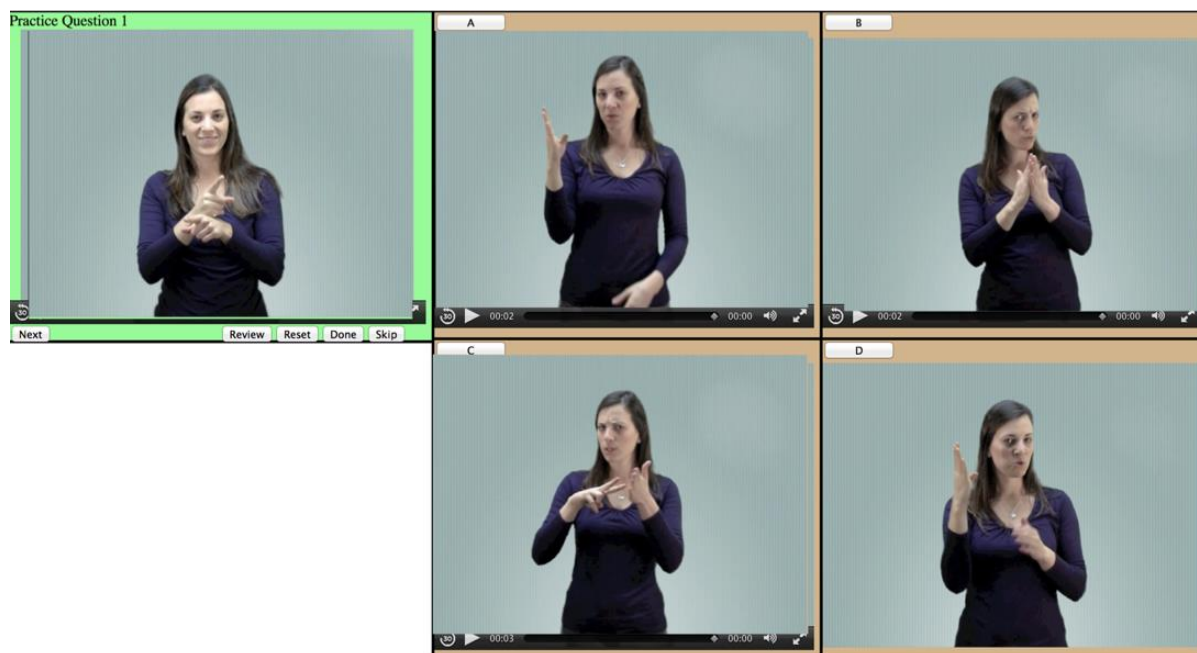
Fonte: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Depois que os alunos assistem ao vídeo da história, os cliques sequenciados na primeira linha são visualizados. Os alunos, então, arrastam e soltam os vídeos da primeira linha na sequência correta para demonstrar a compreensão da história. A qualquer momento, eles podem clicar em 'Revisar' e assistir aos vídeos ordenados sequencialmente. Se o aluno não estiver satisfeito, ele pode arrastar e soltar o vídeo em outra posição. Ao clicar em 'Concluído', o aplicativo avalia as escolhas do aluno. Se o sequenciamento estiver correto, aparecerá uma mensagem positiva; se estiver incorreto, o aluno pode reorganizar as janelas de vídeo. Os alunos podem ver o vídeo sinalizado novamente para aumentar o sucesso. Esse processo pode ser repetido até que os alunos consigam organizar a sequência correta após uma única visualização (do vídeo alvo). Outra aplicação (veja a Figura 10) é quando os alunos assistem pela primeira vez ao vídeo da história e depois arrastam e ordenam os vídeos para combinar as perguntas sinalizadas (na coluna da esquerda) com as respostas sinalizadas (na coluna da direita).

No geral, este desenho interativo apoia as habilidades de memória e compreensão dos

alunos por meio de reforço positivo quando as escolhas corretas são feitas.

Figura 11: Exemplo representando uma pergunta e quatro respostas do ASLAI.



Fonte: ASLAI, V2.0 (HOFFMEISTER, REIS, 2020).

Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais Americana

O ASLAI foi desenvolvido ao longo de um período de trinta anos¹⁶. É um instrumento de medição baseado em uma plataforma que apresenta cinco janelas (ver Figura 11) (seis janelas se a tarefa de compreensão estiver incluída). Cada janela apresenta um item de pergunta e quatro itens de resposta, todos em ASL. Nenhuma possibilidade de impressão é exibida nessa avaliação. Depois de fazer login com um nome de usuário e uma senha para proteger a privacidade, os alunos tem uma visão geral em LS sobre o teste e como realiza-lo, seguidas de instruções explícitas antes de cada tarefa. Os alunos visualizam cada pergunta e selecionam a resposta correta. As tarefas são apresentadas em dois formatos: 1) em ASL, sinal a sinal (nove tarefas/sem figuras) e 2) imagem e sinal (duas tarefas). As perguntas e respostas consistem em sinais, frases ou sentenças simples.

Em cada tarefa e, em alguns casos, dentro de uma tarefa, os itens medem o nível de

¹⁶ A versão de pesquisa foi desenvolvida no Centro de Estudos da Comunicação e Surdos da Boston University (HOFFMEISTER, FISH, HENNER, BENEDICT, ROSENBERG, 2015).

desenvolvimento de uma estrutura linguística (ASL) específica. O ASLAI foi desenvolvido para determinar o conhecimento e uso da língua (ASL) por alunos Surdos com idades entre quatro e dezoito anos. São onze tarefas com 250 questões de teste que fornecem uma visão abrangente do conhecimento de um aluno Surdo. As tarefas incluem medidas de extensão e profundidade do vocabulário (por exemplo, sinônimos e antônimos, definições), conhecimento sintático simples e complexo, verbos de movimento e localização, pluralização e raciocínio analógico.

À medida que os alunos concluem o ASLAI, suas pontuações são apresentadas em um Relatório de Avaliação do Aluno individual (pontuações receptivas). Os relatórios estão disponíveis para pontuações de tarefas relacionadas à idade individual, pontuações médias de tarefas para uma sala de aula e/ou pontuações médias dentro de uma série em uma escola específica. As pontuações são referenciadas a partir de um grupo nacional de alunos Surdos em três categorias: todos os alunos Surdos, alunos Surdos de pais Surdos ou alunos Surdos de pais ouvintes. Dentro dessas categorias, as normas são derivadas de mais de 2.000 alunos. Algumas tarefas foram revisadas ao longo do tempo, mas permanecem válidas e confiáveis nos últimos vinte anos (HOFFMEISTER, REIS, 2020).

Resumindo, as pontuações do ASLAI são explicadas em detalhes para alunos individuais (normas nacionais) e dentro de sua faixa etária (nacional e dentro da escola). O conhecimento da ASL em crianças surdas facilita o aprendizado de inglês medido pela leitura impressa (HOFFMEISTER, 2000; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014; HOFFMEISTER, HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, 2021; HOFFMEISTER, HENNER, NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, 2021; HRASTINSKI, WILBUR, 2016; KOURBETIS, HATZOPOULOU 2010; NIEDERBERGER, 2008; ORMEL, HERMANS, KNOORS, VERHOEVEN, 2012; WOLL, 1998) e também pode identificar potenciais problemas de aprendizagem em alunos Surdos (HENNER, NOVOGRODSKY, REIS, HOFFMEISTER, 2018).

Melhores Práticas de Instrução SL

Identificamos algumas das melhores práticas para o ensino de LS como L1 para alunos Surdos, com base em estratégias de linguagem visual com condições sociolinguísticas e

culturais particulares em uso pela comunidade Surda:

- A exposição sistemática deve ocorrer dentro de um processo de aquisição de linguagem natural (input).
- A instrução para aprender a LS como L1 deve ser claramente separada do aprendizado *sobre* os componentes gramaticais da LS (adquirir vs. aprender *sobre* a língua).
- Os alunos precisam de exposição frequente na língua-alvo dentro e fora da sala de aula (modelagem).
- As atividades educativas devem ser sempre interessantes (motivação).
- As atividades devem sempre focar no uso natural da LS (foco no significado na interação).
- Os erros têm enorme valor pedagógico e exigem discussão em sala de aula (erros de produção).

É fundamental estruturar forma de acesso à língua para garantir que os alunos Surdos entendam a diferença clara de uma LS de uma língua oral, seja como fala ou escrita. Para que as salas de aula bilíngues Surdas funcionem, o objetivo principal é duplo. O aprendizado de LS como L1 é focado no input, que, por sua vez, deve seguir uma sequência típica de aquisição de língua. A LS deve ser o único idioma da sala de aula durante o período de instrução inicial, quando os alunos entram¹⁷ pela primeira vez na escola. Quando os alunos são capazes de trocas significativas em LS, o próximo passo é aprender sobre a LS como um assunto de conteúdo. Nessa fase os alunos também começam a aprender a L2 (e *sobre* a L2). Uma vez que a LS é aprendida, então a LS (L1) é usada como a entrega de informações sobre a L2. A L2 é apresentada via escrita, tornando o aprendizado de dois tipos de linguagens visuais e acessíveis (CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014). É fundamental que os alunos Surdos entendam que existem duas possibilidades distintas de discussão de língua: um sobre aprender e discutir a LS (L1) e outro sobre aprender e discutir a L2.

Vocabulário antigo e novo devem ser integrados usando técnicas de comunicação interativa: narrativas, diálogos, jogos, histórias, etc. Os instrutores devem modelar a língua para

¹⁷ As crianças Surdas que aprendem LS em casa precisam ser avaliadas quanto à sua fluência e compreensão. O input de idiomas deve começar inicialmente em casa, mas, onde não estiver disponível, a escola deve intervir.

os alunos, repetindo e expandindo durante as interações. Eles devem usar estruturas variadas quando possível e incorporar objetos, imagens, desenhos e outras mídias visuais para permitir a compreensão da entrada.

Essas estratégias iniciais aumentarão a clareza da apresentação, aumentando assim a compreensão e evitando a confusão resultante da mistura de idiomas. Os alunos devem ser imersos em um ambiente favorável à aquisição da LS e, por isso, devem estar expostos apenas à LS durante a primeira metade do dia no seu primeiro ano na escola. Durante esse tempo os alunos começarão a adquirir a língua. À medida que se tornam mais proficientes em compreender os significados, eles também serão capazes de produzir mensagens compreensíveis.

Ensinar o alfabeto manual e ensinar ou usar a fala durante o aprendizado e a discussão de LS devem ser evitados, pois podem levar a confusão sobre a LS ou a escrita. Se a fala deve fazer parte do currículo, sua instrução deve ser conduzida fora da sala de aula ou se não houver espaço separado disponível, dentro de uma área designada da sala de aula. O professor pode querer considerar gravar uma seção da sala de aula separando o ensino de LS do ensino da escrita ou fala. A instrução deve ser apoiada com objetos, imagens, desenhos e outras mídias visuais para garantir a compreensão.

Finalmente, estratégias criativas e ativas para avaliar e monitorar o progresso devem ser concluídas em habilidades linguísticas receptivas e produtivas. Além disso, o uso de texto sinalizado (vídeo) pode ser implementado para determinar os níveis de compreensão ao longo do tempo. Esses textos devem ser organizados para exigir vocabulário e estrutura de frases cada vez mais avançados. Para avaliar a produção linguística dos alunos, pode ser solicitado que eles sinalizem por meio de vídeo, utilizando variados arca-bouços discursivos, como narrativa, perguntas e respostas, entrega de texto, entre outros. Esses vídeos de alunos sinalizando devem ser capturados em intervalos regulares, ou com a frequência que for possível. Os vídeos dos alunos podem ser compartilhados e armazenados para uso futuro nas salas de aula. Os professores podem ver vídeos coletados em momentos diferentes para determinar o progresso de cada aluno.

O futuro

Pais de crianças surdas são muitas vezes desencorajados quanto ao aprendizado de LS e ao aprendizado de LS de seus filhos. Revisamos os materiais disponíveis para aprender a LS como L1 para incentivar pais, professores e outros a pensarem em lógica diferente do Ouvinte. Todos os envolvidos na educação do aluno Surdo podem se beneficiar dos aplicativos apresentados, que integram a LS como L1 usando a tecnologia de vídeo atual e imprimem como L2. À medida que os alunos se tornam mais fluentes em LS, seu envolvimento no processo de aprendizagem cresce e sua capacidade de lidar com as informações recebidas é aprimorada (FAJARDO, PARRA, CAÑAS, 2010; HOCKINGS, BRETT, TERENCEVS, 2012; MICH, PIANTA, MANA, 2013; SMITH, THRONE, 2007; TOMLINSON, 2001). Aprender sobre gramática, enquanto melhora o conhecimento de vocabulário em (G)SL, apoiará o aprendizado de grego escrito como L2. O resultado é um acesso mais amplo a materiais educacionais e maior desempenho acadêmico (KOURBETIS, HATZOPOULOU, KARIPI, BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, 2017).

Os professores relataram se beneficiar do acesso a materiais para ensino de (G)SL como L1 ao obter: a) narrativas em vídeo pré-gravadas por sinalizadores nativos para serem usadas no ensino; b) material de avaliação baseado no currículo; e c) narrativas em vídeo por sinalizadores nativos para melhorar seu próprio aprendizado de LS de forma solidária e não ameaçadora. Os aplicativos explorados nesse trabalho podem ser usados por todos os alunos (Surdos e Ouvintes), professores e pais. Esse uso e prática mais amplos tornam mais viável o desenvolvimento e a adaptação a vários ambientes. Essa é uma ideia que evita prejuízos futuros. Permitir que o aprendizado de uma LS melhore a compreensão só pode levar a um futuro melhor para as crianças surdas, seus professores e a sociedade em geral.

Agradecimentos

Somos gratos às famílias e seus filhos Surdos por sua confiança em nós e seu apoio contínuo. Estamos particularmente gratos aos nossos colegas Surdos (nossos Surdos Modelos), aos nossos intérpretes de Língua de Sinais e aos nossos parceiros que colocam a sua melhor energia, conhecimento, cooperação e entusiasmo para tornar os nossos projetos um sucesso. Somos especialmente gratos à Dra. Catherine Caldwell-Harris por sua meticulosa revisão de

nossos muitos rascunhos.

Este trabalho é co-patrocinado pela: Grécia e União Europeia (Fundo Social Europeu - FSE) através do Programa Operacional “H.R.D., E.&L.L. 2014-2020” no projeto *Desenho Universal e Desenvolvimento de Material Educacional Digital Acessível* (MIS 5001313). Pelo Programa Europeu Erasmus+, 1 KA204 – Parcerias Estratégicas para a educação de adultos, no projeto *Deaf Adults as Role Models for the Hearing World: Links of the Same Chain Sign Links* (2019-1-EL01-KA204-062935).

Referências

ARMSTRONG, F. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the marketplace. **International Journal of Inclusive Education**, v.7, n.3, p. 241- 257, 2003.

AUDEOUD, M.; HAUG, T. “Grundsätzlich wollen wir Tests, die alle sprachlichen Ebenen überprüfen!” - Eine Pilot-Studie zum Bedarf an Gebärdensprachtests für hörgeschädigte Kinder an Deutschschweizer Hörgeschädigtenschulen ("Basically, we want tests that check all language levels!" - A pilot study on the need for sign language tests for hearing-impaired children at Swiss-German schools for the hearing-impaired). **Hörgeschädigtenpädagogik**, v. 62, n.1, 2008, p. 15–20.

BAHAN, B. Face-to-face tradition in the American deaf community: dynamics of the teller, the tale, and the audience. *In*: BAUMAN, D.; NELSON, J.; ROSE, H. (Eds.), **Signing the body poetic**. Berkeley, CA: University of California Press, 2006, p. 21-50.

BAHAN, B. Upon the formation of a visual variety of the human race. *In*: BAUMAN, H. D. L. (Ed.), **Open your eyes: Deaf studies talking**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2008, p. 83-100.

BAKER, C.; WRIGHT, W. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2017.

BLAMIRE, M. Universal design for learning: Reestablishing differentiations as part of the inclusion agenda? **Support for Learning**, v.14, n.4, p. 158-163, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. 3rd ed. London: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BOUKOURAS, K.; GELASTOPOULOU, M.; KOURBETIS, V. Διαδραστικό βίντεο και ψηφιακό αποθετήριο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης κωφών μαθητών (Interactive video and digital repository serving the education of deaf students). *In*: ZARANIS, Nikolas; ANASTASIADIS, Panos (Eds.), **The 9th National Conference with International Participation: Information and Communication Technologies in Education**. Rethymnon,

Greece: University of Crete, 2014, p. 848- 854.

BURNETT, C. Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. **Journal of Early Childhood Literacy**, v.10, n.3, p. 247–270, 2010.

CALDWELL-HARRIS, C. L. Theoretical underpinnings of acquiring English via print. *In*: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. (Eds.), **Discussing bilingualism in deaf children**. Essays in Honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021. p. 73-95.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

CZUBEK, T. A.; DI PERRI, K. A. **Bilingual Grammar Curriculum: ASL & English**. US: Bedrock Literacy & Educational Services, 2017.

FAJARDO, I.; PARRA, E.; CANAS, J. J. Do sign language videos improve web navigation for deaf signer users? **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.15, n.3, p. 242-262, 2010.

GENTRY, M. M.; CHINN, K. M.; MOULTON, R. D. Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf. **American Annals of the Deaf**, v.149, n.5, p. 394-403, 2004.

HAUG, T. Approaching sign language test construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.16, n.3, p. 343-361, 2011.

HERMAN, R.; HOLMES, S.; WOLL, B. **Assessing BSL Development - Receptive Skills Test**. Coleford, UK: The Forest Bookshop, 1999.

HERMANS, D.; KNOORS, H.; VERHOEVEN, L. Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.15, n.2, p. 107-119, 2010.

HENNER, J.; NOVOGRODSKY, R.; REIS, J.; HOFFMEISTER, R. Recent issues in the use of Signed Language Assessments for diagnosis of language disorders in signing deaf and hard of hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.23, n.4, p. 307-316, 2018.

HENNER, J.; ROBINSON, O. Signs of oppression in the Academy: The case of signed languages. *In*: Clements, G.; Petray, M. J. (Eds.), **Linguistic Discrimination in US Higher Education**. New York, NY: Routledge, 2021, p. 92-109.

HLADÍK, P.; GŮRA, T. The hybrid book-one document for all in the latest development. *In*: MIESENBERGER, K.; KARSHMER, A.; PENAZ, P.; ZAGLER, W. (Eds.), **Computers Helping People with Special Needs, Lecture Notes in Computer Science**. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2012, p. 18-24.

HOCKINGS, C.; BRETT, P.; TERENTJEVS, M. Making a difference-inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. **Distance Education**, v.33, n.2, p. 237-252, 2012.

HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Eds.), **Language acquisition by eye**. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 143–163.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v.132, n.2, 2014, p. 229–242.

HOFFMEISTER, R.; FISH, S.; BENEDICT, R.; HENNER, J.; ROSENBERG, P. **American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI): Revision 4**. Boston, MA: Boston University Center for the Study of Communication and the Deaf, Boston University, 2015.

HOFFMEISTER, R.; GREENWALD, J.; CZUBEK, T.; DIPERRI, K. **Comprehensive American Sign Language Curriculum**. Boston, MA: Boston University, 2003.

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**, v. 27, n. 1, p. 37–47, 2021.

HOFFMEISTER, R. J.; KUNTZE, M.; FISH, S. Assessing American Sign Language. *In*: KUNNAN, A. J. (Ed.), **The Companion to Language Assessment Vol. 4**. Assessment Around the World. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

HOFFMEISTER, R.; NOVOGRODSKY, R.; FISH, S.; BENEDICT, R.; HENNER, J.; ROSENBERG, P. Identifying age related acquisition of ASL in DCDP and DCHP and identifying profiles of deaf language learners using the American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI). **Cadernos De Saúde**, v. 6, Especial n.2, p. 44-44, 2013.

HOFFMEISTER, R.; REIS, J. **American Signed Language Assessment Instrument (v.2.0)**. Northboro, MA: ASL Ed Center, 2020.

HRASTINSKI, I.; WILBUR, R. Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/English Bilingual Program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.21, n.2, p. 156-170, 2016.

IZZO, M. V.; BAUER, W. M. Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. **Universal Access in the Information Society**, v.14, n.1, p. 17-27, 2015.

KARIPI, S. **Κοίτα με! Κάτι σου λέω ...** (Look at me ! I am telling you something...). Greek Sign Language for A- B Grades. Athens: I.E.P, 2015.

KOMESAROFF, L. R. Deaf education and underlying structures of power in communication. *Australian Journal of Communication*, v.30, n.3, p. 43–59, 2003.

KOMESAROFF, L. **Disabling pedagogy: Power, politics and deaf Education**. Washington, D. C: Gallaudet University Press, 2008.

KOURBETIS, V. The importance of teaching GSL as the first Language. Research on state-of-the-art of teaching Sign Language as a first language. Presentation at the European University of Cyprus, Nicosia, CY, January 2019.

KOURBETIS, V. Design and development of accessible educational and teaching material for deaf students in Greece. *In: STEPHANIDIS, C.; ANTONA, M. (Eds.), Universal access in human-computer interaction*. Applications and services for quality of life. UAHCI 2013. Lecture notes in computer science, Vol. 8011. Berlin, Heidelberg: Springer, 2013, p. 172–178.

KOURBETIS, V.; BOUKOURAS, K.; GELASTOPOULOU, M. Multimodal accessibility for deaf students using interactive video, digital repository and hybrid books. *In: ANTONA, M.; STEPHANIDIS, C. (Eds.), Universal access in human-computer interaction*. Users and context diversity. UAHCI 2016. Lecture notes in computer science, Vol. 9739. Berlin, Heidelberg: Springer, 2016, p. 93–102.

KOURBETIS, V.; HATZOPOULOU, M. **Μπορώ και με τα μάτια μου** (I can with my eyes as well). Athens, GR: Kastaniotis Editions, 2010.

KOURBETIS, V.; HATZOPOULOU, M.; KARIPI S.; BOUKOURAS K.; GELASTOPOULOU, M. Teaching European sign languages as a first language: Can they be taught without the use of ICT? Paper presented at the International Conference on Information, Communication Technologies in Education, Rhodes, Greece, 6 - 8 July, 2017.

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. (Eds.), Discussing Bilingualism in Deaf Children: Essays in Honor of Robert Hoffmeister*. New York, NY: Routledge, 2021, p. 113-131.

KOURBETIS, V.; KARIPI, S.; BOUKOURAS, K. Digital Accessibility in the education of the deaf in Greece. *In: ANTONA, M.; STEPHANIDIS, C. (Eds.), Universal Access in Human-Computer Interaction*. Applications and Practice. Lecture Notes In Computer Science. Berlin Heidelberg: Springer, 2020, p. 1–18.

KOURBETIS, V.; KARIPI, S.; HATZOPOULOU, M. Teaching European sign languages as a first language. *In: GOUSSIA, F. (Ed.), The 4th Conference: New Pedagogue*. Athens: Neos Pedagogos, 2017, p. 684- 692.

LADD, P. **Understanding Deaf culture: In Search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual

Matters Ltd., 2003.

LANE, H. L.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. J. **A Journey Into the Deaf-World**. San Diego, CA: Dawn Sign Press, 1996.

MACE, R. L.; HARDIE, G. J.; PLACE, J. P. **Accessible Environments: Toward Universal Design**. USA: The Center for Universal Design, 1996.

MICH, O.; PIANTA, E.; MANA, N. Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. **Computers and Education**, v.65, p. 34-44, 2013.

MOE, S.; WRIGHT, M. Can accessible digital formats improve reading skills, habits and educational level for dyslexic youngsters? *In*: STEPHANIDIS, C.; ANTONA, M. (Eds.), **Universal access in human-computer interaction**. Applications and services for quality of life. UAHCI 2013. Lecture notes in computer science, Vol. 8011. Berlin, Heidelberg: Springer, 2013, p.172-178.

NIEDERBERGER, N. Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. *In*: PLAZA-PUST, C.; MORALES-LOPEZE, E. (Eds.), **Sign bilingualism**. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2008, p. 29-50.

NOVER, S. M. Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. *In*: LUCAS, C. (Ed.), **Sociolinguistics in Deaf Communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995, p. 109-161.

NOVER, S. M.; RUIZ, R. The politics of America sign language in deaf education. *In*: SCHICK, B.; MOELLER, M. P. (Eds.), **The use of sign language in instructional settings: Current concepts and controversies**. Omaha, Neb.: Boys Town National Research Hospital, 1994, p. 73-84.

ORMEL, E.; HERMANS, D.; KNOORS, H.; VERHOEVEN, L. Cross-language effects in visual word recognition: The case of bilingual deaf children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v.15, n.2, 2012, p. 288-303.

QUADROS, R. M.; HOFFMEISTER, R. The politics of L1 sign language pedagogy. *In*: ROSEN, R. S. (Ed.), **The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy**. New York: Routledge, 2020, p. 129-142.

SMITH, G.; THRONE, S. **Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms**. Belmont, CA: International Society for Technology in Education, 2007.

TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

TUOMI, I. Open educational resources and the transformation of education. **European Journal of Education**, v.48, n.1, p. 58-78, 2013.

UNESCO. **ICTs in education for people with special needs**. Review of innovative practice. New York: Unesco, Institute for Information Technologies in Education, 2011.

WOLL, B. The development of signed and spoken language. *In*: GREGORY, S.; KNIGHT, P.; MCCRACKEN, W.; POWERS, S.; WATSON, L. (Eds.), **Issues in deaf education**. Abingdon, GB: David Fulton Publishers, 1998, p. 58–69.

Submissão em: 12/04/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

A LIBRAS NA LEI E NA PRÁTICA ESCOLAR: o que temos e o que precisamos

Cristiane Lima Terra Fernandes¹

Resumo: No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como língua da comunidade surda brasileira, desde 2002, o que possibilitou avanços, principalmente na área da educação. Timidamente, a Libras vem sendo divulgada nos espaços sociais e na mídia. Porém, ainda faltam profissionais capacitados para atuar não apenas na área da educação de estudantes surdos, mas nos mais variados ambientes sociais, nos quais as pessoas surdas circulam e necessitam de comunicação acessível. O objetivo deste artigo é apresentar em qual panorama legal a Libras está inserida e como ela acontece na prática de uma escola bilíngue, explicitando o que temos e o que ainda falta para alcançar o que, de fato, precisamos. É relatada, também, a constituição do Currículo de Libras como primeira língua da referida escola. Há escolas bilíngues criadas no País, em número muito inferior ao que é necessário. Dentre a maioria das escolas bilíngues não há um currículo de Libras como primeira língua sendo praticado. A maioria delas segue o modelo de ensino de Libras para ouvintes, ou seja, segunda língua, ou focam ensino de questões culturais do povo surdo, pouco enfatizando o ensino das questões linguísticas e gramaticais da língua. Considera-se que tais ações se devem ainda aos reduzidos espaços de debates sobre o ensino formal da Libras como primeira língua e, também, pela escassez de formação de professores de Libras nesse viés.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo da Língua Brasileira de Sinais. Educação Bilíngue. Formação de professores.

LIBRAS IN LAW AND SCHOOL PRACTICE: what we have and what we need

Abstract: In Brazil, the Brazilian Sign Language – Libras has been recognized as the language of the Brazilian deaf community since 2002, a recognition that has allowed advances, especially in the area of education. Timidly, Libras has been publicized in social spaces and in the media. However, still trained professionals are lacking to work not only in the area of education of deaf students but in the most varied social environments where deaf people circulate and need accessible communication. This paper presents the legal context in which Libras is inserted and occurs in the school practice, explaining what we have and what is still missing to achieve. There are bilingual schools in the country though in lower numbers than it is actually needed. Moreover, among most bilingual schools, a Libras first language curriculum is not being practiced. Most of them follow the model of teaching Libras to hearing people as a second language, or focus on teaching cultural issues of the deaf people with little emphasis on teaching the linguistic and grammatical aspects of the language. Such actions are due to limited debates on the formal teaching of Libras as a first language as well as due to the scarce training of Libras teachers.

Keywords: Sign Language. Curriculum of Brazilian Sign Language. Bilingual Education. Teacher training.

¹ Doutora, Professora e Pesquisadora do Instituto de Letras e Artes – ILA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Brasil. Email: cristianeterra@furg.br

LIBRAS EN LA LEY Y LA PRÁCTICA ESCOLAR: lo que tenemos y lo que necesitamos

Resumen: En Brasil, la Lengua de Seña Brasileira – Libras es reconocida como la lengua de la comunidad sorda brasileña desde 2002, reconocimiento que ha permitido avances, especialmente en el área de la educación. Tímidamente, Libras ha sido publicitada en espacios sociales y en medios de comunicación. Sin embargo, aún faltan profesionales capacitados para actuar no sólo en el área de la educación de los estudiantes sordos, sino en los más variados ambientes sociales donde circulan las personas sordas y necesitan una comunicación accesible. El objetivo de este artículo es presentar el panorama jurídico en el que se inserta Libras, y cómo se produce Libras en la práctica escolar, explicando qué tenemos y qué nos falta para lograr lo que, de hecho, necesitamos. Hay escuelas bilingües creadas en el país, en cantidades muy inferiores a las necesarias. Entre la mayoría de las escuelas bilingües, no se practica un currículum de Libras como primeira lengua. La mayoría siguen el modelo de enseñanza de Libras para oyentes, es decir, como segunda lengua, o se centran en la enseñanza de temas culturales de las personas sordas con poco énfasis en la enseñanza de los aspectos lingüísticos y gramaticales de la lengua. Tales acciones se deben también a los reducidos espacios de debate sobre la enseñanza formal de Libras como primera lengua y, también, a la escasez de formación de profesores de Libras.

Palabras clave: Lengua de Señas. Currículo de Lengua de Señas Brasileira. Educación bilingüe. Formación de profesores.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida no Brasil através da Lei 10.436/2002, considerada como “meio legal de comunicação e expressão”, que possui um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” e capaz de “transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Ainda na Lei, fica determinada a garantia de apoiar o uso e difusão da Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, que os serviços públicos de saúde “devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva” e os sistemas educacionais deveriam, a partir de então, “garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” (BRASIL, 2002).

A redação da Lei 10.436 suscitou uma expectativa muito grande na comunidade surda brasileira, dentre pessoas surdas, familiares e profissionais da área no sentido de possibilitar total acesso aos serviços educacionais e de saúde na língua natural das pessoas surdas, a Libras. Porém, conforme veremos no presente artigo, apesar de já decorrer 20 anos da Lei, ainda faltam

várias ações que possibilitem o trânsito das pessoas surdas na sociedade brasileira de maneira acessível. Está em trâmite no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 12, desde 2021, na qual é solicitada a alteração do artigo 13 da Constituição Federal Brasileira, com o objetivo de incluir a Libras como um idioma oficial do Brasil, juntamente com o Português. Tal iniciativa pretende que a Libras seja mais efetivamente divulgada e utilizada por todas as pessoas brasileiras, tanto surdas quanto ouvintes, assim como é o Português. Segundo Kamila Gouveia, autora da ideia da PEC, ainda não temos Libras para todos e em todos os espaços por ainda não ser uma língua oficial, com as mesmas exigências e possibilidades, como o Português (GOUVEIA, FERREIRA, TENÓRIO, 2018; GOUVEIA, 2019; GOUVEIA, 2021).

Talvez a oficialização – e não apenas o reconhecimento da Libras – seja o que ainda falta para que a sociedade brasileira, de fato, seja acessível para as pessoas surdas. Essa acessibilidade perpassa o espaço da escola. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar em qual panorama legal a Libras está inserida e como ela acontece na prática escolar, explicitando o que temos e o que ainda falta para alcançar o que precisamos.

A Libras nos documentos políticos

Como visto, a Libras foi reconhecida em 2002 e, desde então, várias vezes a Libras foi mencionada em documentos políticos com o intuito de organizar e promover o seu funcionamento. Assim, nesta seção serão apresentadas as principais Leis, o que elas mencionam sobre a Libras e o que foi efetivado.

Como primeiro documento, apresento o o Decreto 5.626, do dia 22 de dezembro de 2005. Ele foi o documento que regulamentou a Lei de Libras de 2002, ou seja, determinou as ações seguintes que tornariam a Libras efetiva no país. As principais determinações do Decreto, no que tange à educação, serão enumeradas a seguir.

1. A inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como superior e, também, nos cursos de Fonoaudiologia. Nos demais cursos a Libras deve ser incluída como disciplina optativa. Para que tal ação fosse implementada, era necessário que primeiro ocorresse a formação de professores que ministrassem tais disciplinas. Isso também estava previsto no Decreto. Porém, ainda em 2022

temos carência de professores de Libras para efetivar a presença da Libras em todos os cursos obrigatórios e, muito menos, naqueles que deveriam ser ofertados de maneira optativa.

2. A formação do professor de Libras para ensino da língua no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Tal formação deveria ser realizada em nível superior de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua ou, ainda, em curso de Pedagogia ou curso normal superior, desde que o enfoque fosse bilíngue. A prioridade de ingresso e formação nesses cursos deveria ser dada para as pessoas surdas. Em 2006 foi criada a primeira turma de graduação em Letras: Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Com o passar do tempo, outras Universidades públicas e particulares, têm ofertado o curso, porém em quantidade muito inferior às necessidades de formação e, também, com qualidade variada (QUADROS, STUMPF, 2009; KLEIN, SANTOS, 2015; SANTOS, 2016). O Ministério da Educação comprometeu-se em promover programas específicos para a criação de cursos de graduação para além do Letras: Libras, ou seja, cursos que possibilitassem a formação de professores para atuar no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e Pedagogia na perspectiva bilíngue. Quanto a esses cursos estamos muito aquém do que de fato necessitamos para a formação de profissionais para atuar nas escolas onde estão os estudantes surdos, seja na inclusão ou espaços bilíngues (GIROTO, CICILINO, POKER, 2018; FERNANDES, 2016)

3. A garantia de acesso das pessoas surdas à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis e etapas de educação, desde a educação infantil até à superior. Para isso, é previsto a presença de alguns profissionais nas escolas, como o professor de Libras, o tradutor e intérprete de Libras, o professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas e, também, professores que conheçam a singularidade linguística dos estudantes surdos. Também foi determinado que todas as pessoas que atuassem nas escolas, desde funcionários até a direção, deveriam ser sabedores da Libras. No mesmo sentido, estava previsto que todas as avaliações dos estudantes fossem ofertadas nas duas línguas: Libras através de vídeos ou outros meios eletrônicos e tecnológicos e a Língua Portuguesa sendo valorizada no aspecto semântico. No que tange tudo o que foi previsto pelo Decreto, ainda não temos formação para os

professores na mesma medida em que é necessário, infelizmente (LACERDA, ALBRES, DRAGO, 2013; ALBRES, 2018; TERRA-FERNANDES, 2018).

4. Complementar o currículo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a fim de contemplar o ensino da Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Para maiores detalhamentos sobre como a BNCC foi complementada (ver o artigo de Chiella e Menezes no presente Dossiê).

5. Formação de tradutores e intérpretes da Libras – Língua Portuguesa deveria ocorrer através de curso superior bacharelado de Tradução e Interpretação, ou de educação profissional, extensão universitária e formação continuada de instituições de ensino superior e outras credenciadas por secretarias de educação. Tais profissionais deveriam atuar nos processos seletivos, nas salas de aulas onde há a presença de estudantes surdos e, também, nos demais serviços e atividades das instituições de ensino. Como nos outros campos até então mencionados, há formações disponíveis em vários níveis. Porém, ainda em número aquém da necessidade e qualidade variada, não tendo um padrão de formação para esses profissionais (MARTINS, NASCIMENTO, 2015; RODRIGUES, 2018; LUCHI, 2020; SILVA, 2020).

6. Organização de escolas e classes de educação bilíngue, nas quais os profissionais docentes das diferentes áreas do conhecimento sejam cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos. Nesses espaços a Libras é a primeira língua e a língua de instrução e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, cabendo aos pais e aos alunos escolha pelo espaço de escolarização. O Decreto abriu a possibilidade do ensino bilíngue que há tanto vinha sendo discutido no Brasil e, também, em outros países. Algumas escolas bilíngues foram abertas no país, como por exemplo a Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul, como veremos mais adiante. Porém, o número de escolas criadas é insuficiente para a demanda (CAMPELLO, REZENDE, 2014; STURMER, THOMA, 2015).

Em 2015, a Lei 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nela é determinado quem é considerada pessoa com deficiência e quais as medidas destinadas “a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Dentre diversas especificações, a Lei considera que a Libras é uma forma de

comunicação das pessoas surdas brasileiras e que, por isso, é preciso ofertar a “educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Ou seja, em um espaço de 10 anos de diferença entre o Decreto e a Lei, foi ampliada a possibilidade de que a Libras estivesse presente, também, nas escolas inclusivas visto que os estudantes surdos poderiam optar por ali estudar. Para isso, a Lei prevê que houvesse ampla “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Na mesma Lei, “a oferta do ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva” são vistos como formas de ampliar habilidades funcionais dos estudantes.

Outro documento que apoia e influencia diretamente na utilização de Libras no ensino de estudantes surdos no Brasil é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019. A partir do Decreto, foram elaborados diversos documentos responsáveis por organizar e acompanhar a alfabetização no Brasil, inclusive das crianças surdas. É prometido que a PNA “orientará suas ações no sentido de a alfabetização contemplar a compreensão do sistema Braille, a compreensão da estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a articulação entre práticas de linguagens” e reafirma o compromisso do Ministério da Educação de ofertar a educação bilíngue em Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Há algo introduzido nesse documento que ainda não vemos na prática, mas que é muito relevante para o ensino da Libras. A PNA apresenta que proporá o “desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura, proficiência em escrita e proficiência em Libras para o atendimento da educação especial” (BRASIL, 2019).

Como parte dos documentos do PNA, o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) apresenta resultados de avaliações internas realizadas pelo Ministério da Educação, que tem a expectativa de que as ciências cognitivas conduzam o Brasil para melhores resultados educacionais, visto que os índices de analfabetismo funcional no país são assombrosos. O documento faz diversas referências à Libras e aos estudantes surdos. Segundo pesquisas de Capovilla e Raphael (2005), reconhece que as crianças surdas sinalizantes apresentam léxicos específicos na Libras e que é necessário um grande vocabulário na sua

língua, a fim de ter maiores habilidades de compreensão de leitura e de nomeação escrita em Português. Por mais que o interesse do documento seja a alfabetização no Português, há reconhecimentos importantes no que diz respeito à Libras, baseados em pesquisas científicas na área da surdez. No documento, geralmente quando as crianças surdas são mencionadas há a apresentação, também, dos indígenas e quilombolas, que se comunicam com léxicos próprios.

Uma menção importante no Relatório é a pesquisa de Newport (1990), que apresenta a necessidade de acesso precoce à língua de sinais por crianças surdas, preferencialmente antes dos 5 anos de idade. Apresenta que, se forem expostas após os 12 anos de idade “elas provavelmente não atingirão proficiência plena em língua de sinais, mesmo que venham a ser expostas diariamente a essa língua pelos próximos 30 anos de vida” (p. 210). Durante todo o documento é explicitada a Libras como língua materna (L1) das pessoas surdas, inclusive das crianças surdas indígenas, cuja L1 é a língua de sinais ameríndia, como a Língua de Sinais Urubu-Kaapor e a Libras Tátil para pessoas surdacegas. O relatório apresenta diversas pesquisas que identificam a necessidade de aquisição da Libras como metalinguagem para, posteriormente, pensar a alfabetização na Língua Portuguesa escrita.

Por fim e com a inclusão de diversos pontos que anteriormente não eram mencionados, a Lei 14.191 altera a importante Lei 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A alteração diz respeito à modalidade de educação bilíngue de surdos. Até então, o ensino de estudantes surdos era considerado na perspectiva da educação especial. Foi uma luta intensa da comunidade surda para alterar a LDB (CAMPELLO, REZENDE, 2014; OLIVEIRA, 2015; CAMPELLO, MARTINS, 2021). A redação da Lei reforça o que já foi visto anteriormente e amplia a discussão. Apresenta, novamente, que a educação bilíngue de surdos tem como duas línguas a Libras (L1) e o português escrito (L2) e que o ensino pode ocorrer em escolas ou classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou, ainda, em polos de educação bilíngue de surdos. A possibilidade de escolas polos bilíngues foi apresentada, nesse momento, pela primeira vez na legislação. O Ministério da Educação, através da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS, já oferta tal espaço para diversos Estados em que não há condições de ter escolas bilíngues em determinadas regiões devido ao número de estudantes surdos ser muito pequeno. Porém, oficialmente, essa foi a primeira menção de escolas polos bilíngues.

A Lei também amplia as possibilidades de educação para as pessoas surdas, quando menciona que “A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”, permitindo que os adultos surdos, apesar de já ter concluído o Ensino Básico, possam se matricular nas salas de recursos, a fim de manter contato com os seus pares e com o aprendizado, visto que nem todos os espaços da sociedade são acessíveis em Libras. Além disso, há a menção de produção de materiais didáticos específicos, bem como a formação de professores bilíngues através de especializações adequadas. Estabelece, também, que “nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.” Ou seja, há menção de um cuidado maior na seleção das pessoas que ensinarão os estudantes surdos na modalidade de ensino bilíngue. É possível perceber que há uma preocupação em qualificar a formação dos professores, bem como em selecioná-los melhor. O ideal é que os professores que atuem nas escolas bilíngues sejam profundos conhecedores das condições biopsicossociais dos estudantes, bem como fluentes na Libras.

Os artigos 78-A e 78-C incluem duas importantes ações que poderão afetar consideravelmente a forma como a Libras é vista e ensinada. O artigo 78-A menciona que serão desenvolvidos “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural” com o objetivo de “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” e garantir “acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.” Em ambos objetivos a Libras está intimamente imbricada, pois ela faz parte das memórias históricas, auxilia na reafirmação das suas identidades e, ao mesmo tempo, é valorizada como língua que faz parte de uma cultura. Também, quando é garantido o acesso às informações e conhecimentos da sociedade para as pessoas surdas, isso apenas será possível se for feito através da própria Libras.

O artigo 78-C segue apresentando os programas integrados de ensino e pesquisa, determinando que eles serão apoiados de maneira técnica e financeira pelos sistemas de ensino e, principalmente, que serão planejados “com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas”. Tais programas serão incluídos no Plano Nacional de Educação (PNE) e terão alguns objetivos

principais. Dentre eles está o fortalecimento da Libras, que será possível através da formação de pessoal especializado e, principalmente, ao desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos que atendam à cultura das pessoas surdas. E, finalizando, a elaboração de materiais didáticos bilíngues, que possibilitarão e fortalecerão a aprendizagem da Libras pelos estudantes.

Como foi possível perceber nessa seção, a Libras está presente nos documentos políticos e vem sendo intensificada a sua importância ao longo do tempo. Porém, como é muito comum acontecer, nem sempre o que está previsto na Lei de fato acontece. É realidade que a Lei 14.191 é muito recente e ainda não houve tempo hábil para implementar as ações ali previstas. Compreender em que momento prático o ensino bilíngue de estudantes surdos está, também é importante para pensar nas possibilidades de concretização de tais intenções legais.

A Libras na prática de uma escola bilíngue

No Estado do Rio Grande do Sul (RS), doze escolas se dedicam ao ensino de estudantes surdos. Destas, dez foram criadas há muito tempo como escolas especiais e, aos poucos, estão alterando o nome para escolas bilíngues, visto que se empenham, na prática, a construir essa modalidade de ensino. Duas escolas foram criadas mais recentemente e já com a nomenclatura de escola bilíngue: a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, localizada na capital Porto Alegre e outra no interior, na cidade do Rio Grande, que é a Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino (EMEB).

No RS, acontece o Fórum das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul (FESURS), que se reúne quinzenalmente para discutir as problemáticas, metodologias e possibilidades nas escolas. Dentre os participantes, estão diretores e professores que atuam nesses espaços e uma das constantes preocupações é o ensino da Libras, no que tange ao currículo, as metodologias de ensino, o reduzido número de professores surdos nas escolas, a aquisição tardia da língua pelos estudantes, dentre outras. A maior parte das escolas de surdos do RS, bem como do restante do país, inclui na sua carga horária a disciplina de Libras. Porém, o currículo, em muitos casos, é baseado em aspectos culturais com a apresentação da história dos movimentos das

pessoas surdas e, também, glossários como se fossem listas a ser aprendidas sem um estudo aprofundado das questões linguísticas de funcionamento da língua.

A EMEB também praticava dessa forma, visto que muito do que compunha o currículo era oriundo de experiências de escolas de surdos criadas anteriormente à EMEB. Não havia um ensino formal da Libras para os estudantes surdos assim como ocorre para os ouvintes o ensino do Português na escola regular. Foi interessante perceber que, apesar de os ouvintes ingressarem na escola regular fluente em sua língua oral, ainda assim eles aprendem desde o início da escolarização sobre o funcionamento formal da sua língua. E com os estudantes surdos isso estava muito longe de acontecer e sempre nos questionamos muito isso no Fórum. A aprendizagem da Libras acontecia muito na informalidade, no contato com os surdos da escola, que muitas vezes não eram fluentes, e também no contato com os professores, na maioria não fluentes. Portanto, as escolas não têm um currículo de Libras baseado nas questões linguísticas, mas muito mais pensado para atender a necessidade de expansão de vocabulário e de apropriação da cultura surda. O Fórum, que iniciou no segundo semestre de 2020, tem o intuito de aproximar as vivências, discutir as problemáticas e trocar experiências sobre como a prática pode ser aperfeiçoada para que a escola se torne, de fato, bilíngue.

A partir de agora relatarei algumas experiências da prática no ensino de Libras que ocorre na EMEB, visto que participei da sua criação e, também, como Diretora (2015 a 2018). Hoje, sigo acompanhando e orientando o trabalho através da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde atualmente sou docente de Libras.

A EMEB Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino

A EMEB foi criada através do Decreto Municipal nº 13.200, no dia 5 de fevereiro de 2015 e, inicialmente, haviam doze estudantes surdos matriculados. Aproximadamente seis meses depois o número aumentou para 21 estudantes. Quase dois anos depois – entre 2016 e 2017 - já eram 64 estudantes atendidos no Ensino Fundamental, desde a educação infantil até o 9^a ano. Em 2017, com a parceria entre o município e o estado, foi ofertado o Ensino Médio bilíngue e o número de alunos chegou a 85 matriculados.

A maior parte dos estudantes atendidos foram transferidos de escolas regulares, principalmente quando alcançavam o 3^o ano do Ensino Fundamental, período que encerra o

ciclo de alfabetização. Por não ser possível alfabetizá-los na escola regular, os professores convencem as famílias de transferi-los para a EMEB a fim de aprender a Libras. Nessa etapa as crianças têm idades entre 9-10 anos e ingressam sem nenhum conhecimento da Libras e em raríssimos casos compreendem um pouco da oralização. A maior parte das crianças aprende a Libras de forma muito rápida. Muitas conseguem se comunicar bem já no primeiro mês de frequência à escola, principalmente pelo contato direto com os colegas surdos. De fato, a experiência da escola demonstra que as crianças são acolhedoras e se preocupam em ensinar a Libras para os novos colegas. Os estudantes que são oralizados apresentam um pouco mais de resistência ou dificuldade para aprender a Libras, por estar acostumados e muito vinculados à língua oral, por ser até então a língua de contato com o mundo. Porém, com o passar do tempo e com vínculo cada vez mais forte com os colegas, todos acabam aprendendo a Libras e se comunicando tanto através dela, quanto da língua oral.

A EMEB também atende estudantes surdos com condições adicionais, como surdos com paralisia cerebral, surdos com baixa visão, surdos com deficiência intelectual de vários níveis, surdos com síndromes, etc. Eles frequentam a escola justamente porque a língua é o elo que une todos eles. Além dessas crianças, há também crianças ouvintes, que são filhos de pais surdos, os CODAS. Elas frequentam principalmente porque precisam aprender a língua dos seus pais, embora haja casos que não compreendem nem a Libras nem o português oral. A escola, então, dedica-se a auxiliar as crianças no aprendizado das duas línguas e quando se sentem confortáveis, são transferidas para a escola regular. Porém, muitas delas permanecem vários anos na EMEB, por ser o espaço que compreende tanto elas, quanto aos seus pais.

A escola funciona em turno integral. As crianças ingressam às 7h45min e permanecem até às 16h30min. A intenção de criar uma escola em turno integral era de possibilitar a imersão linguística dos estudantes pelo maior número de horas possíveis. Durante todo o tempo elas frequentam as aulas dos diversos componentes curriculares ensinados na língua de instrução da escola, a Libras. Os professores ouvintes da EMEB sabem Libras, mas nem todos são fluentes. Nesses casos, há a participação do tradutor intérprete para intermediar a comunicação. Apesar de alguns professores já estarem na escola há alguns anos, nem todos conseguem adquirir a fluência devido ao pouco contato com surdos adultos fluentes. A cidade do Rio Grande não tem uma associação de surdos ativa e são raros os que frequentam a escola durante o dia. A

Educação de Jovens e Adultos surdos acontece à noite e em número reduzido. Assim, os professores mantêm contato com a Libras apenas com os seus próprios alunos, que por sua vez dependem desses próprios professores para aprender Libras. Ou seja, é um ciclo que não favorece a fluência nem dos professores ouvintes, nem dos estudantes surdos.

O ensino da Libras na EMEB

Durante os cinco primeiros anos, a escola contou com a presença de uma professora surda contratada, que ministrava a Libras para todas as turmas. No projeto político pedagógico da escola estava previsto que a disciplina teria uma carga horária equivalente ao português, visto que são as duas línguas da escola. Porém, por haver apenas uma professora de Libras, a única alternativa foi diminuir a carga horária para que ela tivesse contato com todas as turmas, visto que é surda e, portanto, uma referência identitária para as crianças.

Essa professora adquiriu a Libras já na idade adulta, cresceu sendo oralizada e com pouquíssimo contato com a comunidade surda. Portanto, as questões linguísticas da língua nem sempre eram incorporadas ao ensino, focando muito mais no sinal em si do que na estrutura e função da língua. Há uma carência muito grande de professores surdos na cidade e ainda não houve concurso específico para professor de Libras pela Prefeitura Municipal. Todos os professores da EMEB têm alguma formação na área da educação de surdos, o que é uma exigência para permanecer na escola. Todos os funcionários, desde portaria até serviço de limpeza e merenda, frequentaram o curso de Libras a fim de se comunicar com os estudantes em todos os espaços.

A escola ensina a Libras com prioridade. A Libras perpassa todos os anos, desde a educação infantil até o 5º de maneira integral, ou seja, suas discussões devem ocorrer durante todo o período e por todos os professores. Do 6º ao 9º ano há a disciplina de Libras ministrada por um professor específico, mas todos os demais professores são orientados a focar primeiramente e preferencialmente na Libras, para depois contextualizar as temáticas na escrita do português. No início da escola, a disciplina de Libras focava no ensino de vocabulário, da mesma forma que as demais escolas do RS. Muitas vezes os professores dos diversos componentes curriculares aproveitavam a presença da professora surda para tirar dúvidas sobre os sinais das suas disciplinas.

Os professores utilizavam vídeos que encontravam na internet e que atendessem aos conteúdos que deveriam ser ministrados aos alunos. Porém, nem todos eles possuíam uma sinalização com nível linguístico próximo ao dos estudantes, que geralmente eram menos fluentes do que os sinalizadores dos vídeos. Muitas vezes os professores não compreendiam completamente as sinalizações ou não possuíam conhecimento aprofundado da língua para explicar aos estudantes as estratégias que eram utilizadas durante a sinalização. Nesses casos, a presença de professores surdos fluentes faria muita diferença. Uma das estratégias mais utilizadas era a sinalização realizada pelos próprios professores, mas que em muitas vezes também era limitada pela falta de fluência. Além disso, os professores relatavam que os alunos esqueciam muito rapidamente o que era ensinado e, para alguns, parecia que determinados assuntos nunca tinham sido vistos em sala de aula (TERRA-FERNANDES, 2018). Ao longo do tempo foi possível perceber que a aprendizagem dos estudantes não estava acontecendo da maneira como esperávamos. Tais fatos foram tornando o ensino repetitivo, mas sem percepções de grandes avanços.

O agravante na situação – e que é realidade na maioria das escolas de surdos – é que o próprio professor que ensina a Libras não é fluente. Então, como pode o aluno alcançar a fluência e aprender os demais componentes curriculares que dependem principalmente da língua para ser compreendido?

A Hora do Conto em Teatro

Essa situação me motivou a iniciar meu doutorado em Educação em Ciências na FURG, em busca de aprofundar meus conhecimentos e poder reverter o ensino na escola. Uma ideia que surgiu durante as investigações do doutoramento e se tornou prática na EMEB é a *Hora do Conto em Teatro*, iniciado no segundo semestre de 2017. Além da situação exposta acima, percebíamos a falta de abstração das crianças e esse foi um dos principais motivos pelo nascimento deste projeto. As crianças tinham dificuldade para compreender as histórias, diferenciar quem eram os personagens e quem eram seus professores, confundindo o real com o imaginário. Os alunos não conseguiam desvincular um desenho da realidade, mesmo que os professores pedissem que eles imaginassem, criassem uma cena e posteriormente a desenhassem, eles sempre desenhavam algo que realmente tinha acontecido.

A Hora do Conto em Teatro consiste em uma apresentação teatral pelos professores da escola, de alguma história escolhida ou elaborada pelos professores. O importante é sempre levar em consideração temáticas que sejam necessidade dos estudantes naquele momento e que possibilite o desdobramento de tantos outros assuntos. As apresentações ocorrem, pelo menos, uma vez por mês e acontece para todos os alunos da escola. O figurino e o cenário são elaborados, bem como o roteiro e a sinalização de cada personagem, tendo o cuidado que o nível de sinalização esteja de acordo com os estudantes, que sempre aguardam com muita ansiedade pela apresentação. Todo o teatro é gravado para que os professores possam rever com os alunos a apresentação várias vezes durante as aulas seguintes. Após a encenação, todos conversam sobre o que compreenderam, fazem seus questionamentos e discutem diversas coisas que as histórias suscitam.

É um momento importante de interação entre as crianças maiores e menores, bem como uma oportunidade única de debater assuntos que eles não tiveram contato fora da escola ou que não foram bem compreendidos convivendo com familiares que não sinalizam. Nas aulas seguintes, cada turma em separado com os seus respectivos professores, assistem novamente a gravação das cenas do teatro, discutem as temáticas que surgem, debatem os sinais, reproduzem as cenas, desenvolvendo as habilidades e competências do currículo de Libras e também dos demais componentes curriculares. Dependendo da história, algumas discussões duravam, em média, duas semanas.

Uma das primeiras histórias encenadas no projeto foi *A Árvore Surda*. A cena inicial mostrava um malvado lenhador dando machadadas nas árvores para derrubá-las. Uma professora estava caracterizada de lenhador e desempenhava o papel de maneira muito feroz. Outras quatro professoras estavam vestidas de árvores e eram *feridas* pelas machadadas. Já no início da apresentação foi impactante ver o desespero das crianças, pois suas *professoras* estavam sendo machucadas. O pânico das crianças foi tal, que interrompemos a apresentação para explicar que as professoras não estavam se machucando, que elas estavam felizes e se divertindo embaixo das fantasias. Após a conversa tranquilizadora, retomamos a apresentação. Sabíamos que as crianças tinham dificuldades para abstrair em função do atraso na aquisição da língua, mas não tínhamos ideia da extensão de tal dificuldade. Após a apresentação as crianças fizeram vários questionamentos, pois estavam profundamente tristes com a derrubada

das árvores. Tecemos as primeiras conversas em torno da utilidade da madeira, a necessidade de reflorestamento, dentre outras questões. Como desdobramentos da história, cada professor trabalhou nos dias seguintes algumas questões que foram mais apropriadas à série. Uma turma trabalhou as partes da planta; outra organizou uma horta no pátio da escola; duas turmas em conjunto construíram um sofá com pallets para a sala de convivência da escola. Em conjunto, todos fomos até uma marcenaria para conhecer qual o processo de construção de um móvel de madeira.

Com o andamento do projeto, os alunos começaram a separar a realidade da ficção e com o tempo também passaram a criar suas próprias histórias, desenhos e a conta-los para seus colegas. No final dos anos seguintes realizamos a Mostra de Curtas Bilíngues, no qual os vídeos dos teatros foram apresentados para a comunidade escolar. Em 2017 apenas o teatro dos professores foi apresentado. Mas, em 2018 e 2019, os alunos se encorajaram e criaram seus próprios teatros, que também foram filmados e apresentados. Durante os anos 2020 e 2021, nos quais o ensino ocorreu de forma remota, a Hora do Conto em Teatro foi suspensa.

O currículo de Libras como primeira língua da EMEB

No período em que encerrei o doutorado, a EMEB estabeleceu uma parceria entre o Instituto de Educação com a Maria Mertzani, coordenadora do projeto *INST 15 Currículo de Libras como primeira língua*, o Instituto de Letras e Artes da FURG (com minha participação) e a Secretaria de Município da Educação (SMED) para organizar o currículo de Libras como primeira língua na escola. O currículo foi desenvolvido com colaboração externa do Prof. Felipe Venâncio, do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo e do Dr. Vassilis Kourbetis, Conselheiro A na Educação Especial do Ministério da Educação de Atenas, Grécia, uma vez que o currículo é baseado no Currículo da Língua de Sinais Grega de 2004.

O projeto foi organizado em três etapas: (1) a produção do currículo de Libras como primeira língua para as crianças surdas de todas as anos do Ensino Fundamental; (2) curso de formação continuada para os professores da escola, visto que eles aplicarão o currículo para os estudantes e precisam ter conhecimento e domínio aprofundado de todas as habilidades e competências ali enumeradas; (3) desenvolvimento dos materiais didáticos concomitante à

formação continuada dos professores, prevendo metodologias de ensino, estratégias e abordagens de avaliação.

O Currículo da Libras foi publicado em 2020 e tem como objetivo fornecer aos professores os parâmetros para o ensino e desenvolvimento da Libras, desde a educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. “Os parâmetros apresentados devem ser desenvolvidos pelos alunos em cada estágio de seu progresso linguístico e educacional e devem acompanhar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares” (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020). É importante salientar que o currículo não separa Libras de sua comunidade, mas ensina o idioma holisticamente, incluindo suas produções.

O currículo é organizado em dois eixos principais:

1. Funcionamento da língua: abrange a estrutura da Libras, aquisição e uso do vocabulário, conceitos de sinais, consciência fonológica, consciência morfológica. O objetivo é promover a compreensão e o conhecimento prático dos alunos sobre os conceitos dos cinco parâmetros (configuração da mão, movimento, marcadores não manuais, localização, orientação), o alfabeto manual e seu uso e a estrutura básica da Libras. A partir do funcionamento da língua, os alunos deverão compreender que existe uma forma estrutural de sinalização, regras a seguir de forma que outros sinalizadores o compreendam, respeitando, também, a cultura da própria língua.
2. Uso e produção da língua: compreende discurso e apresentação, literatura e textos informativos. A ideia é oferecer instruções para ajudar os alunos a adquirirem o domínio de uma variedade de habilidades no desenvolvimento de Libras, incluindo a compreensão e o conhecimento dos alunos sobre tipos e finalidades de textos, a sinalização nos registros através de vídeos, a compreensão e uso estratégico da mídia digital e o hábito de desenvolver pesquisas para construir e apresentar conhecimento.

No mesmo ano da publicação iniciamos o curso de formação para os professores da EMEB. Porém, fomos impactados pela Covid-19, o que impossibilitou a continuidade do curso de forma presencial, transferindo nossos encontros para o formato remoto. Com todas as imposições advindas da pandemia, o curso resistiu até o mês de agosto, não sendo possível continuar mesmo que remotamente, em virtude das diversas adaptações necessárias que o ensino remoto dos estudantes surdos e ouvintes, de modo geral, demandou. Assim, optamos

por adiar a continuidade do curso e seguir com a terceira etapa, que consistia no desenvolvimento dos materiais didáticos, que permanece até a presente data. Os materiais que produzimos durante a pandemia serão publicados em breve.

Retomada do Currículo de Libras como L1

No final de 2021, com a possibilidade do retorno presencial das aulas, foi preciso um tempo para que os professores avaliassem as condições de sinalização dos estudantes em virtude do afastamento necessário durante a pandemia. Como já era de se esperar, tanto estudantes quanto os professores tiveram a sinalização prejudicada. Mais do que nunca, percebeu-se a necessidade de intensificar a apropriação do currículo pelos professores, para que possam começar a implementá-lo o quanto antes com os estudantes e potencializar a fluência de todos na escola. Assim, retomamos a formação continuada e, até o momento, dois encontros aconteceram. Uma das dificuldades manifestadas pelos professores foi a de articular o Currículo de Libras como L1 ao Documento Orientador do Território do Rio Grande (DOCTRG)², que norteia e conduz as atividades de todas as escolas no Município. Portanto, reorganizamos o curso de modo a atender essa necessidade.

No mês de abril de 2022, em colaboração entre a EMEB e o Instituto de Letras e Artes da FURG, o curso foi retomado e terá duração de dois anos, acontecendo todas as sextas-feiras pela manhã, com a participação de cinco professores de Libras da FURG, sendo três professores surdos e dois ouvintes. O foco é promover a fluência dos professores, através do contato com surdos fluentes, histórias sinalizadas e analisadas e estudo do currículo. Cada encontro consiste em:

1. apresentar para os professores um vídeo de história sinalizada, enfatizando e debatendo os aspectos linguísticos e gramaticais da sinalização;
2. articular os aspectos sinalizados na história às habilidades e competências do Currículo de Libras como L1;
3. organizar, em duplas ou trios de professores que ministram aulas para as mesmas turmas, um planejamento interdisciplinar a partir da história, elencando as habilidades e

² Esse documento segue as orientações da BNCC.

competência do Currículo de Libras como L1, articulando-os às habilidades e competências do DOCTR;G;

4. utilizar o planejamento durante a semana e apresentar um relato da experiência no encontro seguinte.

Nas semanas em que a escola for apresentar a história da Hora do Conto em Teatro, não apresentaremos um vídeo de história sinalizada no curso, mas utilizaremos o próprio roteiro do teatro para auxiliar os professores na escolha e treino das melhores formas de sinalização dos diálogos da peça. O planejamento também será feito com base nessa apresentação.

O projeto considera que ao tornar-se fluente e aprimorar o planejamento de suas aulas, o professor promoverá a fluência dos estudantes. No final de 2022 e 2023 serão publicados os vídeos e os planejamentos desenvolvidos com os professores durante o curso.

Reflexões a partir do Currículo de Libras como L1

Desse breve relato sobre as experiências no ensino da Libras na EMEB, é possível depreender algumas questões. A primeira delas é que o ensino bilíngue preconiza que a Libras é a primeira língua da escola, ou seja, ela deve ser primeiramente aprendida pelos estudantes surdos assim que ingressarem. Porém, ao pensar na experiência da EMEB e de tantas outras, percebemos o quanto ainda é necessário maior empenho por parte dos professores no sentido de possibilitar experiências significativas com a Libras para que os estudantes a adquiram de maneira fluente. Promover o encontro entre os pares, principalmente das crianças com surdos adultos sinalizadores fluentes e a permanência pelo máximo de tempo possível de professores surdos na escola é de extrema importância para que a Libras realmente esteja como primeira língua na escola. Ao mesmo tempo, a prática de um currículo que priorize as questões linguísticas da Libras é fundamental. E não apenas isso, mas que professores fluentes e que compreendam todas as habilidades e competências ali expostas sejam os ministradores e potencializadores do ensino e aquisição da Libras pelos estudantes surdos.

Com base nessa experiência é possível pensar no quanto ainda estamos carentes de formação inicial e continuada para professores bilíngues. Há que se pensar em formações para professores que estão em sala de aula atuando com os diferentes componentes curriculares, que demandam os mais diversos vocabulários. É necessário pensar em uma formação para além da

graduação em Letras: Libras tão escassa, que dê conta de ensinar aos professores das escolas como a Libras de fato funciona, para além daquelas listas de sinais de cada grupo que é necessário conhecer. Aprender as diferenças na estrutura da sinalização para desvincular do português sinalizado é algo urgente.

Uma das formas de perceber se estamos fluentes em uma língua é se pensamos utilizando essa língua. O curso de formação prioriza esse exercício provocando o professor a repensar e reaprender as estratégias reais de sinalização na Libras na sua sala de aula. É preciso ter ciência de que, quando o professor não se esforça para ser fluente, o aluno é muito prejudicado na forma como adquire a Libras. Se o professor não é fluente na Libras, ele pensa em Português, que é a sua primeira língua e, geralmente, faz sinais isolados para os estudantes. Na sua mente a sinalização está coerente, pois está acompanhado da sua língua, mesmo que de forma mental. Mas, como o aluno surdo está compreendendo aqueles sinais poucos e isolados, muitas vezes sem nexos um com o outro? Para perceber se o professor está sinalizando de forma coerente, uma dica é registrar sua sinalização de algum texto e, posteriormente, assisti-la sem o áudio ou texto que a originou. Assim, poderá constatar se a sinalização tem sentido ou não. Caso não tenha, terá a oportunidade de pensar em outras formas de sinalização mais coerentes e completas.

Há a necessidade de efetivar a Libras como língua de instrução e ao fazê-lo, os alunos precisam se apropriar da Libras metalinguisticamente, e não apenas de uma vastidão de vocabulário. Em primeiro, os professores precisam focar em se tornar fluentes na Libras, que se apropriem do conhecimento necessário para o desenvolvimento do currículo para os alunos e que promovam experiências salutaras para que eles alcancem as habilidades e competências previstas no Currículo de Libras como L1. Em segundo, o professor precisa obter informações vinculadas às condições biopsicossociais dos estudantes surdos, a fim de compreender como organizar suas aulas de forma que realmente atendam às necessidades das escolas bilíngues.

Em muitos momentos a Língua Portuguesa é mais ofertada e cobrada do que a própria Libras. Enquanto os estudantes surdos não tiverem acesso à Libras de forma abundante e fluente; enquanto eles não compreenderem que ela é a sua língua e como funciona, não será possível para eles aprenderem a Língua Portuguesa escrita, nem desenvolver outras habilidades e competências dos demais componentes curriculares. A falta de exposição a uma língua natural

como a língua de sinais, impacta no processamento neural das crianças, condição que exige maiores esforços para compensar e reduzir os prejuízos, que algumas vezes são irreparáveis (TERRA-FERNANDES, 2018).

Onde e como a Libras precisa estar na prática do ensino bilíngue

Seguindo a legislação brasileira vigente, a Libras é a primeira língua da escola e a língua de instrução. Portanto, a Libras precisa estar presente em todos os espaços da escola de maneira fluente; na entrada, nos corredores, no refeitório, no pátio e não apenas na sala de aula, ela deve estar presente. É a língua que os professores devem utilizar para se comunicar entre si; a língua utilizada para que os professores de todas as disciplinas desenvolvam os conteúdos; e a língua que ensinam na disciplina de Libras. É a língua que deve ser utilizada para ensinar a L2, que é o português escrito. Mais uma vez: a Libras é a língua da escola.

A Libras deve ser a língua aprendida quando a criança ingressa na escola, visto que ela não tem oportunidade de aprendê-la anteriormente, na maioria dos casos. Porém, não basta apenas que a criança tenha contatos informais com ela. Os professores devem promover conversas nas quais os alunos pensem sobre o que estão sinalizando ou o que foi sinalizado e desenvolvam suas habilidades metalinguísticas em Libras. Os alunos precisam se ver sinalizando e, para isso, o professor deve promover a gravação de momentos informais ou formais de interação. Ao assistir os vídeos, é preciso ter calma e segurança para conversar sobre as sinalizações e alertar para o que foi sinalizado, pensando e repensando outras formas e vocabulários utilizados para a sinalização. É importante que o professor convide o aluno a refletir sobre sua sinalização e refazer-la quando for necessário. Há inúmeras possibilidades de interação na sala de aula para que os estudantes exercitem a sinalização, assim como os ouvintes alunos exercitam o português. É possível criar textos sinalizados, promover diálogos entre dois ou mais estudantes, contar e recontar histórias, criar histórias a partir de imagens, dentre tantas outras estratégias. O importante é que os professores registrem esses momentos e convidem os estudantes a rever, pensar e repensar a sinalização.

Quando o professor se dedica a aprender a Libras de maneira fluente e a utilizar estratégias de ensino condizentes com ela não é necessário que cultura surda seja um objetivo, habilidade ou competência no currículo, pois a língua carrega em si diversos aspectos culturais.

Porém, é preciso que o professor esteja ciente que toda língua carrega em si a cultura de um povo, seja na forma em que ela é produzida, com o uso adequado do espaço, a direção do olhar, o posicionamento dos tópicos e, também, nas temáticas que ela permeia, o uso de expressões e gírias. É preciso que o professor atente também para novos sinais que surgem na comunidade, visto que é uma língua viva. Como nas línguas orais, vários termos novos surgem com o tempo ou, algumas vezes, são modificados.

O Currículo de Libras praticado na EMEB deve ser ensinado de maneira sistemática em todas as etapas da escolarização. Nos anos iniciais a Libras é ensinada por todos os professores que desenvolvem as atividades com a turma. Eles precisam estar em sincronia sobre as formas de apresentação e ensino da língua para desenvolver as habilidades e competências correspondentes à cada ano. No mesmo sentido, nos anos finais os professores também precisam estar atentos ao ensino da Libras. Mesmo que exista a disciplina de Libras – e ela deve existir no mínimo com a mesma carga horária do português – todos os professores das demais disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento do currículo de Libras. É preciso que haja uma articulação entre o professor de Libras e os demais professores para que em cada disciplina os estudantes consigam ver os aspectos da sua língua sinalizados de maneira clara e coerente.

Quando o professor de Libras ensina, por exemplo, como posicionar os elementos no espaço, os professores de Matemática, Ciências, História, Geografia, etc. também precisam sinalizar posicionando corretamente os elementos no espaço. Se não, não faz sentido para o estudante e, ainda, torna a aprendizagem da língua confusa. Além de colocar o aluno em dúvida perde-se a oportunidade de reforçar a maneira correta de sinalizar. Quando ele observa vários professores sinalizando corretamente a possibilidade de que ele próprio adquira a sinalização correta é muito maior. Os alunos irão reproduzir a Libras da mesma maneira que tiverem contato com ela. Portanto, cada professor se dedique a sinalizar de maneira correta, pois além de ser professor do seu componente curricular, ele também está ensinando a Libras para os estudantes. Talvez isso seja o que ainda falta dar-se conta: o professor ensina para além de conteúdos; o professor ensina a língua dos estudantes.

Avaliadores nacionais: e a Libras?

No Brasil há, principalmente, duas avaliações periódicas que são feitas com os estudantes brasileiros no Ensino Básico: a Prova Brasil e a Provinha Brasil. Ambas são elaboradas pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e aplicadas pelas escolas. Essas avaliações têm como objetivo subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Também tem o objetivo de fornecer informações claras e confiáveis para os gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

A Provinha Brasil é aplicada para as crianças que estão no ciclo de alfabetização, especificamente no segundo ano de escolarização, em escolas públicas brasileiras. No início do ano letivo as crianças realizam a primeira etapa da avaliação e no final do mesmo ano a segunda etapa. Assim, é possível perceber o que foi agregado ao longo do ano na aprendizagem das crianças com respeito às habilidades de leitura da Língua Portuguesa.

Já a Prova Brasil é aplicada para os estudantes que estão no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas, desde que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados na turma. As avaliações acontecem a cada dois anos e versam sobre Língua Portuguesa e Matemática. Há, também, um questionário sobre questões socioeconômicas para os alunos.

As duas avaliações apresentadas são importantes para que se tenha um panorama da aprendizagem dos estudantes. Mesmo que seja de uma forma estanque e descontextualizada da realidade por ser elaborada por um órgão tão distante da escola, talvez possa indicar algumas necessidades mais urgentes. Porém, como serão elaboradas as avaliações que são os indicadores da aprendizagem dos estudantes surdos e da Libras?

Há duas questões importantes aqui. Se a avaliação for a mesma apresentada para os estudantes ouvintes, ou seja, em Língua Portuguesa, será como uma prova de proficiência em Língua Portuguesa e não dos conteúdos apreendidos, como no caso da Prova Brasil. Por outro lado, a Provinha Brasil avalia a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos em período de alfabetização. Detalhe: a Língua Portuguesa é a primeira língua dos estudantes ouvintes. Mas, como fica a avaliação da primeira língua dos estudantes surdos, a Libras?

O PNA irá propor o desenvolvimento “de indicadores de fluência em leitura, proficiência em escrita e proficiência em Libras para o atendimento da educação especial” (BRASIL, 2019).

Mas, para isso é preciso pensar em uma forma de avaliar o ensino dos estudantes surdos nas escolas bilíngues, mas não a ponto de simplesmente traduzir as duas provas para a Libras. Deve-se levar em consideração as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes, para que a prova seja pensada para além da sinalização, mas das próprias vivências dos estudantes em meio a famílias ouvintes que, na maioria das vezes, não se comunicam fluentemente com os próprios filhos.

Considerações finais

O artigo apresentou diversas questões em torno da Libras, as possibilidades legais e a experiência de uma escola bilíngue. As leis nós temos. Mas, ainda falta, por exemplo, potencializar a formação de professores. Precisamos de mais professores que conheçam as singularidades linguísticas dos estudantes e, ainda, que sejam fluentes na primeira língua deles. Precisamos de professores que estejam cientes do seu papel de promover não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, mas de ensinar a própria língua dos estudantes e, através dela, apresentar o mundo.

No mesmo sentido, há necessidade de tornar a Libras como língua forte nas escolas, a língua majoritária em termos de uso e de potência. Para isso, precisamos de currículos de Libras que promovam a compreensão da estrutura e funcionamento da língua, que auxilie os estudantes a compreender a sinalização e a promover sinalizações compreensíveis. E, de igual forma, precisamos de mais formação para os professores que deem conta de torna-los fluentes nessa língua como conhecedores profundos das estratégias e estruturas de sinalização.

Nem todo ouvinte pode ser professor da sua própria língua oral. Há de se dedicar para aprendê-la de forma ampla e culta, mesmo que tenha contato com ela desde o nascimento. Ora, sendo professor ouvinte de Libras ou que utiliza a Libras para ensinar, de igual forma é necessário se dedicar para aprender essa língua de maneira fluente, para que não impeça os estudantes de aprender tudo o que é possível e em sua completude.

A Libras na lei e na prática escolar ainda não está em sintonia. Em 2002, após o reconhecimento da Libras, por algum tempo a comunidade surda ficou em *stand by*, como se todos os problemas tivessem sido resolvidos simplesmente com a publicação da lei. Não, os problemas não foram resolvidos e ainda faltava muito a ser feito. A comunidade surda percebeu

isso e começou, novamente, a se movimentar. Mesmo hoje, com tantas outras leis que apoiam o ensino bilíngue, há tanto para se fazer. Que possamos afinar o discurso e a prática para diminuir as distancias entre o que temos e o que precisamos!

Referências

ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.3, n.3, p. 339-363, 2018.

BRASIL. **Senado Federal**. Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021. Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil.. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>>.

BRASIL. **Lei 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Decreto 9.765**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Publicado no D.O.U. de 20/11/2012, seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2002.

BRITO, A. F. **A Libras e a Pedagogia Bilíngue no IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue**. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2488>>.

CABELLO, J.; MARTINS, V. R. O. Marcas históricas do movimento ativista surdo em articulação ao pensamento prático de Paulo Freire e Michel Foucault. **Pro-posições**, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/VTMmhRkGh6KxbmmT5K7vQnf/>>.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n.2, p. 71-92, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjtd3FLxpJ/abstract/?lang=pt>>.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras**. Volumes 1, 2, 3, 4, 8. São Paulo, SP: Edusp, 2005.

FERNANDES, C. C. P. A importância da formação superior em pedagogia bilíngue para a educação de surdos. **Revista Nep (Núcleo de Estudos Paranaenses)**, v.2, n.5, p. 144-148, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/49567/29657>>.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n.2, p. 778–793, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912>>.

GOUVEIA, K. S.; FERREIRA, E. D. S.; TENÓRIO, L. M. S. A ressocialização e os gravames da execução penal em face da pessoa surda: a falta de ações afirmativas. **Migalhas**, 2018. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/5/art20180504-03.pdf>>.

GOUVEIA, K. S. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras: comunicação legítima e necessária para surdos e ouvintes. In: DIAS, J.; NETO, J. S. (Orgs.), **Comentários aos direitos da pessoa com deficiência**. 2. ed. Brasília: OAB Editora, 2021.

GOUVEIA, K. S. **Libras, com primazia na infância, para todos**: razão humanitária e cidadania por meio da língua e o gravame na acessibilidade em face da falta de efetividade de direitos da pessoa surda brasileira. Dissertação de Mestrado em Direito, Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22800>>.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Reflexão e Ação**, v.23, p. 9-29, 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147>>.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?lang=pt&format=html>>.

LUCHI, M. Uma análise baseada em subcompetências da matriz curricular do curso de Letras Libras – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina – modalidade a distância

(2008). **Translatio**, n. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/106416>>.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais**, v.35 n.2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78>>.

MERTZANI, M.; LIMA TERRA, C.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf>.

NEWPORT, E. Maturation Constraints on Language Learning. **Cognitive Science**, v.14, n.1, p.11-28, 1990.

OLIVEIRA, P. S. J. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106>>.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p. 169–185, 2009.

Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico]/ organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

RIO GRANDE. **Decreto nº 13.200**. Cria e denomina a Escola Municipal de Educação Bilíngue Profª Carmen Regina Teixeira Baldino, localizada no município do rio grande. Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2015.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de línguas de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Tradução e interpretação de línguas de sinais**, n.15, 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>>.

SANTOS, A. N. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7727>>.

SILVA, M. D. **Formação de tradutores e intérpretes no Letras-Libras presencial da UFSC: os conteúdos procedimentais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de

Comunicação e Expressão. Letras Libras, 2020. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227470>>.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. **Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos:** discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:
<<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>>.

TERRA-FERNANDES, C. L. **Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos.** Tese de Doutorado em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em:
<<http://repositorio.furg.br/handle/1/8490>>.

Submissão em: 03/06/2022

Aceito em: 08/06/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

ENTREVISTA COM ROBERT HOFFMEISTER
Uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais

Maria Mertzani¹
Felipe Venâncio Barbosa²
Cristiane Lima Terra Fernandes³

Introdução

Desde 2018, o Currículo de Língua de Sinais em dois estados do Brasil - pelo menos - começou a dar corpo à educação bilíngue de crianças s/Surdas⁴ com a publicação de dois currículos de Libras em estreita colaboração com as respectivas prefeituras e secretarias municipais de educação. Na cidade de São Paulo, Barbosa trabalhou com duas propostas curriculares: para o Português como L2 (em sua forma escrita) e para a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como L1. Mertzani e Fernandes, no Sul do país, na cidade de Rio Grande, iniciaram o currículo de Libras com a participação próxima da escola bilíngue para surdos da cidade. Este último, teve como base o currículo nacional de Língua de Sinais Grega (2004), que, por sua vez, foi fundado nos currículos e programas de Língua de Sinais Americana (ASL) da década de 1990 (MERTZANI, 2019). A publicação desses currículos apresentou a Libras como componente obrigatório no currículo nacional, na área de *Línguas*, e, portanto, como uma unidade obrigatória a ser estudada por si só ao longo das séries escolares.

Trabalhando no mesmo escopo, juntamos nosso conhecimento e experiência, organizamos seminários e workshops para abrir discussões sobre o ensino e aprendizagem de Línguas de Sinais como L1 nas escolas e sua posição no currículo nacional (para citar alguns: BARBOSA, 2019; FERNANDES, 2019; MARINS, FERNANDES, 2019; MERTZANI,

¹ Doutorado em Linguística Aplicada da Língua de Sinais, Centro de Estudos Surdos, Universidade de Bristol - Reino Unido. Professora Visitante, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS-Brasil. E-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

² Doutorado em Ciências da Reabilitação Humana pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP-Brasil. Email: felipebarbosa@usp.br

³ Doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande. Professor Adjunto, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS - Brasil. Email: crislerterra@gmail.com

⁴ Na seção de introdução, usamos o termo *surdo* para evitar qualquer julgamento sobre a identidade linguística e cultural das pessoas surdas (veja NAPIER, LEESON, 2016, p. 2). No corpo principal da entrevista, o termo *Surdo* é usado por ser cunhado para as obras do professor Robert Hoffmeister.

BARBOSA, PPGEDU-IE FURG, 2019; MERTZANI, BARBOSA, 2019). Fruto dessas trocas são alguns dos temas abordados nesta entrevista, como a adaptação e implementação de currículos de Língua de Sinais existentes na realidade da Língua de Sinais, a visão da Língua de Sinais como a L1 da criança ouvinte com pais s/Surdos, a L2 para a criança s/Surda com ou sem implante coclear, a criação de materiais didáticos de Língua de Sinais, entre outros temas. Essas são questões contundentes que a escolarização bilíngue de crianças s/Surdas está enfrentando e que as pesquisas atuais em língua de sinais estão apenas começando a responder.

Em particular, nossa experiência com a construção e implementação do currículo de Libras na cidade de Rio Grande, como uma adaptação dos já mencionados currículos internacionais de Língua de Sinais, nos levou a organizar esta entrevista com o Dr. Robert Hoffmeister, pois ele participou de suas equipes de autoria, e, mais importante, sua pesquisa defende a ASL (e, por extensão, qualquer Língua de Sinais) como a língua natural dos Surdos e seu uso em sala de aula como língua de instrução. A ASL é *língua* e, como tal, os professores precisam ser fluentes em seu uso nas escolas para enriquecer a experiência de aprendizagem da criança s/Surda e para que os alunos s/Surdos a usem para se expressarem com fluência ao longo de sua escolaridade.

Desde a década de 1970, Dr. Robert Hoffmeister estudou a aquisição de ASL de crianças s/Surdas com pais s/Surdos (HOFFMEISTER, 1988; HOFFMEISTER, MOORES, 1975; HOFFMEISTER, WILBUR, 1980), e na década de 1990, com Harlan Lane e Ben Bahan, publicou o livro *Uma Viagem ao Mundo Surdo* (em inglês, *A Journey into the Deaf World*) (1996), publicação que marcou a forma como vemos os Surdos, sua comunidade e educação. Esses trabalhos impactaram na estruturação dos currículos de Língua de Sinais, especialmente aqueles relacionados à aquisição de ASL, pois foram usados (entre outros estudos) para determinar os níveis de domínio da Língua de Sinais como L1 (em termos de marcos de desenvolvimento da Língua de Sinais) e os perfis de alunos Surdos e conteúdos (linguísticos, culturais, etc.) como componentes de sintaxe, gramática e vocabulário (veja também: HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, HOFFMEISTER, 2016; NOVOGRODSKY, FISH, HOFFMEISTER, 2014; NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, FISH, HOFFMEISTER, 2014; NOVOGRODSKY, HENNER, CALDWELL-HARRIS, HOFFMEISTER, 2017).

Nos anos 2000, a proficiência em ASL mostrou estar fortemente correlacionada com a alfabetização em inglês (HOFFMEISTER, 2000), resultado que veio apoiar a educação bimodal bilíngue da criança Surda em programas onde a Língua de Sinais tem um papel preponderante na sua alfabetização. Atualmente, essa constatação é um forte argumento para justificar a inclusão das Língua de Sinais como disciplinas de estudo no currículo nacional e o estabelecimento de políticas educacionais bilíngues na educação de Surdos. Mais estudos sobre essa relação da ASL com o aprendizado acadêmico de inglês (SCOTT, HOFFMEISTER, 2017) levaram à apresentação por Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) de um modelo teórico de três etapas de como as crianças poderiam, em princípio, adquirir uma língua via impressão (leitura e escrita) confiando, pelo menos no início de sua escolarização, exclusivamente na ASL. Os resultados de tal prática (quando aplicável) ainda precisam ser demonstrados, embora nossas avaliações contínuas da implementação do currículo de Libras em algumas escolas do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, apoiem exatamente essa necessidade, priorizando o ensino exclusivo da Libras na educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Um currículo de Língua de Sinais também precisa de ferramentas de avaliação para avaliar as habilidades de Língua de Sinais dos alunos e o progresso ao longo das séries escolares. Com sua equipe na Universidade de Boston, Hoffmeister desenvolveu o Instrumento de Avaliação da ASL online (em inglês, ASL Assessment Instrument - ASLAI) (veja HOFFMEISTER, KARIPI, KOURBETIS neste volume; também HENNER, NOVOGRODSKY, REIS, HOFFMEISTER, 2018; HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, HOFFMEISTER, 2016; ROSENBERG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020), que inclui subtarefas que avaliam o raciocínio analógico da ASL e a sintaxe complexa da ASL. Essas ferramentas (além das de outras Línguas de Sinais), em primeiro lugar, permitiram uma compreensão singular sobre o desenvolvimento da ASL (e, por extensão, de qualquer língua de sinais) pela criança s/Surda ao longo das séries do ensino fundamental e médio. Em segundo lugar, elas produziram entendimentos importantes sobre práticas e estratégias no desenvolvimento de atividades de Língua de Sinais para a rotina da sala de aula (por exemplo, usando distratores em escolhas de tarefas de vídeo/imagem), concentrando-se tanto nas habilidades sobre a estrutura da língua (por exemplo, fonologia,

morfologia, sintaxe, vocabulário) quanto nas habilidades de compreensão (veja ROSENBERG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020).

Tendo em mente essa longa trajetória, contatamos o Dr. Robert Hoffmeister (a maioria das pessoas o conhece como Bob) em março de 2021 e concordamos em realizar esta entrevista à distância e em partes, disponibilizando um primeiro conjunto de perguntas em um documento online compartilhado. Naquela época, o Dr. Vassilis Kourbetis comunicou a notícia de um novo livro lançado em abril de 2021. Além de nossa intenção de homenagear Robert Hoffmeister neste presente volume, colegas da América do Norte o fizeram no livro *Discussing bilingualism in deaf children. Essays in Honor of Robert Hoffmeister* (em inglês, *Discussing bilingualism in deaf children. Essays in Honor of Robert Hoffmeister*) (ENNS, HENNER, MCQUARRIE, 2021). Esta coletânea foi iniciada como uma homenagem, valendo-se do impacto de Hoffmeister no campo da educação de surdos bilíngues, e incluiu contribuições para discutir seus fundamentos teóricos, estratégias de ensino para alunos s/Surdos e avaliação da Língua de Sinais. O conceito de uma Língua de Sinais forte como L1, fundamental para o desenvolvimento acadêmico da criança s/Surda, é destacado ao longo do livro. O artigo de Kourbetis e Karipi (2021) é indicativo: *Como você pode falar sobre educação bilíngue de surdos se você não ensina a língua de sinais como primeira língua?*

Houve uma troca gradual de perguntas e respostas, um processo que nos deu a oportunidade de nos conectar e entender ainda mais o importante trabalho de Bob sobre a Língua de Sinais como L1 (no nosso caso, em relação ao currículo de Língua de Sinais), e o trabalho de novos (para nós) e conhecidos colegas neste campo, como Vassilis Kourbetis e Spyridoula Karipi. A entrevista é apresentada na próxima seção.

A entrevista

Pergunta 01: Como tudo começou? Como você se envolveu na construção do currículo de ASL?

Robert Hoffmeister: Como diretor do programa de educação de Surdos e Estudos Surdos da Universidade de Boston, um dos meus principais interesses era trabalhar em um currículo para

o ensino de ASL como assunto em ambientes de educação K-12⁵. Minha experiência anterior na condução de pesquisas sobre aquisição de ASL, juntamente com a expansão da pesquisa sobre aquisição de ASL, nos forneceu um esquema de desenvolvimento a partir do qual estruturamos um currículo. Observando as 'artes da linguagem' em ambos os programas de Ouvintes e Surdos, a implementação real do que isso significava era muito diferente quando aplicada a alunos Surdos. Primeiro, todos os falantes nativos Ouvintes de inglês chegaram à sala de aula falando inglês, e isso significa que eles sabiam inglês. Em segundo lugar, com base nesse fator, 'artes da linguagem' significa, na verdade, ensinar crianças que falam inglês sobre inglês. O foco, dependendo do nível da série, era expandir o vocabulário, mapear esse novo vocabulário para imprimir (ensinar a ler de forma implícita e explícita), reconhecer frases corretas versus incorretas, entender a morfologia (por exemplo, tempo) e como construir frases (usando e ou mas, etc.) e muito mais. Essencialmente, os alunos Ouvintes estavam aprendendo como a língua que eles usam e conhecem é construída. Os alunos Ouvintes estavam aprendendo a estrutura do inglês e não a língua em si, exceto na expansão do vocabulário. Ao aprender a escrever, a construção de frases, como o uso de cláusulas incorporadas, apoiou a aplicação do que eles já sabiam de novas maneiras expandidas e concisas.

Quando observei (e no meu ensino inicial de alunos Surdos) o uso de 'artes da línguaem' como disciplina percebi que significava o ensino real com o objetivo de adquirir o inglês via escrita, que na realidade era ensinar a ler. Esse ensino de 'língua' para Surdos resultou em dois objetivos simultâneos: a aquisição do inglês e o ensino da leitura. Até agora isso continua sendo implementado sem que os alunos Surdos saibam inglês ou, mais criticamente, tenham uma primeira língua (a Língua de Sinais). Quando os currículos de Ouvintes são adaptados, tornou-se uma mistura complicada onde a instrução exigia o aprendizado de uma língua (inglês) e o aprendizado da leitura. Estas são duas funções separadas e distintas que foram confundidas na educação dos Surdos. No início da minha carreira, na década de 1970, aprendi e observei que o ensino de 'língua' para crianças Surdas e com Deficiência Auditiva era aprender inglês. Todas as medidas de 'língua' foram via inglês, principalmente por meio de escrita, mas a fala também foi usada para determinar o conhecimento da língua. Em todos os casos, as crianças Surdas não tinham chance de ter sucesso na escola a menos que fossem excepcionais e pudessem aprender

⁵ Os anos são o jardim de infância (K) e o 1º ao 12º ano (1-12).

apesar da instrução. Ironicamente, tem havido um grande número de estudos que demonstraram o sucesso de filhos Surdos de pais Surdos. Em alguns estudos, um pequeno número de crianças Surdas de pais Ouvintes que aprenderam uma Língua de Sinais muito cedo em suas vidas também tiveram sucesso na escola.

Também tive a sorte de ter trabalhado com algumas escolas para Surdos e alguns programas de sala de aula onde começamos a trabalhar com a ASL como a 'língua' a ser aprendida/adquirida. No final da década de 1970, criei um programa onde estudantes Surdos de pós-graduação eram designados para apoiar famílias Ouvintes com crianças Surdas recém diagnosticadas. Este programa foi estruturado para atingir dois objetivos: oferecer um modelo de língua (a ASL) para pais e filhos, e para pais Ouvintes pudessem ter contato com pessoas Surdas com alta performance. Este programa foi muito bem sucedido. No final da década de 1990, tive a oportunidade de trabalhar na Escola Scranton para Surdos (em inglês, Scranton School for the Deaf) com Todd Czubek e Kristin DiPerri.

Todd e Kristin eram defensores locais que trabalhavam diretamente com alunos Surdos e outros professores. Eles estabeleceram um programa modificado do anterior, onde Surdos da comunidade eram treinados para trabalhar com professores em uma relação bi-docente. O professor Ouvinte apresentou os materiais acadêmicos necessários para serem aprendidos em conjunto com o bi-docente Surdo. A pessoa Surda era vista como um parceiro igual, não um assessor, portanto, o bi-docente é o foco apropriado das responsabilidades. Os alunos Surdos agora tinham modelos de língua com os quais podiam aprender e se identificar. O bi-docente Surdo era fluente em ASL, o bi-docente Ouvinte era um bom usuário de L2 de ASL, mas originalmente aprendeu a ensinar usando comunicação simultânea (basicamente em inglês sinalizado e suas variantes). Juntos, essa equipe de bi-docentes Surdos e Ouvintes apresentou material acadêmico onde os alunos recebiam informações de modelos de língua fluentes e podiam interagir confortavelmente nas aulas como os alunos deveriam. Como resultado desse trabalho, Todd, Kristin, Vassilis Kourbetis e outros, em colaboração comigo, começaram a discutir como deveria ser um currículo de 'língua' para alunos Surdos.

Minha abordagem é analítica e estrutural, incorporando discussão contrastiva. Todd abordou a aprendizagem da ASL como descritiva, contrastiva e natural, utilizando a Língua de Sinais que os alunos Surdos trouxeram para a aula. É importante lembrar que havia duas classes

de ensino de idiomas. Uma classe incluiu os bi-docentes Surdos e Ouvintes, que estavam modelando a aquisição da língua, e na segunda classe Todd estava ensinando sobre a língua aprendida na classe de bi-docência enquanto na terceira classe Kristin estava ensinando sobre o inglês como língua a ser aprendida usando a Língua de Sinais em um modelo de bi-docência. Assim, começamos a desenvolver currículos a partir de nossas perspectivas. Ao desenvolver um currículo de modelo bilíngue, Todd focou na ASL e Kristin focou no inglês. O currículo deles é o primeiro de ASL/Inglês bilíngue que eu conheço e está atualmente em andamento com as quatro primeiras séries disponíveis hoje.

Como parte dessa colaboração, devo mencionar que aqueles que trabalharam comigo nos currículos eram todos estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade de Boston. Também tivemos o benefício de outros que trouxeram expertise de diferentes áreas. Rama Novogrodsky de Israel juntou-se a nós quando estávamos desenvolvendo o ASL Assessment Instrument (ASLAI). Catherine Caldwell Harris, membro do corpo docente de psicologia, também foi da equipe. A equipe incluiu professores Surdos (Bruce Bucci, Andrew Bottoms e Marlon Kuntze) que participaram de discussões sobre o que um currículo ideal deveria conter e vários alunos Surdos de pós-graduação (Rachel Benedict, Jon Henner, Sarah Fish foram os principais). Muitos outros alunos surdos de pós-graduação apoiaram o trabalho que estávamos fazendo. Há muitos para listar aqui, mas três líderes se destacaram, Marie Phillip, Ben Bahan e Janis Cole. Vassillis Kourbetis era um colaborador à distância e estava conosco quando começamos a discutir a ideia de um currículo de línguas para alunos Surdos e continua trabalhando conosco até hoje. Muitos alunos de graduação e pós-graduação Ouvintes contribuíram para este trabalho e continuam a trabalhar ensinando alunos Surdos hoje.

Pergunta 02: Após o currículo de ASL, você foi coautor do Currículo da Língua de Sinais Grega, em 2004, em parceria com Vassilis Kourbetis. Você pode nos contar sobre essa experiência também, por favor?

Robert Hoffmeister: Nas discussões iniciais da equipe por volta de 1996, várias ideias de currículos estavam circulando. Vassilis e a equipe dos EUA estão em discussões há vários anos. No início dos anos 2000, a equipe se expandiu para incluir diretores de escolas para Surdos,

outros colegas de universidades, professores Surdos e alunos de pós-graduação Surdos. Essa expansão resultou em muitas ideias de currículos diferentes. Em conjunto com Vassilis, todos colaboramos no apoio às suas ideias de um currículo centrado na Língua de Sinais como primeira língua para alunos Surdos. Vassilis se beneficiou do pensamento inicial da equipe e começou a se mover na direção de sua escolha. Continuei a trabalhar com ele no desenvolvimento de um currículo de Língua de Sinais como primeira língua. O foco deste currículo era tanto analítico quanto funcional. Funcional na medida em que precisávamos pensar em uma maneira de apresentar a Língua de Sinais Grega (GSL) para crianças Surdas gregas como um modelo para aprender a língua.

Na época, a tecnologia de vídeo estava apenas começando a decolar. Vassilis é um líder muito criativo e enérgico, assim como a maioria dos membros de nossa equipe. No entanto, suas ideias começaram a tomar forma muito cedo. Como parte de seu trabalho, ele conseguiu empregar vários adultos Surdos gregos, fluentes em GSL. Este foi um fator chave para o desenvolvimento de um currículo bilíngue dedicado à aprendizagem/aquisição de uma Língua de Sinais e à aprendizagem de uma Língua de Sinais: ter uma equipe de usuários fluentes da Língua de Sinais, que sejam capazes de intuir o conhecimento sobre a língua e que também sejam capazes de fornecer retorno construtivo às ideias de apresentação da GSL às crianças, não apenas para aprender a GSL, mas para possibilitar o aprendizado de outros assuntos importantes matéria. Isso deu início à estrutura inicial do currículo de GSL. Uma vez que a ideia de como fornecer a entrada de língua de sinais para aquisição estava na mesa, em seguida, a discussão e o desenvolvimento giraram em torno de quais estruturas instrucionais eram necessárias.

No início, começamos a desenvolver ideias em torno do ensino da GSL como assunto. Este foi um dos principais conceitos de ASL levados diretamente para o currículo de GSL. Uma vez aceito, o objetivo era trabalhar com a língua que as crianças Surdas conheciam. Uma vez que os alunos Surdos estavam familiarizados com o conceito de Língua de Sinais como disciplina, a implementação do ensino sobre os componentes de uma Língua de Sinais começou a tomar forma, resultando no início do ensino de Língua de Sinais como disciplina curricular. Em seguida, examinamos como a língua grega é discutida nas escolas de Ouvintes para ver quais princípios eram comparáveis à discussão da GSL.

Pergunta 03: Esses são desenvolvimentos realmente interessantes, pensando, naquela época, não apenas no tipo de tecnologia de vídeo disponível, mas também no fato de que poucos países criaram um primeiro currículo de Língua de Sinais. Os EUA, por exemplo, tinham alguns currículos de ASL. De modo geral, como o currículo da ASL contribuiu para a construção do currículo da GSL?

Robert Hoffmeister: Ao desenvolver o currículo da GSL, tivemos a vantagem de pensar nas diferentes abordagens da equipe dos EUA para o desenvolvimento do currículo. O currículo da ASL (como disciplina) foi desenvolvido examinando como as crianças Ouvintes falantes de inglês foram ensinadas 'língua' em suas salas de aula. Era evidente que ensinar 'língua' significava ensinar sobre inglês e não ensinar inglês para aprender a língua. O currículo da ASL foi desenvolvido em um processo de modelo contrastivo. Os currículos de língua dos Ouvintes são inicialmente focados em aprender como categorizar (substantivos, verbos, etc.) e como combinar palavras que conhecem com imagens e símbolos (escrita). Usando essa abordagem, mais aprendizado de ordem superior é encontrado. Por exemplo, crianças Ouvintes são ensinadas a identificar palavras (vocabulário) em frases. Ideias simples, como a colocação de vocabulário incorreto, podem resultar em dois problemas: um erro semântico ou um erro na estrutura da frase. Cada vez mais a expansão dessas ideias leva a elementos de compreensão onde os alunos aprendem a descobrir categorias de palavras por sua colocação dentro de frases e como extrair o significado de uma palavra se o significado não for prontamente conhecido (usando o contexto como estratégia).

Esses tipos de compreensão da língua são fundamentais para aprender níveis mais altos e mais complexos de conhecimento e uso do idioma. Por exemplo, como a morfologia é usada para estender a informação (plural) ou mudar o significado (tempo). Princípios básicos como esses foram retirados dos currículos dos Ouvintes e usados como blocos de construção para um currículo da GSL. Na Grécia, foi relativamente fácil, porque o governo exigia os mesmos currículos para todo o país. Uma vantagem foi que a primeira lei para o reconhecimento educacional da GSL foi aprovada (Lei 2817/2000, Diário do Governo 78/20.3.2000), declarando explicitamente no artigo 4.º que: "A língua dos alunos surdos e deficientes auditivos

é a Língua de Sinais Grega". O reconhecimento legislativo levou a um forte apoio ao desenvolvimento do primeiro currículo para o ensino da GSL como primeira língua no ensino obrigatório.

Nos EUA, os currículos são determinados por cada estado e/ou por um distrito escolar local. A vantagem dos EUA é que vários currículos diferentes podem ser examinados para encontrar os pontos em comum entre o pensamento do que é considerado importante. Tendo esta abordagem, permitiu-nos selecionar os princípios, metas, objetivos e pensamentos que muitos dos currículos dos Ouvintes consideravam essenciais. Essa base apoiou o desenvolvimento do currículo da GSL.

Pergunta 04: Você participou recentemente da coautoria do Currículo da ASL mais recente (2018). O que há de diferente agora, quando você volta e compara este novo currículo com o antigo currículo da ASL?

Robert Hoffmeister: Acredito que você esteja se referindo aos *Padrões de Conteúdo da ASL* (em inglês, ASL Content Standards) que foram desenvolvidos ao longo de um período de oito anos. Este trabalho foi concluído após muitas reuniões do tipo ‘think tank’, onde um grande número de ideias foi circulado e discutido. Os Padrões da ASL resultantes refletem metas e objetivos que devem ser usados para elaborar um currículo abrangente de língua de sinais. Este trabalho era muito diferente do que eu veria como um currículo de ASL. Um currículo de ASL é um guia sobre como ensinar o que é referido nos Padrões de Conteúdo da ASL. Os Padrões de Conteúdo da ASL desenvolvidos por meio de um contrato com o Centro Clerk da Universidade Gallaudet, estabeleceram o que uma ampla equipe de profissionais de nível universitário, secundário e elementar com ampla experiência no trabalho com crianças Surdas concordou que deveria ser conhecido pelos alunos em diferentes níveis de escolaridade.

Um currículo deve traduzir o que deve ser conhecido como listado nos Padrões de Conteúdo da ASL em técnicas de ensino, estratégias e resultados. Os resultados devem ser avaliados em diferentes faixas etárias.

Acabei de fazer uma pesquisa recente na web para encontrar o currículo da ASL projetado para alunos Surdos de K-12 e descobri que em Manitoba (Charlotte Enns) e Ontário (Heather

Gibson), no Canada, parecem ter o início de um currículo. A maioria dos outros websites são principalmente sobre o ensino de ASL como segunda língua. Eu esperava que os Padrões de Conteúdo da ASL encorajassem o desenvolvimento de currículos de ASL, mas percebo que, até onde sei, apenas o Currículo de Gramática Bilíngue (Czubek e DiPerri) está disponível para escolas e programas que atendem crianças Surdas.

Essa lacuna nos currículos foi preenchida pelo trabalho de Kourbetis, Karipi, Czubek e DiPerri, juntamente com seus colegas, no desenvolvimento de currículos reais para o ensino de ASL. Acho que a tecnologia permitirá que a geração mais jovem crie e projete currículos de Língua de Sinais com base no fato de que as Línguas de Sinais são línguas visuais. A parte mais difícil de desenvolver materiais para alunos Surdos depende da tecnologia visual disponível na época. As possibilidades digitais criam espaços que permitem aos educadores trazer os princípios necessários para potencializar a aprendizagem da Língua de Sinais e o que é necessário para aprender uma Língua de Sinais como primeira língua. Felizmente, agora temos uma grande quantidade de recursos linguísticos e tecnológicos disponíveis para implementar nossas ideias. Para instrução bilíngue, Vassilis e sua equipe de especialistas em informática desenvolveram uma plataforma onde a língua de sinais e o impresso podiam ser apresentados (passivos) e interativos. Essa tecnologia está finalmente se tornando disponível para permitir um pensamento mais amplo sobre apresentações visuais de duas línguas. Este é um fator crítico na exposição da língua de sinais para crianças Surdas e seus pais e, mais importante, continuar essa exposição através de seu desenvolvimento. É importante reconhecer que não sou o único autor, mas co-autor e parte de uma equipe que desenvolve currículo. Muitas das pessoas com quem trabalhei são muito mais inteligentes sobre o desenvolvimento do currículo do que eu.

Pergunta 05: Pensando em tecnologia, como você vê o futuro da educação de crianças Surdas e das línguas de sinais, principalmente agora com o surgimento dos implantes cocleares?

Robert Hoffmeister: Os Surdos estão conosco desde o início dos tempos. Nos últimos 200 anos houve uma infinidade de avanços tecnológicos que pretendem tornar melhor a vida das pessoas Surdas. Em meus quase 80 anos conhecendo e convivendo com Surdos, qualquer que seja sua criação ou contribuição ciborgue tecnológica, como adultos eles sempre gravitaram em direção

ao Mundo Surdo. O Mundo Surdo está mudando para acompanhar os tempos, mas é isso que o torna tão emocionante. Os Surdos demonstraram uma extraordinária adaptabilidade a tudo o que o mundo dos Ouvintes lança sobre eles. O movimento bilíngue abrirá a porta para que TODOS os Surdos e muitos deficientes auditivos passem por ele. Reconhecer duas línguas (ou mais), com a Língua de Sinais como as pernas, ajudará as crianças Surdas e com deficiência auditiva a se tornarem academicamente fortes e com habilidades de liderança para liderar o Mundo Surdo no futuro. Os implantes cocleares não impedirão esse processo. Afinal, quando o transmissor do implante é retirado, a pessoa não consegue ouvir, o que a torna biologicamente Surda e culturalmente Surda. O único controle que teremos será como introduziremos o aprendizado nas salas de aula de educação infantil de crianças Surdas.

Pergunta 06: Devemos considerar no currículo o ensino de Línguas de Sinais como segundas línguas para crianças Surdas com implante coclear?

Robert Hoffmeister: Esta é uma pergunta interessante. Tenho que pensar mais sobre isso. Para mim, todas as crianças com perda auditiva são Surdas. Acredito que quando uma criança Surda atinge a idade adulta ela deve ter o direito de tomar suas próprias decisões sobre quem ela é: linguística e, claro, culturalmente.

Essa questão entra em muitas outras complicações que precisam ser pensadas. Por exemplo, para aqueles que são capazes de se comunicar com seus pais (aqueles que se tornam bilíngues), caso vocês sigam aquilo que acredito, ela pode levar a discussões viáveis entre seus pares, seus pais e outros que tomam decisões por eles. O que está faltando no debate sobre implantes é o fato de que a criança Surda não tem voz neste processo e tem havido apenas resultados anedóticos sobre o que acontece com muitos adultos implantados. Esses tipos de discussões serão necessários para averiguar o desenvolvimento de uma criança saudável. Uma criança que deve ser capaz de fazer perguntas e receber respostas. Mesmo que algumas das respostas não sejam o que eles esperavam. Acredito que essa abordagem diminuirá a animosidade entre os pais e seus filhos Surdos à medida que eles se tornarem adultos funcionais e auto-suficientes.

Pergunta 07: Como você vê a realidade escolar (basicamente e principalmente) em relação ao currículo de ASL, bem como aos currículos de Língua de Sinais existentes no mundo?

Robert Hoffmeister: Como mencionei anteriormente, o Surdo é o “povo do olho”, baseado visualmente na língua e no aprendizado. Um currículo de Língua de Sinais não é tão difícil de criar, projetar e produzir. É a implementação que será o fator chave no impacto nas crianças Surdas. O mundo deve reconhecer dois fatores críticos e fundamentais: os Surdos são aprendizes visuais e, ironicamente, TODOS os Surdos acabam se tornando bilíngues. O aprendizado avançado pode ser alcançado se entendermos e desenvolvermos nossa programação educacional nos requisitos visuais que afetam o aprendizado. Na realidade, os implementadores de educação do mundo Ouvinte (os professores) precisarão de uma grande mudança de atitude e seus requisitos de treinamento precisarão de grandes ajustes. Um movimento para tornar a instrução muito mais visual, reconhecendo que a Língua de Sinais como primeira língua é o primeiro fator na preparação educacional. A instrução bilíngue exigirá que todos os professores aprendam a se tornar proficientes no mínimo e fluentes na melhor das hipóteses na Língua de Sinais da comunidade da criança Surda. Todos os professores chegam à sala de aula com fluência na língua falada da comunidade. Não é difícil mudar de atitude para aprender a língua de seus alunos Surdos. Reconhecendo que agora estamos trabalhando com a crença de que DUAS línguas são fundamentais para o sucesso acadêmico de TODAS as crianças Surdas, podemos começar a analisar nossas práticas de ensino para desenvolver um currículo que será implementado para melhorar a aprendizagem de crianças Surdas com mais eficiência. Devemos ter em mente que a língua é a base para o desenvolvimento da aprendizagem em todas as crianças. É a chave para desbloquear a aquisição de conhecimento: o objetivo da escolarização.

Algumas chaves para implementar um currículo bilíngue para alunos Surdos devem incluir:

1. Membros da comunidade Surda (incluindo todos os níveis, desde profissionais até pessoas de base): Os professores devem se sentir à vontade para interagir e entender completamente os diferentes pontos de vista dos adultos Surdos. Afinal, os adultos Surdos são o produto do nosso sistema educacional.

2. Língua de Sinais como L2 de alta qualidade como um treinamento de professores Ouvintes para aumentar a fluência de produção e aumentar substancialmente as habilidades de compreensão. Não exigimos nada menos de nossos alunos Surdos, isso também deve ser exigido de nossos professores.

3. O desenvolvimento de equipes de Surdos nativos e sinalizadores não nativos fluentes, professores qualificados (Surdos e Ouvintes), intérpretes qualificados sancionados por membros Surdos, linguistas versados na estrutura de Língua de Sinais, psicólogos capacitados no conhecimento da comunidade Surda (para trabalhar com os pais) e pais dispostos participar de um ambiente bilíngue para seus filhos Surdos. A abordagem de equipe permite que os participantes exponham seu ponto de vista. Uma regra na interação da equipe é criar um local seguro para discutir ideias. Isso apóia a legitimidade de ideias com as quais alguns podem não se sentir totalmente à vontade. Isso não significa que todas as ideias precisam ser aceitas, significa que todas as ideias devem ser ouvidas. As ideias devem ser discutidas e as aceitas podem ser continuadas. Para assumir a paridade, deve haver um número igual de profissionais Surdos qualificados e profissionais Ouvintes qualificados. Isso exigirá que boas ideias e ideias desconfortáveis sejam aceitas e discutidas em ambos os lados da mesa. Esta será a única maneira de avançar com ideias que funcionam, e ambos os lados da mesa devem concordar e encontrar soluções equitativas.

A educação bilíngue reconhece que há pelo menos duas línguas em implementação. Tal como acontece com a aprendizagem de línguas, uma língua será dominante dependendo do ambiente. Para os alunos Surdos, a Língua de Sinais como primeira língua dominará. Reconhecendo isso, pode-se então passar a ensinar impressão usando uma primeira língua e uma segunda língua via escrita, usando os recursos da primeira língua (veja HOFFMEISTER, CALDWELL HARRIS, 2014; CALDWELL, 2021). Uma peça crítica de aprendizagem bilíngue.

Pergunta 08: Repensando o tema deste volume, as Línguas de Sinais nos currículos escolares, e o fato de serem também as línguas maternas de crianças Ouvintes de pais Surdos... Aliás, lendo o livro de Enns et al. (2021), Discutindo o bilinguismo em crianças surdas - o livro é iniciado como uma homenagem a você - nos deparamos com a informação de que você é um

CODA, pois foi criado por pais Surdos. Qual é a sua visão pessoal em relação ao oferecimento e ensino de Línguas de Sinais como primeiras línguas para crianças Ouvintes de pais Surdos? O que acontece nesse caso? Podemos pensar em oferecer as línguas de sinais para essas crianças no currículo? E se sim, como?

Robert Hoffmeister: Sinto-me honrado em pensar que um livro foi escrito em minha homenagem. O livro tem muitos capítulos excelentes abordando questões críticas na educação bilíngue de crianças Surdas. A questão de ensinar crianças Ouvintes de pais Surdos sobre a Língua de Sinais é interessante. Esta questão cruza-se com a questão da colocação nas escolas para crianças Surdas. Estamos falando de populações de baixa incidência que sempre entra em como educar crianças Surdas. Alguns anos atrás, Sam Supalla estabeleceu uma escola que tinha crianças Surdas e Ouvintes na mesma sala de aula (Tang, G. examinou salas de aula com alunos Surdos e Ouvintes no modelo tradicional de integração, mas com algumas reviravoltas interessantes). Na escola de Supalla, as crianças Surdas de pais Surdos e Ouvintes foram matriculadas. E o mais interessante para mim, havia filhos Ouvintes de pais Ouvintes também matriculados. O programa de Sam não estava em uma escola para crianças Ouvintes, mas era uma escola que fazia parte do distrito escolar local. Professores Surdos e Ouvintes ambos co-ensinavam e também cada um ensinava outras disciplinas. A instrução foi toda em ASL. Supalla, S. e sua equipe (Wix e Blackburn e outros) desenvolveram um currículo para ensinar sobre a ASL.

Essa equipe desenvolveu grafemas para apoiar o mapeamento dos componentes fonológicos da ASL para escrita. Esses grafemas foram considerados uma ponte para aprender como o vocabulário sinalizado pode ser mapeado para imprimir. Além disso, a equipe de Sam também usou glosas para o vocabulário da ASL. Esta combinação proporcionou duas vantagens. Uma delas era uma forma de mapear a fonologia da ASL para escrita e a segunda, havia uma forma impressa (símbolo) que permitia uma discussão direta da ASL para os alunos. Catherine Harris e eu fomos influenciados por essas ideias ao gerar o nosso artigo de 2014. Todd Czubek incorporou algumas das ideias de Sam e sua equipe no currículo do BGC e ampliou mais formas de ensinar sobre a ASL como disciplina. Devemos entender que a exposição inicial das DCDPs (Crianças Surdas de Pais Surdos) à escrita não significa que eles

vêm a escrita ou estão aprendendo a escrita como inglês (ou a escrita em qualquer outra língua falada). A DCDP e talvez as Codas estão mapeando a escrita pela ASL. O reconhecimento de que a escrita representa uma língua falada não é percebido até muito mais tarde. Todas essas ideias têm grande mérito para avançar nossa discussão sobre como desenvolver um currículo de Língua de Sinais. Precisamos de mais pesquisas para apoiar não apenas como essas ideias melhoram a primeira e a segunda língua em crianças surdas, mas também seu impacto na aprendizagem de outros assuntos.

Pergunta 09: Esta abordagem de juntar alunos Surdos e Ouvintes acende uma abordagem alternativa para a escolarização. Por exemplo, trazer crianças Ouvintes (de pais Ouvintes) para as escolas de Surdos/turmas de Surdos e/ou planejar aulas na escola regular com a Língua de Sinais como meio de instrução para todos, Surdos e Ouvintes. Essas são reviravoltas realmente interessantes, e certamente há a necessidade de mais experimentação e pesquisa.

Robert Hoffmeister: Um grande problema que vejo ao incluir alunos Surdos e Ouvintes na mesma sala de aula é como controlar os comportamentos de atenção daqueles que ouvem. Observei como é difícil evitar atender aqueles alunos que “gritam” por atenção dos professores Ouvintes. Para uma pessoa Ouvinte, é extremamente difícil não virar a cabeça automaticamente e reconhecer a voz. Para mim esta é uma das razões pelas quais ter professores Surdos é crucial se quisermos estruturar aulas com alunos Surdos e Ouvintes. É fundamental melhorar o número de professores Surdos em todos os níveis e tipos de programas, especialmente nas primeiras idades. Precisamos examinar de perto como uma sala de aula bilíngue para crianças Surdas é melhor estruturada. Precisamos aperfeiçoar o modelo de educação mais produtivo que está usando o bilinguismo como sua estrutura. Para mim, isso significa que o suporte linguístico bilíngue deve começar no hospital (momento da identificação). Pessoas Surdas que estão interessadas em trabalhar com famílias Ouvintes precisam ser treinadas em

- a) como interagir confortavelmente com pais Ouvintes sem intérprete;
- b) quais prioridades devem ser gerenciadas no trabalho em casa com pais Ouvintes. Os pais Ouvintes devem ser capazes de interagir na privacidade de sua casa com um modelo Surdo

treinado. Isso permite que os pais Ouvintes se sintam à vontade com os Surdos e, o mais importante, façam qualquer pergunta que eles tenham sobre o mundo dos Surdos;

c) como trabalhar como modelo de Língua de Sinais para crianças Surdas muito pequenas; e

d) como nutrir não apenas a criança Surda, mas a família Ouvinte com a qual está trabalhando.

É fundamental que tragamos membros Surdos mais regulares da comunidade para relacionamentos iguais com as famílias de crianças Surdas.

Pergunta 10: A escola bilíngue de Rio Grande recebe filhos Ouvintes de pais Surdos. Esse assunto é realmente intrigante... O filme *Coda* (2021) acaba de sair e ganhou um Oscar colocando os K/CODAS em destaque. Podemos comparar os K/CODAS com crianças bilíngues de origens e comunidades minoritárias, onde suas primeiras línguas são diferentes do inglês, por exemplo? Aqui no Brasil temos os casos das comunidades indígenas, em que os povos usam como primeira língua o Guarani, o Kaingang, etc.

Robert Hoffmeister: A *CODA International Inc.* conduziu um painel de discussão sobre o filme *Coda*. Eu participei e se você estiver interessado nas opiniões e discussões dos Coda dos EUA, eu indico o vídeo *Codas no filme CODA (2021)*: <https://www.youtube.com/watch?v=MhcnuKrNLRM>.

Comparar jovens Codas com crianças bilíngues de minorias é uma pergunta muito difícil e interessante de responder. Primeiro, não tenho experiência profissional em termos de como um Coda jovem ou de qualquer idade se compara a crianças bilíngues de origens minoritárias. Lembro-me que a Sra. Bonnie Kraft concluiu uma tese de mestrado muito boa sobre este tema. Sua pergunta envolve uma comparação de duas partes: comparar Codas (como pessoas minoritárias) com outras crianças de origens minoritárias e comparar Codas minoritárias com crianças minoritárias bilíngues.

Há muito pouca discussão sobre questões enfrentadas por Codas que são membros de populações minoritárias. As questões que os Codas minoritários enfrentam estão apenas começando a vir à tona. Foi apenas na última década que a minoria Surda cresceu para

apresentar seus próprios problemas. Nos Estados Unidos, existem organizações que apresentam questões sobre Surdos Negros (<<https://www.nbda.org>>) e organizações que representam Hispânicos Latinos (<<https://www.nhlad.org>>). Esta não é a minha área de especialização. Sei que, no Brasil, Ronice de Quadros, em colaboração com Diane Lillo Martin e Debra Chen Pichler, vem investigando a aquisição bimodal da língua em jovens Codas (<https://slla.lab.uconn.edu/bibibi/#>). Eles produziram uma série de trabalhos de pesquisa abordando a aquisição da língua por Codas.

Quanto à minha opinião pessoal, teríamos que começar com duas questões críticas: a variação na fluência da Língua de Sinais em pais Surdos e a fluência na Língua de Sinais alcançada pelas crianças Coda. O conhecimento, a fluência e a atitude dos pais Surdos são imensos. Na minha própria família, a Língua de Sinais era considerada gramática ruim. Estávamos constantemente cercados por Ouvintes que, embora muitos usassem a Língua de Sinais, a consideravam inferior à língua falada e expressavam essa opinião com frequência. As atitudes dos pais decorrem de sua educação e seu uso da Língua de Sinais em casa é moldado por sua experiência. Essa atitude é internalizada por Codas quando jovens e impacta seu desenvolvimento de interação social com seus pares ouvintes. Codas são muito cuidadosos e protetores com seus pais e às vezes os protegem das atitudes do mundo Ouvinte. Esta é uma área digna de mais pesquisas.

A variação dos Codas na capacidade de língua de sinais também é ampla. A ordem de nascimento dos irmãos desempenha um grande papel na dinâmica familiar. Na minha observação, a mulher mais velha tende a se tornar proficiente em Língua de Sinais, os irmãos mais novos podem aprender alguma Língua de Sinais, mas provavelmente dependerão de sua irmã mais velha para interpretar para seus pais. Muitas vezes, o homem mais velho se tornará fluente em Língua de Sinais, mas logo entrega as rédeas à irmã mais velha. As sociedades tendem a ver as mulheres como o cuidador necessário das famílias, qualquer família.

O estigma social de ter pais Surdos leva Codas a não usar sua Língua de Sinais em público. Dito essas coisas, pude acreditar que Codas e DCDP compartilham algumas coisas com povos indígenas e minorias. Quando há uma comunidade de falantes de uma língua, eu diria que a comunidade é pequena, mas não apertada. Os membros da comunidade cuidam uns dos outros. E, todos os membros são usuários da comunidade indígena ou língua minoritária.

A questão de como a habilidade em uma primeira língua (não apenas conhecê-la) afeta o aprendizado nas escolas tem sido discutida e pesquisada por décadas (veja o trabalho de Jim Cummins). Ter jovens Cotas como coorte pode fornecer alguns resultados muito importantes. Ver os Cotas como os primeiros usuários de uma Língua de Sinais para fins escolares levaria a uma grande mudança no sistema educacional. Isso exigiria que as atitudes culturais do pessoal escolar (da educação especial ao pessoal da fala e audição) mudassem para tornar o ambiente escolar bem-vindo. Eu acho que esta questão é uma questão interessante que poderia usar uma discussão mais extensa com educadores bilíngues dos educadores bilíngues Ouvintes e Surdos de Surdos e Cotas.

Referências

BARBOSA, F. V. Avaliação de Linguagem baseada na Língua de Sinais (Language Assessment based on Sign Language). Workshop presented at the Seminar **Práticas dentro do programa bilíngue para surdos**. Mertzani, M.; Barbosa, F.V.; Fernandes, C. L. T.; Duarte, M. A. T. (Orgs.), Escola Bilingue Carmen Regina Teixeira Baldino, Rio Grande, 04 June 2019.

FERNANDES, C. L. T. Aquisição linguística por estudantes surdos na ótica de docentes no ensino bilíngue (Linguistic acquisition by deaf students from the perspective of teachers in bilingual education). Oral presentation at the Simpósio Temático n.12, 7o SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra**. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

HENNER, J.; CALDWELL-HARRIS, C. L.; NOVOGRODSKY, R.; HOFFMEISTER, R. American Sign Language syntax and analogical reasoning skills are influenced by early acquisition and age of entry to signing schools for the deaf. *Front Psychol*, 7, 2016.

HENNER, J.; NOVOGRODSKY, R.; REIS, J.; HOFFMEISTER, R. Recent issues in the use of signed language assessments for diagnosis of language disorders in signing deaf and hard of hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, n.23, 2018, p. 307–316.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v.132, 2014, p. 229–242.

HOFFMEISTER, R.; MOORES, D. Some procedural guidelines for the study of the acquisition of Sign Language. **Journal of Sign Language Studies**, n.7, 1975, p. 121–137.

HOFFMEISTER, R.; WILBUR, R. B. The acquisition of American Sign Language: A review. *In*: LANE, H.; GROSEJAN, F. (Eds.), **Current Perspectives on Sign Language**. NJ: Lawrence Erlbaum. 1980.

HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J.; MAYBERRY, R. (Eds.), **Language acquisition by eye**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 143–163.

HOFFMEISTER, R. Cognitive assessment of deaf preschoolers. *In*: Wachs, T.; Sheehan, R. (Eds.), **Assessment of Developmentally Disabled Children**. Boston, MA: Plenum Publishing Corporation, 1988, p. 109–126.

LANE, H.; BAHAN, B.; HOFFMEISTER, R. **A Journey into the Deaf World**. San Diego: Dawn Sign Press, 1996.

MARINS, C. L.; FERNANDES, C. L. T. Experiências dos docentes de libras ensinar libras em contextos para estudantes ouvintes. Oral presentation at the Simpósio Temático n.12, 7o SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra**. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

MERTZANI, M. Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega. **Cadernos de Educação-UFPEL**, v.62, p. 176-196, 2019.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F.; PPGEDU - Instituto de Educação FURG (Orgs.), **Currículo Escolar de Língua de Sinais - Conversas**. Perspetivas nacionais e internacionais. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 07 de junho de 2019.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. (Orgs.), **Propostas para o ensino de Língua de Sinais: Currículo, Métodos de ensino e Avaliação (Proposals for Sign Language Teaching: Curriculum, Teaching Methods and Assessment)**. Simpósio Temático n.12, 7o SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra**. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

NAPIER, J.; LEESON, L. **Sign Language in Action**. Basingstoke, Hampshire: Palsgrave Macmillan, 2016.

NOVOGRODSKY, R.; CALDWELL-HARRIS, C. L.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. The development of antonyms knowledge in American Sign Language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English language learning. **Language Learning**, v.64, n.4, 2014, p. 749–770.

NOVOGRODSKY, R.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. The acquisition of synonyms in American Sign Language (ASL): A further understanding of the components of ASL vocabulary knowledge. **Sign Language Studies**, v.14, n.2, 2014, p. 225-249.

NOVOGRODSKY, R.; HENNER, J.; CALDWELL-HARRIS, C.; HOFFMEISTER, R. The Development of Sensitivity to Grammatical Violations in American Sign Language: Native Versus Nonnative Signers. **Language Learning**, v.67, n.4, 2017, p. 791–818.

SCOTT, J. A.; HOFFMEISTER, R. J. American Sign Language and academic English: Factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.22, n.1, 2017, p. 59–71.

ROSENBERG, P.; LIEBERMAN, A. M.; CASELLI, N.; HOFFMEISTER, R. The Development and Evaluation of a New ASL Text Comprehension Task. **Front. Commun.** v.5, n.25, 2020. Available at: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.00025/full>>.

Submissão em: 27/05/2022

Aceito em: 29/05/2022

Referências conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

FOREWORD

The sign language curriculum at school: reflections, propositions and challenges

Since 2018, four Brazilian cities (Canoas - RS, Guarulhos - SP, Sao Paulo - SP and Rio Grande - RS) have organized and published curricular proposals of the Brazilian Sign Language (Libras) that reflect differentiated public policies at the municipal level. In fact, these curricula were published before the publication of the Law 14,191 in August 3, 2021, which establishes the deaf bilingual education in the country. These documents present Libras as the first language to be taught to deaf children from Early Childhood Education to the final years of Elementary Education and in Youth and Adult Education. Moreover, these are works that resulted from initial reflections in classroom practices and academic discussions, and converged to the elaboration of official public documents at a regional level.

Several previous works were organized locally in curricular proposals and subject programs in schools and institutes for the deaf in several Brazilian states. However, what differentiates the proposed curricula from 2018 onwards is the fact that they achieve the status and visibility of public education policies. The documents that were (and are being) proposed, consolidate Libras as a school subject, as a curricular component with specific and progressive objectives that deaf children need to acquire and develop, in the same way that hearing children learn Portuguese as their first language.

These documents followed international educational paradigms for deaf bilingual education and the sign language curricula of the following countries: the United States, Australia, New Zealand, Portugal, France, Greece and Sweden. Since the early 2000s, these countries have been building specific curricula for teaching the sign languages of their deaf communities as first languages. Hence, for example, the Libras Curriculum of Rio Grande is based on the 2004 Greek Sign Language Curriculum, which, in turn, was based on the 2002 American Sign Language (ASL) Curriculum.

Sign language curricula exist within the international context of bilingual education for deaf children, and this is a matter that requires further research and discussion. There are countries that have officially recognized their sign languages as the language of deaf children and as a language of instruction in schools, yet they do not treat sign language in the same way as modern spoken languages (e.g., English, Portuguese), nor do they view them as a subject of

acquisition, development and study by the deaf child. Furthermore, international research clearly demonstrates the positive impact of sign language on the general academic progress of deaf children at school.

This volume entitled “The sign language curriculum at school: reflections, propositions and challenges”, brings this discussion to a prominent place by inviting contributions from national researchers, representatives from the south, southeast and north of Brazil, and international researchers, deaf and hearing, with long experience in building the curriculum of sign languages as a first language or as a second/additional language, and with examples of existing educational practice.

The discussions in this volume begin with the paper of Professor Jim Kyle, “**Sign and school: a journey**”, in which an in-depth historical analysis is carried out on the teaching of sign language as a first language for deaf children, as well as important projections about the future of the education for the deaf and their sign language, considering, in particular, the impact of the growing number of deaf children with cochlear implants. In the same fashion, two articles follow. Firstly, the paper of Helena Carmo and Paulo Vaz de Carvalho, who write about “**The Portuguese sign language curriculum: past, present and future**”, reflecting on Portugal's path towards the regulation of deaf bilingual education and the propositions of deaf teachers of Portuguese Sign Language for curricular reformulations. In the same line, the article by Adriane Menezes and Vânia Chiella, now referring to Brazil, presents a discussion on “**Public policies, the BNCC [Base Nacional Comum Curricular] and the curriculum in the bilingual school for the deaf**” and the Brazilian context in which the bilingual education for the deaf is integrated. The authors reflect on the curricular implementation processes, considering the regional specificities of the States of Brazil where deaf communities and schools coexist. Furthermore, through an analysis of the implementation of educational programs for deaf students in Chile, the paper by Maribel González Moraga and Karina Muñoz Vilugrón, “**Experiences of teaching sign language in the education of the Chilean deaf: an unofficial curriculum**”, takes a critical look at the country's reality.

Next, we have four articles that explore different nuances in the construction of sign language curricula. The work by Maria Tagarelli de Monte “**Using the Common European Framework of Reference for Teaching Italian Sign Language: Lessons from Research and**

Practice” presents the use of the CEFR in the teaching of Italian Sign Language with the joint participation of deaf and hearing people in its construction, and the political and cultural changes that have taken place in Italy since 2011. The work by Breda Carty, Karen Bontempo and Louise de Beuzeville entitled **“Learning Signs: Developing a National Curriculum for Auslan Students as a First and Second Language in Australian Schools”**, outlines the structure of the Australian Sign Language curriculum and the opportunities and challenges arising in its development.

The paper by Maria Mertzani, soon after, presents an important discussion about **“Sign Language Literacy in the Sign Language Curriculum”**, specifying the concept of sign language literacy and emphasizing the relevance of metalanguage in this process. Felipe Venâncio Barbosa also discusses this cognitive skill, metalanguage, in the article **“Metalinguistic skills and language use in the propositions of four Brazilian sign language curricula”**, in which, through a reflection on their structures, he presents a description of the first four Libras curricula in Brazil that are based on the BNCC, and analyzes their approaches to sign language use and metalinguistic skills.

The research team at Boston University's Center for Communication and Deaf Studies is continually working on developing the ASL curriculum, as was the case with the publication of the recent curriculum entitled: *ASL Content Standards: Kindergarten - Grade 12*. Professor Robert Hoffmeister with the researchers Kristin DiPerri and Todd Czubeck were involved in co-authoring the curriculum and accompanying educational material. Their work marked the construction of the Greek Sign Language Curriculum in 2004, in which they acted as co-authors with Vassilis Kourbetis and his team at the Special Education Department of the Ministry of Education and Pedagogical Institute (now Institute of Educational Policy) in Greece. The development of this last work is presented by Robert Hoffmeister, Vassilis Kourbetis and Spiridoula Karipi in the paper **“Bilingual Curriculum Materials that Support Sign Language as a First Language for Deaf Students: The Integration of Technology, Learning and Teaching”**. In this, the authors discuss the materials available for teaching the Greek Sign Language, describing in particular innovative bilingual multimedia material that can be applied in the learning of any sign language.

The paper by Cristiane Lima Terra Fernandes “**Libras in Law and school practice: what we have and what we need**”, presents a discussion on how Libras is presented in Brazil’s political documents while portraying the implementation of these laws, and continues by reporting the situation of the bilingual school in Rio Grande/RS and the constitution of its Libras Curriculum as L1, referring to existing difficulties and possibilities for its implementation. The last part presents the “**Interview with Robert Hoffmeister: A Discussion of the Sign Language Curriculum**”, carried out by the organizers of this volume. On this occasion we were able to connect with and understand even more the important work of Robert Hoffmeister on Sign Language as a first language, as well as the work of new and well-known colleagues in this field.

This volume provides examples of sign language curricula from Australia, Brazil, Chile, the United States, Greece, England and Italy, representing a total of three continents and seven countries. The sign language curricula were developed through a close collaboration between deaf and hearing researchers and academics, whom this volume also brings together, with the scope to theorize such developments over the past, present and future, and to present practical overviews.

The topic of the volume and the set of papers - produced by internationally acclaimed authors for their studies and research in sign languages - is of paramount importance for the field of bilingual education of deaf students. In fact, its relevance is seen in the need to conduct further research in this area in Brazil, especially in the teaching and acquisition of Libras as a first language. We believe that the presentation of these experiences exposed in the following pages will help to leverage the discussions, expand the theoretical spectrum, and enrich the dialogue about what has been produced in different countries.

We also present all paper contributions in Portuguese and in English, so that the volume can reach readers in the countries involved and stimulate discussion globally among scholars in the field.

Organizers

PhD. Maria Mertzani
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



PhD. Felipe Venâncio Barbosa
Universidade de São Paulo – UNIFESP

PhD. Cristiane Lima Terra Fernandes
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

SIGN AND SCHOOL: A JOURNEY

Jim Kyle¹

Abstract: When our international collection of papers on the status of signing in school was published in 1987, we believed we were in transition in the UK. The discovery of sign languages and their validation by linguists, had provided the base for the implementation which the deaf community had requested. Deaf children ought to have sign language as their language of interaction and instruction. The collection highlighted forward thinking but also showed that different countries were at different stages of their journey. In this contribution, we reflect on the knowledge we had then, the discoveries since, and ask the question: is it now the norm that deaf children, from the earliest of age, have access to sign language (in our case, British Sign Language), and can we describe the evidence that says this is working to produce more adjusted and effective citizens? We look beyond the simple question to consider whether the bilingualism we have been advocating is one-sided and does not produce a change in attitude for the majority society. In effect, if deaf people become bilingual, does it allow society to remain monolingual and to avoid engagement with the deaf view of life and society? And finally, the paper asks: what will be hearing loss or/and hearing enhancement in future?

Keywords: Sign Language in School. Sign bilingualism. Transhumanism.

SINAL E ESCOLA: UMA JORNADA

Resumo: Quando nossa coletânea internacional de artigos sobre o status da sinalização na escola foi publicada em 1987, acreditávamos que estávamos em transição no Reino Unido. A descoberta das línguas de sinais e sua validação pelos linguistas, forneceram a base para a implementação que a comunidade surda havia solicitado. As crianças surdas devem ter a língua de sinais como sua língua de interação e instrução. A coletânea destacou os pensamentos de vanguarda, mas também mostrou que diferentes países estavam em diferentes estágios de sua jornada. Nesta contribuição, refletimos sobre o conhecimento que tínhamos na época, as descobertas desde então e questionamos: a norma atual é que as crianças surdas, desde a mais tenra idade, tenham acesso à língua de sinais (no nosso caso, a Língua de Sinais Britânica), e podemos descrevermos as evidências que dizem que isso está funcionando para produzir cidadãos mais ajustados e eficazes? Olhamos além da simples questão para considerar se o bilinguismo que temos defendido é unilateral e não produz uma mudança de atitude para a maioria da sociedade. Com efeito, se os surdos se tornam bilíngues, isso permite que a sociedade permaneça monolíngue e evite o envolvimento com a visão surda de vida e de sociedade? E, finalmente, o artigo pergunta o que será a perda auditiva ou o aprimoramento auditivo no futuro?

Palavras-chave: Língua de Sinais na Escola. Bilinguismo de sinais. Transumanismo.

SEÑAL Y ESCUELA: UN VIAJE

Resumen: Cuando se publicó en 1987 nuestra colección internacional de artículos sobre el estado de la señalización escolar se publicó en 1987, creíamos que estábamos en transición en el Reino Unido. El descubrimiento de las lenguas de señas y su validación por parte de los lingüistas sentó las bases para la implementación que la comunidad sorda había solicitado. Los niños sordos deben tener la lengua de

¹ M.A.(Glas.), M.Sc.(Stir.), Ph.D.(Lond.), C.Psychol., F.B.Ps.S. Emeritus Professor, University of Bristol, Bristol - U.K. Fellow of th308 e British Psychological Society. Email: Jim.Kyle@bristol.ac.uk

señas como su lenguaje de interacción e instrucción. La colección destacó la visión del futuro, pero también mostró que diferentes países se encontraban en diferentes etapas de su viaje. En esta contribución, reflexionamos sobre el conocimiento que teníamos, los descubrimientos desde entonces, y nos preguntamos: ¿es ahora la norma que los niños sordos, desde una edad temprana, tengan acceso a la lengua de señas (en nuestro caso, la lengua de señas británica) y a ser capaz de describir la evidencia que dice que esto está funcionando para producir ciudadanos más aptos y efectivos? Vamos más allá de la simple pregunta para considerar si el bilingüismo que venimos defendiendo es unilateral y no produce un cambio de actitud en la mayoría de la sociedad. De hecho, si las personas sordas se vuelven bilingües, ¿permite esto que la sociedad siga siendo monolingüe y evita comprometerse con la visión sorda de la vida y la sociedad? Y finalmente, el artículo pregunta ¿qué será la pérdida auditiva o la mejora auditiva en el futuro?

Palabras clave: Lengua de señas en la Escuela. Bilingüismo de señas. Transhumanismo.

Setting a context

Our *Sign and School* published collection of papers in 1987 examined current practices in Italy, France, Denmark, Germany, the Netherlands, Belgium, Spain, Switzerland, Australia and Russia, USA as well as the U.K. How far have we travelled? In the U.K., there are many fewer schools for deaf children now than then, more children implanted, and still very small numbers of teachers who are themselves deaf and users of British Sign Language (BSL). At the same time research has progressed and new concepts such as *Deafhood* (LADD, 2003) and *Sign Bilingualism* (BAKER, 2011) are evident. There is new legislation on rights of access to BSL for adults (for example, the British Sign Language (Scotland) Act 2015) and a much higher profile for BSL in the media. However, it is not obvious where the educational journey will end.

In the beginning

Signing, sign language and deafness are not new. And they are certainly not new in the practice of education.

Arnot (1779) in his history of Edinburgh described the Braidwood Academy and its teaching of deaf young people. Not surprisingly (as the assimilationist tendency was always strong, even then), he prioritised his comments on the Academy's teaching of English literacy and even speech-reading. He also identified the fact that the students were signing (albeit from a negative perspective): "Their only method of conversing is by signs and gestures. Their ideas are few,

being entirely confined to visible objects and to the passions and senses [...]” (ARNOT, 1779, p. 425).

When Braidwood’s Academy moved to London, the teachers continued to use sign language in instruction:

In order to bring (the deaf learner) acquainted with (sounds and words) we must proceed by the most obvious and simple methods, depending on what has been termed natural language (gesture, feature etc). (WATSON, 1809, p. 75).

Scott, the headmaster of the deaf school in Exeter, in the South-West of England, said

Sign language then is used by teachers because it is the only common ground on which they can meet their pupils and where they can both understand each other so that one can communicate and the other receive the knowledge to be conveyed. (SCOTT, 1870, p. 118).

However, educators were not satisfied with the use of natural signing and began to create new forms. There came to be a distinction between the natural signs and those which had to be invented. These were the methodical signs invented to provide word-sign equivalents to be distinguished from the natural signs, which in turn, had two forms: truly natural (used by hearing people - gestures) and descriptive or imitative signs, that is, as in BSL today (e.g., TIRED, worn facial expressions shoulders slumped; and SLEEP, palms together on side of head, with head tilted).

The urge to invent signs for words, which has no direct equivalent in signing, has continued to the present day as speech-centric education stumbled with classroom communication of text curricula. This need for equivalence may be heightened in countries such as the U.K. and USA where monolingualism is more obviously a societal norm. This ensured that, what occurred in practice in the U.K., became the *combined method* (ADDISON, 1899).

However, Tylor (1874) (sometimes considered the father of Anthropology) had already pointed out that these methodical signs had limited impact.

So far as I can learn, few or none of the fictitious grammatical signs will bear even the short journey from the schoolroom to the playground where there is no longer any verb ‘to be’, where abstract conjunctions are unknown and where mere position, quality and action may serve to describe substantive and adjective alike. (TYLOR, 1874, p. 23).

Much of these understandings were lost in the rise of oralist views in the late 19th century and well into the 20th century; views which denied sign language as being useful in deaf education. However, despite these earlier practices and discoveries (which recognised sign *language*), a new generation of educators in the 1970s and 1980s wanted again to invent new signs and new intermediate systems in order to represent the words and grammar of spoken and written language. Even Conrad (1980), after having demonstrated the failures of the British oral education system predominant in the U.K. through most of the 19th century, suggested that a system of signing *and* speaking might be best. In that view, he re-iterated Tylor's views a century earlier. He entitled his article *Let the children choose*, implying that by offering them a *total communication* provision, the deaf children would pick from the mixture, what they needed in order to fashion a language and accumulate knowledge. At the same time, linguists had begun to analyse and describe signing as a language and to note that each country had its own signed language.

Proceedings of a conference in Bristol (KYLE, 1987), tried to bring together our knowledge of sign methodology in schools. Researchers and educators from thirteen countries were represented.

Sign and School in 1987

Several papers set out the advances in the linguistic analysis of sign language in different countries, but our primary concern here is on the application of those signed languages in education.

Possibly most developed were the applications in the USA (DENTON, 1987) who maintained that 75% of programmes in the USA were using Total Communication methodology (already in 1976). A similar programme was adopted in early 1970s in Sweden as *Signed Swedish* (BERGMAN, 1979).

Most of the papers presented experimental studies of the introduction of signing in school. Prillwitz (1987) (thinking of the deaf children) said of the outcome of the German pre-school intervention.

They have turned into comparatively well-balanced, curious, self-confident and intelligent little personalities. The communication with hearing parent is relaxed and comes close to that age-group quality standard. Upon entering school, they normally know more than 2,000 signs. (PRILLWITZ, 1987, p. 93).

Harder and Knoors (1987) explained that in the Netherlands the primary aim for schools was to teach Dutch and as a result, it was primarily the use of signing and speaking which had been used. They did suggest however, that the native sign language should have a place in a bilingual framework.

Zaitseva (1987) described use of Russian “sign language as an auxiliary means” with an expectation of simultaneous presentation of sign and speech. Marchesi (1987), likewise for Spain, indicated the predominance of sign and speaking in order to produce literacy, but identified the difficult issue that deaf people could not legally become teachers. By and large, the descriptions by educators indicated that signing and speaking simultaneously was the default model.

The experimental programme in Denmark described by Hansen (1987), promoted Danish Sign Language as the first language of the young children and set this within a bilingual framework and reported positive outcomes. Similarly, early intervention with sign language was described in the Netherlands by Van der Lem (1987).

Bouvet was quite clear in her analysis of French Sign Language, that

If “signs” do play a part in the education of the deaf, “Sign language” itself is still totally excluded. It is a blatant and surprising inconsistency in the field of education in communication and language and it is the deaf child alone who suffers as a result. (BOUVET, 1987, p. 59-60).

Deck (1987) described a bilingual education programme in France, and May, Ringli and Boyes-Braem (1987) described a bilingual programme emerging from a signed speech development. In both these cases, the approach required the involvement of deaf teachers. However, in most countries, regulations effectively barred deaf people from qualifying as teachers.

In 1987, it appeared the education systems were on a pathway to use sign language and to use them in a way which offered access and knowledge to deaf people. The consensus was positive and forward-looking.

Sign bilingual education

The sign bilingual school systems which were being promoted implied equality in language status. Models came from spoken language experiments in Canada and in Ireland where immersion in French or Irish Gaelic was the chosen approach for curriculum delivery. Benefits were claimed and measured in cognitive growth as well as in acceptance of a bicultural identity. The benefits were predicted in terms of enrichment of society.

In those spoken bilingual models, it was imperative to ensure that staff were high level users of the language used for curriculum delivery. In sign bilingual schools, it was clear at the start that the expert groups of teachers who could use sign language had to include teachers who were deaf themselves. Inevitably, this requirement came up against a range of obstacles in the U.K. with aspiring teachers who are deaf themselves being unable to reach the legal teaching qualification, and hearing teachers unable to learn to use the sign language at the advanced level needed. It seemed odd that the assessment of trainee teachers of the deaf in the U.K., allowed the lack of communication in the classroom to be ignored. Hearing teachers could be accepted as qualified, even though they could not communicate with the deaf children. In the assessment of mainstream hearing teachers, an inability to communicate with the children would have been a failure.

While Preisler (2009) was able to describe a comprehensive application of a sign bilingual approach across all areas of the curriculum and age groups, in Sweden, the pattern of use of sign language in education in other countries was much less certain.

Moore and Miller (2009) collected an extensive set of papers on the state of education in countries across the world. In their final comments, they highlight the enormous pressure of what they term, a “pathological model of deafness”, which promotes mainstream education as the primary goal (the educational framework had shifted from the accommodation principles of 1987 to the assimilationist goals of the past). This model

[...] implies that it is preferable for deaf children to be educated with hearing children instead of with other deaf children and by extension to be taught by hearing teachers rather than by deaf teachers. The assumption is that outcomes in the form of educational achievement will be better and little attention is given to social emotional considerations ... There is little or no contact with deaf adults or deaf role models ... Unfortunately the confidence and empowerment felt by deaf adults ... has little influence on educational programs for

deaf children which are controlled by hearing people in every country of the world. (MOORES, MILLER, 2009, p. 394).

The momentum described in 1987 had stalled and, some might say, had withered in the face of the tsunami of mainstreaming. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994) derived from a gathering of 300 participants representing 92 governments and 25 international organisations of hearing educators, who proposed “...every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning” (p. viii). A view everyone would agree with but then also “[...] those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child centred pedagogy capable of meeting those needs” (p. viii).

The fact that a later paragraph (21) in the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) said

Educational policies should take full account of individual differences and situation. The importance of sign language as the medium of communication among the deaf for example should be recognised and provision made to ensure that all deaf persons have access to education in their national sign language. (UNESCO, 1994, p. 18).

was mostly ignored. Education administrators in many countries viewed the “integration” green light as a means of reducing the higher costs of separate education.

The principle of mainstreaming had its roots much earlier in the UK but by the time of the Salamanca Statement the beliefs and policies had become solidified internationally.

The situation in the U.K.

In the U.K., statutory educational responsibilities begin at the point of discovery of hearing loss. That is, teachers of the deaf are advised by medical authorities of the hearing loss in the infant. There is a nationwide new-born screening programme, which means that nearly all hearing loss is identified very close to birth. The precise service offered at that stage varies from one local education authority to another but, typically, a teacher of the deaf will visit the home of the child and begin an advisory relationship with the family, which may involve weekly visits. At the same time, most infants will be considered for cochlear implants and an education

and medical team will begin to examine the possibilities for surgery. Depending on circumstances, a social worker may also become involved with the family. There is a national deaf children's organisation, which advises parents and tries to support them through what can be a very confusing time of professional intervention and requests for decisions from the family about the future direction of the child.

Many local education authorities have parent-baby/infant/toddler groups where parents are invited to meet up with education specialists and with other parents. Visits to the home by the teacher of the deaf service may run in parallel with speech and language therapy linked to hearing aid provision or to the medical intervention of cochlear implantation. In some areas, for example in Bristol, the programme includes deaf adults who will be present in meetings and will work with the deaf infants and children. Sign bilingual programmes are offered to families from the earliest contact.

Formal deaf school can begin at age three although increasingly children are kept in mainstream pre-school groups, especially where the child has a cochlear implant. The default approach is to emphasise hearing and speech development but some authorities adopt a strong bilingual approach and provide sign language training to the family. Even when children have cochlear implants, they can have sign bilingual programmes in school.

All children in the U.K. progress in school according to chronological age and although progress is formally measured at several points through their schooling, it is unusual for a child to repeat a year because of poor performance. This allows deaf children in mainstream schools to continue in parallel with their own age group. Children with special needs are assessed by local education authorities and in England, are provided with an Education, Health and Care Plan (EHCP) (formerly a Statement of Special Educational Needs). This sets out the additional support a child needs in order to be included in education and also to function effectively in daily life. For deaf children in school, this can provide a personal helper or a sign language interpreter for a set number of hours each week. In times of financial austerity, local education authorities may struggle to meet all the provision as set out in the EHCP.

Deaf children are expected to follow the same curriculum as set out nationally for all children. There may be some alterations such as in regard to the requirement to study a non-English language. Although a BSL curriculum has been developed, this is not yet in operation.

However, the Government has agreed to a public consultation on its use in mainstream and deaf schools – the consultation to begin in 2022. Deaf young people will progress to further and higher education at age 16 or 18 years. Several universities have specialist support for deaf students. The traditional pattern of deaf young people moving into manual occupations has almost disappeared, and has been replaced by occupation in professional and semi-professional roles. A national curriculum for adult study of BSL offers a pathway into sign language interpreting – although this route will typically require 3 to 5 years of study and practice.

Looking at the most recent survey of deaf children in the U.K., it is reported that there are 53,954 deaf children in schools aged 3 years to 19 years (CRIDE, 2019). One in 1500 of all (hearing and deaf) children are reported as being profoundly deaf (5,833). Only 3% of the reported deaf children are in specialist schools for deaf children. There are 9% of profoundly deaf children reported as being in sign language programmes, although there is a category of English programmes with signed support (a further 22% - but these are unlikely to be sign bilingual). The same survey reports 6% of staff attached to schools and services who are deaf. There are said to be 22 schools for deaf children in the U.K.

It's becoming very clear that our model of deaf culture arising in deaf schools and feeding the adult deaf community is nearly gone as a functioning model in the U.K. It is quite obvious that *deaf studies* itself has to change. We can see that “deaf” is being used by decision-makers to refer to everyone with hearing loss however minor. As a result the percentage of culturally deaf (BSL-using) school age children drops to a very small number. This could be possibly as low as 600 out of the total 53,000 who are said to have a hearing loss. Decision-makers can now say that the culturally deaf children are such a small minority of school children as to be almost insignificant.

Kyle and Ladd (2009) examined the OFSTED (national school inspection) reports and Deaf schools tend to use sign language. The OFSTED reports rate these schools very highly in learning and personal development; but rate them very low in achieving the standards of the national curriculum goals. It would seem that inspectors are making value judgements about the nature of deaf children suggesting that deaf children are a learning challenge and therefore consider that teachers are doing very well to get them to what turns out to be a rather low level of achievement.

The obstacle to deployment of sign bilingual programmes remains the dominance of the hearing education system and its grounding in medical remedial policy and the over-riding directive of the right to mainstream education.

What sign bilingualism ought to be

Obviously (perhaps) sign bilingualism is about normality, status and equality - the rights of individuals to express themselves in their own language. But if that language is not a majority language nor the language of power in any one country, then the bilingualism may not be a recognition of equality but may be seen as a transition process to monolingual acceptance (SKUTNABB-KANGAS, 1994).

In her analysis of linguistic human rights, deaf people have that right to sign language in education. Even though there are laws passed recognising sign language in many countries (including separately in Scotland, but not England), the impact on the community and education system is not so apparent. It is true that interpreters are provided in Courts of Law and also in appointments with the doctor and in hospital and even that 5% of television broadcasts have to have BSL. Even so, the impact has been limited in relation to the promotion of BSL users' linguistic human rights and quite strikingly, in terms of the deaf community's influence on education. The deaf community has virtually "no voice" in regard to what happens in the classroom. Deaf children are treated as disabled and in need. When they are given an assessment in favour of sign language support, this is often derailed by the lack of specialist bilingual teachers and the reluctance to bringing deaf people, who are sign language users, into those support roles.

Skliar and Quadros (2004) made a similar point.

The discourses and practices are like networks with asymmetric power and knowledge relations about Deaf people and Deafness. The meanings and symbolic systems produce representations about Deafness and about Deaf bilingual education that are based on traditional conceptions, which use sign language as a tool for the dissemination of the official culture and language. (SKLIAR, QUADROS, 2004, p. 370).

Their observation is that signing is tolerated only to promote access to majority society – that is the "official culture". Deaf people are often drawn into this - they are given the idea that

access to hearing society's knowledge is the goal, actually the only valuable goal. The sign bilingualism they are offered is a bridge only to the greater knowledge and culture of hearing people. In regard to the offered sign bilingualism, the trap is simple: if deaf people can become bilingual, then hearing people do not need to make adjustments because, by definition, deaf people are bilingual and will have access to social knowledge in English, in reading and writing, even if their speech is less than perfect. Problem solved. There is no need for the majority of society to embrace, understand or even learn to use sign language. The flaw in the argument is that, so far, the programmes of education have not been able to ensure full literacy in English and fluency in sign language.

The focus, then, shifts to the provision for that asymmetric bilingualism - provision of interpreters or teachers who are functionally bilingual - at least in the domain of education and in the education curriculum. Where this seems incomplete, signs can be invented for curricula terminology, which has no obvious equivalent in BSL and even deaf people can be "consulted and engaged" in this important endeavour. However, the functional bilingualism on the hearing side, does not extend into residence in the deaf community or involvement in life, relationships and culture. In fact, there is no BSL-based, deaf culture-focused educational curriculum, which teachers can use and other professionals can enter into. The asymmetry should be obvious. The deaf representatives in the interaction are drawn into this imbalance relationship.

However, there is another issue which arises, because this designated "provision" now carries a financial value (cost) and it "has to be" monetised. Ideally, deaf children, students and adults can be assessed in terms of need, and the provision can be costed inside a notional and then a real, budget, according to the hearing-determined level of deaf need. Sign bilingualism then becomes a commodity, to be purchased from the mainstream community's budget. In the U.K., if the National Deaf Children's 2018 report is to be believed, that commodity has become too expensive, and there has been in the period of austerity in the least ten years, a major reduction in the specialist provision of qualified and linguistically competent teachers and assistants.

Sign bilingualism is not seen as a means to enrich the language environment even of the deaf community itself, never mind promoting the general mosaic of languages in mainstream

society; which, in any case, as demonstrated by Brexit and the reduction in language learning/teaching, is not prioritised in the context of increasing English nationalism.

In effect, sign bilingual programmes may be driven by oralist principles and economic control. The purpose of the provision of sign bilingualism is to achieve “the normal” or at least, an “inclusion” which is speech-centric.

It is this story which we often see presented to parents by educators - something like, ‘if you want your child to be normal then he/she has to acquire spoken/written language; but you as parents will need to compete for the use of a limited budget, in order to achieve this.’

Weber (2019) a deaf person, having been brought up orally, expanded on this:

There are two opposing ontological assumptions concerning the deaf person: 1) the deaf person is disabled and needs a cure to take their place in the hearing world and 2) the deaf person is not disabled but is a member of a minoritized language and a cultural group and possesses a first language and an identity with which to navigate hearing and deaf worlds. Both positions are presented as stark choices to parents of deaf children (Mauldin, 2016). Each position on the binary poses a threat to the other. (WEBER, 2019, p. 111).

The choice for parents is stark – conform or lose your child to this alien culture which the education systems will not support you in entering. There is no budget to aid the parents in learning to communicate in BSL. On this pathway, we have probably lost sight of the value of languages and have actually marginalised deaf people rather than creating the respect for community and culture; even when we talk about sign bilingualism.

Deaf Futures

So where does this take us as we struggle to provide language options to the deaf child and deaf community? Most research work and analysis looks backwards in time. In this section, we need to look forwards and consider some of the social, political, ethical and moral questions concerning our approach to deaf “humans”. It is true that there has been significant progress in Deaf Studies, Deafhood Studies, and in empowering and promoting deaf researchers. The collection of papers by Kusters, De Meulder and O’Brien (2017) illustrate the strength of this movement and its potential place in academic literature. At the same time however, there are major changes in medical intervention and socio-political developments affecting the deaf community in the search for the “new normal”.

Until recently, the medico-social intention was to force speech development on deaf children through direct immersion in hearing-speech environments. This was then augmented by the transfer of deaf children into mainstream situations, isolating them from other sign language users. Now, there is a more direct action against the “abnormality” of hearing loss and that is the invasive surgery of cochlear implantation, designed to replace defective functioning with an artificial sound reception and processing system. In this medical-educational programme, there is no need of sign language as the previously deaf child is becoming hearing.

When we accept this approach and the goal can be particularly attractive to parents who have “lost” their normal child to hearing loss, we, as a society, are entering a new age. Perhaps it is more correct to say that we have already entered into this new age of accepted medical intervention. We have encouraged and funded (in most cases) interventions directly on the human person in order to “normalise” the individual. A cochlear implant is a neuro-prosthesis: a direct action on the internal functioning of the brain of the person. It has become mainstream approach to the problem of hearing loss. However, the ethical discussion which might have been more prominent is whether this invasive approach is a “treatment” or an “enhancement.”

Science fiction has for many years predicted enhancement of human functioning by invasive action that is, through bio-engineering. Lee (2016) has presented this development of cochlear implantation as having been offered as a “treatment” with the threat to parents that failure to accept this treatment is morally reprehensible on the part of the parents (that is, the duty of care and responsibility for decision-making on behalf of the infant or child resides with the parents). In fact, there has been relatively little debate on the way in which cochlear implantation relates to the arguments surrounding *transhumanism*. The *transhuman* is a person where their natural functioning is augmented by non-natural invasion of the body. Science fiction offers super-human strength, better vision, enhanced speed and even self-repairing functionality in the event of injury, as well as longer life span. The fact that cochlear implantation has not been analysed as enhancement is a result of the socio-medical perception of the deaf person as deficient - and therefore, a to-be-repaired entity. However, there is every reason to consider the possibility that currently hearing individuals may wish to have a cochlear implant in order to experience a wider spectrum of sound. In fact, in this line of thinking, in a future society, the un-enhanced person will become the future un-abled person.

As Lee pointed out:

In other words, futuristic CI use by hearing people is no longer a treatment but as an entry into supra-normal hearing or new sensory experiences in a posthuman world. They may interface with other future neuro-prostheses so that one sensory modality can be replaced with another. (LEE, 2016, p. 07).

It is likely that this suggestion will be challenged by both the commercial and medical interests in the “treatment”. Nevertheless, what has been happening and what continues to happen in many countries, seriously alters the nature of the deaf community. In the U.K., parents who refuse implantation may be considered by service organisation as being guilty of child abuse. They have been threatened with the withdrawal of statutory educational and social support. Oddly enough, on the reverse view, the deaf community advocates of sign bilingualism, may want to accuse non-signing parents as being guilty of child abuse. The argument comes down to whether hearing loss in children is a medical illness/deficiency, or a natural variant of humanity. Put very simply, ‘are deaf people who use sign language, different humans or deviant and treatable abnormalities?’

The answer to the question has to be understood in moral and ethical terms. Weber (2019), an orally-raised late arrival to the deaf community, expresses this quite starkly (agreeing with LEE, 2016):

The auditory industrial complex associated with the habilitation of deaf persons including the provision of cochlear implant surgery, auditory training, auditory verbal therapy and placements in inclusive education learning environments considers the concerns of the deaf community as impeding progress in creating opportunities for the deaf child to become fully integrated into the hearing world (Lee, 2016). (WEBER, 2019, p. 111).

The above is self-evident if we just believe in the “hearing world” as the only reality. Weber explains:

Mauldin (2016) notes that most successes associated with cochlear implantation come from white upper middle-class families who have financial, cultural and social capital with which to engage in the long and arduous therapeutic processes associated with cochlear implantation and follow-up activity. (WEBER, 2019, p. 113).

While the medical intervention can be considered to be a success and a sensation of sound is created in the child, the task of normalisation passes to education and/or speech and language therapy and the parents. The measurement of success then becomes somewhat blurred. Is it the satisfactory response to sound stimulation, is it the improved speech of the child, or is it the extent to which the child passes as normal or even the extent to which the child can interact fully with peers and later in life? Many children with implants are also in deaf schools with signing programmes. Some will opt to be more sign prominent. Some may feel comfortable in both language contexts. Some will continue to be ‘deaf’ in any group setting with hearing people. The challenge has shifted to the implanted young person trying to manage their integration into the hearing society, potentially without contact with the sign language community and with only partial hearing in the hearing community. However, if that person is deemed to be bilingual and speaks well, then the process is deemed successful by those around who will continue to be monolingual in speech.

The moral and ethical question can then be stated as ‘why stop there with the repair to a deficiency, why not offer the implant as an extension of hearing to everyone who can afford to pay?’ In fact, we may be able to replicate this process in other sensory areas. Would deafness be re-defined as a feature of those who were un-enhanced? This is not a particularly new thought but it impinges on our journey from the discovery of sign language through the ‘provision’ of sign bilingualism in school to a state of the new normal. It neatly skips the need for society to manage a different language in a different modality, a language which, if we are honest, has developed naturally over hundreds of years as part of one group’s normal development. As long as sign bilingualism is defined asymmetrically as a help to the deaf child and as a means to deaf people’s integration, it will be at risk of being discarded altogether, as medical intervention increases and finances decline.

We have probably strayed beyond the initial remit of this paper but any journey has to consider not only where it began and where it is now, but where the final destination might be and what we might find when we arrive.

The journey

It has always been a difficult struggle - deaf people versus medical science, education and even religion. The deaf community has always been on the outside - there is no deaf-directed medical breakthrough, there is no deaf-constructed and delivered education curriculum and there is no deaf religion or spirituality. Deaf people's position in society has been defined as a need for access to the power and knowledge jealously guarded by the mainstream. There has been no deaf homeland where sign language, deaf culture and Deafhood could be grown and encouraged or even recognised fully. The inevitable result has been marginalisation and disenfranchisement.

Gregory (2017) summarised the educational service view in her online analysis

The sign bilingual approach is still in a state of evolution where practitioners consider the impact of recent changes and the need to adapt to the shifting focus of an individualised approach. Their aim remains to maximise the educational opportunities for deaf children. (GREGORY, 2017, online).

Our optimism in 1987 about the potential for sign language use in school for early intervention and support to families for home life has been realised in research terms and in academia, but the impact on daily life for deaf people has been limited. The enormous impact of mainstreaming and of the movement towards early implantation without consent of the child, has altered the nature of the deaf community. It has also removed the burden of responsibility from the educational system and educational practitioners, who would have to make the necessary accommodations in terms of language and cultural awareness, and shifted it to the adjustments in the deaf child. Sign bilingualism exists in schools in the U.K. but does not have the recognition or support which is justified if we were to accept diversity in language and culture.

The journey continues supported by research findings, by linguistic analysis and by ethical and moral debate. The final destination remains unclear.

References

ARNOT, N. **The History of Edinburgh**. Edinburgh: Creech, 1779.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5th edition. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BERGMAN, B. **Signed Swedish**. Rosenludstrychunit: National Swedish Board of Education, 1979.

BODNER-JOHNSON, B.; BENEDICT, B. S. **Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2012.

BOUVET, D. Sign Language and the Education of the Deaf Child. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 54-60.

British Sign Language (Scotland) Act 2015. Available at: <<https://www.legislation.gov.uk/asp/2015/11/contents>>.

CRIDE - Consortium for Researching Deaf Education. **Report on 2018/2019 survey on educational provision for deaf children**. UK-wide summary, 2019. Available at: <<https://www.ndcs.org.uk/media/6550/cride-2019-uk-wide-report-final.pdf>>. Retrieved: 20-10-2021.

DECK, C. Bilingual Education for Deaf Children in France. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 198-205.

DENTON, D. The Total Communication Revolution. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 75-80.

GREGORY, S. Sign language and the education of deaf pupils. **British Association of the Teachers of the Deaf**, 2017. Online paper available at: <<https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>>. Retrieved: 20-10-2021.

HANSEN, B. Sign language and Bilingualism. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 81-88.

HARDER, R.; KNOORS, H. Consolidation of Method or Future Changes? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**, Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 109-119.

KUSTERS, A.; DE MUELDER, M.; O'BRIEN, D. **Innovations in Deaf Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

KYLE, J. G. (Ed.). **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

KYLE, J. G.; LADD, P. Deaf Education and the Status of Deaf People in the UK. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 245-268.

KYLE, J. G. He's just not normal: services, families and Deaf identity. *In*: LEESON, L.; VERMEERBERGEN, M. (Eds.), **Working with the Deaf Community: Deaf Education, Mental Health and Interpreting**. Dublin: Inter Resource Group Publishing, 2013.

LADD P. **Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual matters, 2003.

LEE J. Cochlear Implantation, Enhancements, Transhumanism and Posthumanism: Some Human. **Questions Sci Eng Ethics**, v. 22, p. 67-92, 2016.

MARCHESI, A. Sign Language in the Education of the Deaf in Spain, *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 143-152.

MAULDIN, L. **Made to hear**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2016.

MAYE, C.; RINGLI, G.; BOYES-BRAEM, P. The Use of Signs in Switzerland. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 162-170.

MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009.

PREISLER, G. The situation of the Deaf in Sweden. *In*: MOORES, D. F.; MILLER, M. S. (Eds.), **Deaf People around the World: Educational and Social Perspectives**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2009, p. 231-244.

PRILLWITZ, S. Is the time of the 'German Method' over in Germany? *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 89-99.

SCOTT, W. R. **The Deaf and Dumb**. London: Bell & Daldy, 1870.

SKLIAR, C.; QUADROS, M. R. Bilingual deaf education in the south of Brazil. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v.7, n.5, p. 368-380, 2004.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.), **Bilingualism in Deaf Education, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**. Vol. 27. Hamburg: Signum, 1994, p. 139-159.

TYLOR, E.B. **Researches into the Early History of Mankind**. London: Murray, 1874.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Ref: ED-94/WS/1 8. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO, 1994. Available at: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf>. Retrieved: 20-10-2021.

VAN DER LEM, T. An Early Intervention Programme. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 155-161.

WATSON, J. **Instruction of the Deaf and Dumb**. London: Darton & Harvey, 1809.

WEBER, J. C. **Becoming Deaf in the Postman Era**. Unpublished PhD Dissertation, Regina Saskatchewan: University of Regina, 2018.

ZAITSEVA, G. L. Problems of Sign Language in Soviet Deaf. *In*: KYLE, J. (Ed.), **Sign and School**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 100-108.

Submitted in: 28/04/2022

Accepted in: 27/05/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

THE PORTUGUESE SIGN LANGUAGE CURRICULUM: past, present and future

Helena Carmo¹
Paulo Vaz de Carvalho²

Abstract: The Portuguese Sign Language (hereinafter LGP) is linked to the deaf education in Portugal for decades. Its genesis is found in the first institutes in Lisbon and Porto in the 19th century, in which a considerable number of deaf people had gathered and developed signed communication systems. During the 19th century, the methodologies used in their education were based on these signed systems and the manual alphabet. With the advent of oralist methodologies introduced in Portugal, these signed communication systems were banned from the classroom, although deaf students continued to develop their sign communication clandestinely. The LGP was rescued in the 80s and 90s of the 20th century as a result of the studies carried out by the University of Lisbon in partnership with the Portuguese Association of the Deaf, and of the first attempts to implement bilingual education for deaf students. Both developments demonstrated the need to teach LGP as a first language to deaf students and the construction of an LGP curriculum. The first national LGP curriculum is published (DGIDC, 2008) with the publication of the Decree-Law 3/2008, which regulated deaf bilingual education for the first time in its Article 23. In 2018, two new Decree-Laws were published (54/2018 and 55/2018) that revoke the previous Decree-Law and promote a curriculum review of all school subjects. To understand the effectiveness of the 2008 LGP curriculum, we carried out an exploratory study. We interviewed four deaf LGP teachers who suggested the reformulation of the LGP curriculum, respecting the 2018 legislation and the reality of the current deaf school population.

Keywords: Deaf Education. Bilingual Education. Portuguese Sign Language. Educational Policies. Curriculum Program.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: passado, presente e futuro

Resumo: A Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) esteve durante décadas ligada à educação de surdos em Portugal. A sua génese, encontra-se nos primeiros institutos fundados em Lisboa e Porto no século XIX, sendo nestes locais que se reuniram no mesmo espaço um número considerável de crianças e jovens surdos que permitiu desenvolver sistemas de comunicação gestual. Durante o século XIX, as metodologias utilizadas na educação de surdos assentavam em sistemas de gestuais e no alfabeto manual. Com o advento das metodologias oralistas introduzidas em Portugal, estes sistemas de comunicação gestual dentro da sala de aula foram banidos, mas os alunos surdos continuaram a desenvolver a sua comunicação gestual clandestinamente. A LGP apenas viria a ser resgatada na década de 80 e 90 do século XX fruto das investigações levadas a cabo pela Universidade de Lisboa em parceria com a Associação Portuguesa de Surdos e pelas primeiras tentativas de implementação da educação bilingue para alunos surdos que teve como consequência a necessidade de ensinar a LGP como primeira língua aos alunos surdos e a construção de um programa curricular de LGP. Só com a publicação do decreto-lei 3/2008, que regula pela primeira vez educação bilingue para alunos surdos no seu artigo 23o,

¹ PhD student in Cognition and Language Sciences at the Portuguese Catholic University (research line in Sign Languages). Researcher at the LangLab of the Portuguese Catholic University. Email: hccarmo@gmail.com

² PhD in Health Sciences: Linguistics of Portuguese Sign Language from the Portuguese Catholic University. Integrated Researcher at the Interdisciplinary Health Research Center of the Catholic University of Portugal. Email: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

é publicado o primeiro programa curricular de LGP a nível nacional (DGIDC, 2008). Em 2018, foram publicados dois novos Decretos-Lei (54/2018 e 55/2018) que revogam o Decreto-Lei anterior e promovem a revisão curricular de todas as disciplinas escolares. Para compreender a eficácia do currículo do LGP 2008, realizamos um estudo exploratório. Entrevistamos quatro professores surdos da LGP, cujos resultados apontam para uma proposta de reformulação do currículo da LGP, respeitando a legislação publicada em 2018 e atendendo a realidade da população escolar surda atual.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação Bilingue. Língua Gestual Portuguesa. Políticas Educacionais. Programa Curricular.

EL CURRÍCULO DE LENGUA DE SEÑAS PORTUGUESA: pasado, presente y futuro

Resumen: La Lengua de Señas Portuguesa (en adelante LGP) está vinculada a la educación de sordos en Portugal desde hace décadas. Su génesis se encuentra en los primeros institutos fundados en Lisboa y Oporto en el siglo XIX, y fue en estos lugares donde se reunía en un mismo espacio un número considerable de niños y jóvenes sordos, lo que permitió el desarrollo de sistemas de comunicación gestual. Durante el siglo XIX, las metodologías utilizadas en la educación de los sordos se basaban en los sistemas gestuales y el alfabeto manual. Con el advenimiento de las metodologías orales introducidas en Portugal, estos sistemas de comunicación gestual dentro del aula fueron prohibidos, pero los alumnos sordos continuaron desarrollando su comunicación gestual de forma clandestina. La LGP solo sería rescatada en los años 80 y 90 del siglo XX como resultado de investigaciones realizadas por la Universidad de Lisboa en colaboración con la Associação Portuguesa de Surdos y por los primeros intentos de implementar la educación bilingüe para estudiantes sordos, lo que resultó en la necesidad de enseñar LGP como primera lengua a estudiantes sordos y la construcción de un currículo LGP. Recién con la publicación del Decreto-Ley 3/2008, que por primera vez regula la educación bilingüe para alumnos sordos en su artículo 23, se publicó el primer programa curricular LGP a nivel nacional (DGIDC, 2008). En 2018 se publicaron dos nuevos Decretos-Leyes (54/2018 y 55/2018) que derogan el anterior Decreto-Ley y promueven la revisión curricular de todas las materias escolares. Para comprender la efectividad del currículo LGP en 2008, llevamos a cabo un estudio exploratorio. Entrevistamos a cuatro docentes sordos LGP, cuyos resultados apuntan a una propuesta de reformulación del currículo LGP, respetando la legislación publicada en 2018 y atendiendo a la realidad de la población escolar sorda actual.

Palabras clave: Educación de sordos. Educación bilingue. Lengua de Señas Portuguesa. Políticas Educativas. Programa Curricular.

Introduction

We cannot address the issue of the Portuguese Sign Language (hereinafter LGP) curriculum without first understanding the journey that this language had throughout the history of deaf education in Portugal, to which it is closely linked.

Officially, the education of the deaf in Portugal appears in 1823 by the Swedish teacher Per Aron Borg, who, at the request of King João VI, traveled to Portugal to found the Royal

Institute for the Deaf-Mute and Blind (CUNHA, 1835; FUSSILIER, 1893; SANTOS, 1913; CARVALHO, 2007). The creation of this school made it possible for several deaf children to come together and to develop a system of sign communication³. However, we cannot confirm that this is the institution where the genesis of the LGP took place, as we do not have the sources that allow us to affirm this possibility and to claim that there was no sign language before its foundation. It is also debatable that there is an influence of Swedish Sign Language in the LGP, supposedly brought by Professor Borg, although further studies are needed to clarify this detail. The only evidence we have is the similarity between the two manual alphabets. However, it is totally insufficient to make such a pertinent statement, since the manual alphabets are not considered part of the Sign Languages, but are a code for teaching writing and reading to deaf children. In the future, we aim to publish a study about this topic.

In 1870, the College for the Deaf was founded in northern Portugal by Guimarães, which would give rise to the Municipal Institute for the Deaf-Mutes of Porto, providing a response to deaf students in the north of the country. According to Fussilier (1893), Santos (1913), Da Costa (1874), Alves (2012) and Carvalho (2007, 2019), the deaf students at this Institute had sign communication, although we do not know if this communication was similar to the one used by the deaf students in Lisbon.

From 1905 onwards, with the introduction of oralist teaching methodologies for the deaf in the Portuguese institutes, sign communication systems began to be forbidden and to develop clandestinely in the boarding schools for the deaf, such as in their playgrounds and canteens. In the 40s of the 20th century, due to a national reform in deaf education, there was a great mobility of deaf students between the institutes of Lisbon and Porto. It was through this mobility that the two sign communication systems will unite into one for the foundation of the LGP.

Only in the 1980s emerge the first attempts to recover the LGP from its underground state, as it was primarily investigated and gradually introduced in deaf education, giving rise to deaf bilingual education through the teaching of LGP as a first language (L1) and of Portuguese as a second language (L2).

³ We will use the term *sign communication* for the communication used by the deaf students in the nineteenth-century institutes as we do not have sources that allow us to state that they were Sign Languages, since we do not know the structure levels of these forms of sign communication.

It is then in this context of bilingual education that the need to teach LGP as an L1 to deaf students arises for the first time and, consequently, the need to build an LGP curriculum. However, in the 1980s and 1990s there was no legislation by the Ministry of Education to regulate the teaching of LGP and each school for the deaf developed its own LGP curriculum. With the publication of the Decree-Law 3/2008 that regulates the bilingual education for deaf students, the first national LGP curriculum is also published in the same year (ME/DGIDC, 2008). In 2011, the curriculum of Portuguese as an L2 followed (ME/DGIDC, 2011). In 2018, the Ministry of Education publishes two new Decree-Laws (54/2018 and 55/2018), revoking the previous one and establishing the reformulation of the curriculum for all subjects. This reformulation needs to take into account the essential learning as this is defined by the new decree-laws. Thus, at present, the LGP and Portuguese curricula are under this process.

Firstly, this paper aims to describe the trajectory of LGP within the education of deaf people in Portugal; the legislation that was created to affirm the language as a linguistic and educational right for deaf people; and the structure of the LGP curriculum as it was applied in schools. Secondly, it aims to discuss its application in practice and its overall effectiveness (or not).

Initially, we carry out a historical contextualization of LGP in deaf education in Portugal from the 19th century to present. Then, we discuss the related legislation in Portugal for the education of the deaf in general, and for the LGP in particular. Next, we present the structure of the LGP curriculum that is in force (ME/DGIDC, 2008) and the conditions under which deaf students access it upon their arrival at school. To understand the results of the LGP curriculum after a 13-year application in schools, we conducted an exploratory study with the participation of four deaf LGP teachers, who represented the country's four main regions: the north, center, south and the autonomous one. We then present and discuss the results of this study.

Deaf Education in the 19th century

We have not found historical sources that allow us to address deaf education in Portugal before 1823, except of two petitions from 1822 by José Freitas Rego and António Patrício to the Portuguese Courts to create classes for the deaf but without success (MINISTÉRIO DO REINO, 1822). Thus, according to Cunha (1835), Fussilier (1893), Santos (1913), Lourenço

(1956), Alves (2012) and Carvalho (2007, 2019), deaf education in Portugal formally began in 1823 with the foundation of the Royal Institute for the Deaf and Blind by the Swedish professor Per Aron Borg, who had already founded the Institute for the Deaf and Blind in Stockholm, Sweden, in 1809.

Aron Borg was hired by the King João VI and accompanied by his brother Joahm Borg. Later, in 1826, he hired a Portuguese teacher, José Crispim da Cunha. Regarding his education methods, Aron Borg and his assistants used the *mixed method*, which meant the use of the manual alphabet that Borg himself created and of some established signs for teaching the Portuguese language. Aron Borg returned to his country in 1828, he was replaced by his brother who died in 1832, and José Crispim da Cunha remained the director until 1834, the year in which the Institute is integrated into the Casa Pia de Lisboa (hereinafter CPL). In 1860, the education of the deaf was abolished in the CPL. However, during the 19th century, some individual initiatives for the education of the deaf emerged again in Portugal. Of these, we highlight the work of Father Pedro Maria Aguilar (1893), who, in 1870, founded a college for the deaf in northern Portugal, in Guimarães.

According to Fussilier (1893) and Da Costa (1874), Father Aguilar developed an exemplary methodology based on the works of the abbots L'Épée and Sicard. Due to lack of funds, the College of Guimarães closed, but Aguilar, not giving up, made a request to the Porto City Council to found a school for the deaf in this city. In 1877, the Municipal Institute of the Deaf Mutes of Porto was founded. After his death, he was replaced by his nephew Eliseu Aguilar, who was already his assistant at the College of Guimarães. His appointment in the newly-founded Municipal Institute of the Deaf-Mutes in Lisbon led to the closure of the Institute of Porto in 1886. It was only in 1893 that the city of Porto had deaf education again through the Institute of the Deaf Mutes Araújo Porto, and was administered by the Holy House of Mercy (Santa Casa da Misericórdia).

The oral methods

At the beginning of the 20th century there were in Portugal two institutes for the education of deaf people: one in the north, the Institute of Deaf Mutes Araújo Porto, and one in the South, the Municipal Institute for the Deaf Mutes in Lisbon, which was integrated in the CPL after the

closure of the Municipal Asylums. Due to the lack of specialized teachers for this type of teaching, Professor Nicolau Pavão de Sousa was sent by the Institute for the Deaf-Mutes Araújo Porto (in Portuguese, ISMAP) to the Institute of Deaf Mutes in Paris. In this period, the French Institute already advocated the oral method for teaching deaf people, since the mid-30s of the 19th century, and thus, when Professor Pavão de Sousa returned to Portugal, he introduced the pure oral method in our country.

Fruit of a reorganization of deaf education at CPL, this teacher is hired as the director of this institute. Moreover, the so-called oralist methodologies in Portugal will be subdivided into three main ones in the decades to follow: the intuitive-oral-pure method (1905-1950); the maternal-reflective method (1951-1963); and the verbo-tonal method (1963-1991). During this long period, the Portuguese Sign Language (hereinafter LGP) was prohibited from the classes as it was considered to hamper the development of speech. However, this language continued to develop outside classrooms, in the boarding schools (as mentioned previously), although it was not a schooled language.

LGP in the 70s, 80s and 90s

Until the 70s, there were no consistent responses from the Ministry of Education for the education of deaf students. The responses for this school population were coming from other ministries, such as the Ministry of Social Solidarity that managed the two large Institutes of Lisbon and Porto, which, in turn, were advocating the oralist methods (as mentioned above). Legislation for the disability area was published at the beginning of the 70s (see below). In this context, Special Education teams are created and integrated by the Ministry of Education, which, supported by the Luso-Swedish cooperation program, changed the educational paradigm for the deaf in Portugal. The collaboration between the Ministry of Education and the Phonetics Laboratory of the Arts and Humanities Faculty of Lisbon University gave rise to a series of colloquia, training courses and research in the methodologies used in deaf education worldwide, which resulted in the first study of LGP. These studies culminated in the publication *Talking Hands* (in Portuguese, *Mãos que Falam*), the first LGP dictionary (PRATA, 1980). This broad research group of special education teachers, linguists and deaf associations advocated other methods for the education of the deaf, besides oralism, such as Gestualism, Total

Communication, Bimodalism and Bilingualism, methods which laid the foundations for recovering the LGP and its introduction to the education of deaf students.

In 1983, professor Sérgio Niza, who introduced the Modern School movement in Portugal, together with the president of the Portuguese Association for the Deaf, José Bettencourt, attempted to implement a first bilingual education model for deaf students at the A-da-Beja school. However, the lack of funding terminated this project. A paradigm shift in deaf education took place at the Institute Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia in Lisbon (in Portuguese, Instituto Jacob Rodrigues Pereira /Casa Pia de Lisboa - IJRP/CPL) in the early 1990s with the inauguration of Maria Augusta Amaral as the director of the Institute. Together with the Gallaudet University in the USA, she conducted the first study on the failures of those students who were exposed to oral methods for several years. The study was published in 1992 and served as a basis for implementing a structured bilingual model for the education of the deaf. Studies about the LGP at the Institute and in conjunction with the Faculty of Arts of the University of Lisbon (FLUL) also resulted in the publication *For a Grammar of LGP* (AMARAL, COUTINHO, DELGADO-MARTINS, 1994). Thus, the 1990s marked the period of the LGP linguistic research and its inclusion in deaf education, which, along with the Portuguese language as an L2, gave rise to the Bilingual Education of the deaf.

Legislation, Deaf Education and LGP

In the early 70s, the Portuguese education system showed some signs of change concerning the students with “disability”⁴. The enactment of the Decree-Law No. 6/71 (Government Gazette No. 262/1971, Series I, 1971-11-08) advocated rehabilitation, social integration and the proliferation of the special education schools. In addition, the Ministry of Education assumed entirely the responsibility for children and young people with disabilities with the Veiga Simão reform and the publication of the Law 5/73 (Government Gazette No. 173/1973, Series I of 1973-07-25). Moreover, this Law passed the guardianship of these children from the Ministry of Health and the Ministry of Corporations and Social Security⁵ to the Ministry of Education.

⁴ Designation of that time.

⁵ Designation of that time.

In 1976, the new Constitution of the Portuguese Republic changed the perspective on education, defending that “everyone has the right to education with a guarantee of the right to equal opportunities for access and school success” (Government Gazette No. 86/1976, Série I, article 73, No.1, 1976-04-10). In relation to people with “disability”, “The State undertakes to carry out a national policy of prevention and treatment, rehabilitation and integration of the disabled” (Government Gazette No. 86/1976, Series I, article 71, 1976-04-10). Based on this legislation, Special Education Teams are created with the aim to promote the family, social and school integration of children and young people with “disability”. Regarding the deaf student, as previously mentioned, with the emergence of the Special Education Divisions and the Luso-Swedish cooperation agreement, investment was made in the training of teachers and technicians as well as in research, aiming at creating support rooms, special classes in regular schools, and itinerant support (PINHO-MELO, MORENO, AMARAL, et al., 1984).

In 1979, the Law No. 66/79 for Special Education was published (Government Gazette No. 230/1979, Series I of 1979-10-04), and the Support Centers for the Hearing Impaired (in Portuguese, NADA) were founded - later designated Support Centers for Hearing Impaired Children (in Portuguese, NACDA) - to respond to deaf children’s education in line with the declaration of the United Nations (1975).

In the 80's, several other legislation was enacted to regulate special education, including the education of the deaf. The Decree-Law 301/84 (Government Gazette No. 208/1984, Série I, 1984-09-07) made schooling compulsory in Portugal and, in 1984, the Basic Law of the Educational System (Government Gazette No. 237/1986, Series I, 1986-10-14) changed radically the education, including the special education.

In the 1990's, Portugal was a signatory of the Salamanca Declaration that internationally assumed the inclusive perspective in education (UNESCO, 1994). In this decade, the Constitution of the Portuguese Republic recognized LGP (AR, 1997), stating that: “The State must protect and value the LGP as a cultural expression and instrument of access to education and to equal rights for deaf people.”

This recognition was not an easy journey, but became a reality thanks to the action of the LGP Defense Commission, which was constituted by the following institutions relating to the Portuguese Deaf Community: the Portuguese Association of the Deaf (in Portuguese, APS);

the LGP Interpreters Association (in Portuguese, AILGP); the Parents' Association for the Education of the Hearing Impaired Children (in Portuguese, APECDA); the Portuguese Association of the Rehabilitation Technicians for Deaf Children and Young People (in Portuguese, APTRCJS); the Portuguese Federation of Deaf Associations (in Portuguese, FPAS); the Centre for Deaf Youth (in Portuguese, CJS), and the Association of Families and Friends of the Deaf (in Portuguese, AFAS). This Commission published a document defending the LGP. As a result of this legal recognition, the normative order 7520/98 was published (Government Gazette No 104/1998, Série II, 1998-05-06), laying the foundations for the inclusion of LGP in deaf bilingual education. Within the scope of this order, the NACDA changed its nomenclature to *Support Units for Deaf Students* (in Portuguese, UAAS), eliminating once and for all the term *hearing impaired*.

According to the order:

[...] The education of deaf children and young people should be carried out preferably in bilingual environments that enable the domain of LGP and the domain of written and possibly spoken Portuguese, respecting in this matter the parents' options regarding the linguistic/educational context in which their child will enter [...] (ME, 1998).

Although this order was a huge step towards the implementation of deaf bilingual education, a more in-depth regulation was needed. This came with the publication of the Decree-Law 3/2008 (Government Gazette No. 4/2008, Série I, 2008-01-07) and its article 23 that regulated the bilingual education of deaf students. For this purpose, the Decree-Law provisioned the creation of Reference Schools for the Bilingual Education of Deaf Students (in Portuguese, EREBAS) to cover the entire national territory. In line with this context, the realization of deaf bilingual education also necessitated a curriculum for LGP as an L1 and for Portuguese as an L2. Thus, the curricular program of the subject LGP was published in 2008 (ME/DGIDC, 2008) and the curricular program of Portuguese as an L2 in 2011 (ME/DGIDC, 2011). In 2018, the Decree-Law 54/2018 revoked the Decree-Law 3/2008, a change that we would like to discuss in a future publication.

The LGP curriculum

Before the official publication of the LGP curriculum in 2008, some deaf schools had already developed LGP curricula that entailed the structural teaching of the language to deaf children and young people. We can highlight the case of the IJRP/CPL. As mentioned above, the bilingual education in the IJRP/CPL began in the school year 1992/1993, during which the need for planning the LGP teaching as an L1 was clearly understood. At that time, the existing LGP planning mainly focused on hearing peoples' learning (as an L2) in deaf associations. For the teaching of LGP as an L1 little or nothing existed.

Thus, the IJRP/CPL director gathered a group of LGP trainers⁶ who began to build a GLP curriculum to be applied in this Institute only. This first curriculum was intended for the pre-school education and the first Cycle of the Basic Education (in Portuguese, Ciclo do Ensino Básico - CEB), as these were the cycles to be covered by the first stage of bilingual education. Also, the Portuguese language sub-department began to develop the Portuguese program for the deaf (as an L2).

Table 01: LGP stories for children

YEAR	STORY
2005	Puss in boots
2005	The three little pigs
2005	Rabbit and The Turtle
2007	The mouse and the moon
2007	Little Red Riding Hood
2008	The secret of sun and the moon
2009	The big cat, poet by profession
2010	The Lion and the Cockatoo lady
2010	A breath of wind
2011	What is happening here?
2012	Lost in laughter

Source: Elaborated by the author / the authors

⁶ Designation of that time.

Apart from the IJRP/CPL, we must highlight the work in 1990 by the LGP Unit of the Portuguese Association of the Deaf (in Portuguese, APS), whose main objective was to carry out linguistic and didactic studies about this language. Initially, the ULGP dedicated itself to the training of LGP teachers and interpreters. Later, these trainings became degree courses; in 1997, the degree course in the LGP translation and interpretation at the School of Education in Setúbal; and in 1999, at the School of Education in Porto. In 2005, the Degree in LGP was created at the Coimbra School of Education, and in 2010, at the Catholic University of Portugal.

After the recognition of the LGP in the Constitution of the Republic in 1997, there was a great approximation and collaboration between the Ministry of Education and the APS/ULGP that culminated in the drafting of the Decree-Law 3/2008 (ME, 2008) and the LGP Curriculum (ME/DGIDC, 2008). For the construction of this latter, the Ministry of Education/General Directorate for Innovation and Curriculum Development invited some researchers, members of the ULGP. In addition to the construction of this curricular program, support materials were also built, mainly children's stories (see Table 1), for the teaching of the program.

In 2018, the LGP teacher recruitment group (group 360) is created, aiming at giving an equal status to the LGP teachers, when compared to their colleagues of other curricular subjects, and hence, access to a teaching career. This achievement was only possible after actions were taken by the Association of Sign Language Teaching Professionals (in Portuguese, AFOMOS) and the Teachers' Union (in Portuguese, FENPROF).

The LGP Curriculum Structure

The 2008 curricular program for the LGP subject is aimed at all deaf children and young people, regardless the type and degree of deafness and age at which they acquired the language. It must be applied and adapted to all cases, considering the heterogeneity of the school population (ME/DGIDC, 2008).

The main user of the curriculum is the LGP teacher who teaches the contents, and for this reason he/she must master the language as an L1 to teach it correctly. The LGP teacher must, like any other teacher of any other curricular subject, develop objectives, activities, lesson plans, pedagogical strategies, and know how to use resources and develop materials for teaching the LGP (ME/DGIDC, 2008).

For the fulfillment of its role within a bilingual school, LGP must be informally present, and as a language discipline, must be introduced in a systematic and organized way. In terms of its teaching hours, LGP as a subject must be total in pre-school education, since it is this period in which deaf children acquire their mother tongue/L1, and knowledge of themselves and of the world. Therefore, there must be a linguistic emergence at this stage. In the remaining stages, the teaching hours must never be inferior to those of the Portuguese language for the hearing student. In addition, the classes should not have more than eight deaf students in pre-school; ten in the first CEB, twelve in the second CEB and fifteen in the third CEB and in secondary education (ME/DGIDC, 2008).

Concerning assessments, these must be done via video, as LGP takes place in a visual-spatial mode and there are no consensual written records of sign languages. As a result, schools need to have material resources to carry out these assessments. EREBAS must also have visual resources to facilitate students' access to global information (light bells, telephones with video calls, internet, among others). Classrooms should be spacious and well lit, with desks arranged in a semi-circle so that students can interact with one another.

The LGP curriculum is divided into four major core areas:

- (i) *the LGP interaction*: the student must fluently express thoughts and feelings, according to the norms of visual communication, adjusting his/her signing production to the context and the interlocutor; and easily understand formal and informal utterances in LGP.
- (ii) *the LGP Literacy*: the student must understand, produce and analyze types of LGP discourse; enjoy using the language for entertainment; be critical and creative; understand experiences; and interpret meanings.
- (iii) *the Language Study*: The student must know and analyze the grammatical aspects of LGP and its sociocultural variations, and study the origin of signs and their evolution.
- (iv) *the LGP, Community and Culture*: The student must know the different cultural and historical aspects that define the Deaf Community by his/her direct or indirect involvement in the lives of deaf people over time, and develop an identity and a positive self-concept (ME/DGIDC, 2008).

These four areas should not be worked in isolation but always in collaboration. Therefore, the intention is that, at the end of their schooling, deaf students attain skills in terms

of discourse fluency, grammatical knowledge of the language, sociolinguistic adaptation to the contexts of language use, and sociocultural awareness of their deaf identity.

Having presented the general structure of the LGP curriculum, we will pass in the next section that describes the exploratory study we carried out about the need (or not) in changing the LGP curriculum, based on the opinion of LGP teachers. We took into account its 13 year-application in EREBAS; the publication of the new Decree-Law 54/2018; its reform year imposed by the Ministry of Education with the Decree-Law 55/2018; and today's deaf population in schools.

Deaf students and curriculum access

Overall, when students enter school, they do not have the same characteristics, a situation that has a direct implication on their academic success (MARZANO, 2004). Even if we establish the same level of comparison (e.g., the school grade they attend), we find that they do differ from each other upon their arrival at school. If we compare deaf with hearing students, the differences are even greater.

We know that the 97% of deaf students comes from hearing parents who do not sign (MITCHELL, KARCHMER, 2004). Consequently, these children do not share family conversations, do not benefit from the surrounding information as they do not hear, and do not interact with linguistically competent deaf adults. Thus, their lack is great in relation to the prerequisites of the LGP levels, self-knowledge, and knowledge of the world. Moreover, many deaf children are currently referred for cochlear implants and, in some situations, LGP is never provided to them. Such choices are made due to a medical decision or/and because the parents are, in general, poorly informed about the advantages of an early LGP acquisition and the importance of contact with the deaf community. These students are usually integrated with other hearing children. Not infrequently, though, when it turns out that they do not reach the supposed auditory and oral success, they are belatedly referred to the EREBAS and only then they start their first contact with Sign Language and LGP.

Another aspect is the issue of deaf students with associated cognitive and/or motor problems, who are grouped with other deaf children by age. Their difficulties are not taken into account since their hearing loss is the only criterion. Many LGP teachers refer to the difficulty

they have in managing these classes, in which these deaf students have very different learning moments (see below).

Thus, the reality we find at the level of the deaf school population is as follows:

- Deaf children with mild, severe or profound deafness.
- Deaf children who have LGP as their L1 and Portuguese as their L2, but who have reading and writing difficulties.
- Bilingual deaf children, proficient in LGP and Portuguese.
- Deaf children with different levels of LGP acquisition.
- Deaf children who are oralized, without LGP acquisition, and with difficulties in Portuguese.
- Competent, oralized deaf children in Portuguese.
- Deaf children with cochlear implants, competent in LGP and Portuguese.
- Deaf children with cochlear implants without LGP acquisition and competence in Portuguese.
- Deaf children of deaf parents with early LGP acquisition.
- Deaf children without language acquisition.
- Deaf children with cognitive and/or motor and/or visual problems.

This heterogeneity of the deaf population in Portuguese schools is great and the task of the LGP teachers is more complex in view of this reality. Therefore, we carried out an exploratory study to understand how these teachers deal with this reality, and the role of the LGP curriculum in this context.

Methodology

The participants of our study were four LGP teachers, representing the national territory (north, center, south). We selected them considering the following criteria: (i) they are licensed in LGP teaching; (ii) they have more than ten years of service; and (iii) they are native to LGP. The anonymity of the subjects was guaranteed and they are identified as: Subject A, Subject B, and Subject C.

We selected as a data collection instrument the semi-structured interview. The interview is a frequent data collection technique in Social Sciences, including the field of Deaf Studies,

and is defined as the technique in which the researcher presents himself in front of the interviewee and asks questions with the aim to obtain data that are of interest to the investigation (GIL, 2008). It is a form of social interaction, a form of dialogue in which one party seeks to collect data and the other presents itself as a source of information. Selltiz (1987) consider the interview a very adequate data collection technique to obtain information about what people believe, expect or want, intend to do or did, as well as about their explanations or reasons about previous things. Moreover, it is considered as the technique par excellence in social investigation, because its flexibility allows its application to the most diverse fields (GIL, 2008; SELLTIZ, 1987). However, it can be monotonous for the interviewee to answer the questions that are asked, and when there is an inadequate understanding of the meaning of the questions, the interviewee can provide false answers for conscious or unconscious reasons (GIL, 2008).

In terms of structure, the interviews have different levels (MAY, 2004; RICHARDSON, 1999), and its degree of structuring should be considered in their conduct (BILKEN, BOGDAN, 1994). For our study, we chose the semi-structured interview, since this type uses a previously prepared script that guides the development of the interview, but maintains a high degree of flexibility in exploring the participants' responses. In our semi-structured interviews we wanted the participants to respond to the following questions:

1. State the strengths of the LGP Curriculum.
2. State what are the weaknesses of the LGP Curriculum.
3. Do you think the LGP Curriculum responds to all deaf children and young people?
4. Give suggestions for improving the LGP Curriculum.

The interviews were conducted in LGP by a deaf researcher as the interviewees were all deaf. The interviewer explained the objectives and procedures of the interview and the requests for informed consents in LGP. The interviews took place on the 9th and 10th of September 2021 and had an average duration of 15 minutes each. The interviews were later translated and transcribed in Portuguese, thus leaving two interview records; one on video in LGP, and one in written Portuguese, allowing future deaf or hearing researchers to explore their content if needed.

The study results

Data were analyzed directly in LGP, as both investigators are proficient in the language, and were grouped in categories following the themes of the research questions.

Regarding the first question and the strengths of the LGP curriculum, Subject A highlighted the aspects of the History and Culture of the Deaf Community, addressing that deaf students show more interest in these topics. Subject B referred to the four divisions of the curriculum (interaction, literacy, language and history and culture of the deaf community) as the learning areas that cover everything that the deaf child needs to learn in relation to LGP. However, he drew attention to the fact that the achievement of the LGP learning objectives depends greatly on the children's individual abilities. Subject C underlined the very existence of the curriculum, which he considers an excellent help for the LGP teachers: “[...] Twenty years ago there was no curriculum and we had to be the ones to prepare it to teach the classes, and it was very different among the various LGP teachers [...]” (Subject C, September 10, 2021).

As for the second question regarding the weaknesses of the LGP Curriculum, Subject A pointed out that the curriculum proposes several stories in LGP, but that they are not suited to the schooling level/year of the students. “[...] The stories are always the same, which makes them less variable [...]” (Subject A, September 9, 2021). The participant stated that he normally chooses parts from the stories, adapts them to the students' level of education, and creates purposeful material following the objectives of the LGP curriculum. Subject B highlighted the diverse LGP levels of the deaf students as they enter school, to which he referred as the main reason for the teachers' difficulty in following the curriculum. It is not possible to teach the entire LGP curriculum, but only aspects of it, especially to students with late language acquisition. In this latter case, “[...] We still need to add some things in terms of contents and competences [...]” (Subject B, September 9, 2021).

Participant C pointed out that in relation to the Reference School for Bilingual Education (in Portuguese, Escola de Referência para a Educação Bilíngue - EREB) schools on the coast of Lisbon, Porto and Coimbra, complying with the LGP curriculum is not very problematic. In contrast, this is a difficult task for the EREBs in the interior of the country, as many deaf students are isolated and have little contact with other deaf people. Subject C explained as

following: “[...] The curriculum is not compatible with them [...] it is not possible to follow the years of schooling in a natural way, the students only communicate with the same person, the LGP teacher, which is not enough [...]” (Subject C, September 10, 2021).

Subject C also mentioned that he sometimes tries to bring together two deaf students with different levels of signing skills so that the student with the lower ones can learn from the other through their interaction in LGP since “[...] The number of hours of LGP [four hours per week] is insufficient for them to develop [...]” (Subject C, September 10, 2021). The participant also highlighted the difficulty in reconciling the syllabus with the important dates for the deaf community. Furthermore, it was pointed out that almost all of the proposed videos for the secondary education are in International Sign Language, a language foreign to the majority of deaf students. As a result, they cannot understand their content, for the additional reason; they do not yet master the LGP.

Question three asked the LGP teachers to comment about the suitability of the LGP curriculum for the deaf students’ learning. Subject A indicated that the present curriculum is not viable for deaf children who enter school with problems associated with deafness. Therefore, “[...] It is necessary to create another, specific curriculum for these children [...]” (Subject A, September 9, 2021). The participant also emphasized that even for the “normal” deaf children the curriculum is extensive. Likewise, Subject B considered the curriculum not to respond to all deaf children, as many of them do not have the prerequisites to access it: “[...] For example, some enter the 5th grade and they don't know anything about LGP, and I have to go to the part of the curriculum for pre-school and teach them in a camouflaged way [...]” (Subject B, September 10, 2021).

The same opinion was expressed by Subject C, who stressed that students’ successful LGP learning depends significantly on what is taught in pre-school education. Although this participant did not have classes in the first CEB, he referred to his fellow LGP teachers who taught in such classes, and to their difficulties in teaching their deaf students who had different abilities and specificities.

The LGP teachers were asked to give their suggestions (if any) for future improvements of the LGP curriculum. Thus, participant A proposed the creation of a new curriculum specifically for deaf children with problems associated with deafness. He further emphasized

the need for a vast collection of LGP stories and activities to cover the learning objectives of each core area. Participant B pointed out that some aspects of the transversal competences of the curriculum must be deepened at the level of these core areas. He also emphasized the updating of the curriculum as this was made back in 2008 because: “[...] There are new things to include, as this is done with other programs of the other subjects, such as Portuguese and English that are constantly being updated, and LGP looks like it is stopped [...]” (Subject B, September 9, 2021).

In this same interview, participant B also reported that the EREBs are currently receiving many foreign deaf students, a situation which the LGP program does not cover, and therefore it is not suitable for these students. It was suggested: “[...] Another LGP curriculum should be made for foreign deaf students, non-mother tongue for foreigners, I don't know if that's how you say it [...]” (Subject B, September 9, 2021).

Subject C stressed again the need to improve the LGP curriculum for secondary education. “[...] As I mentioned before, there is an excess of videos in international signs and that should be more balanced with the videos in LGP [...]” (Subject C, September 10, 2021). The participant saw the need for more LGP didactic material, especially for the children in pre-school education, as well as for the deaf blinded students, with whom he felt he was not well trained to work: “[...] I heard that a 2-year-old deaf-blind student is coming and I don't know how I'm going to work with him. I still don't know what his level of blindness is, whether it's mild or severe [...]”. In addition, Subject C proposed the creation of an LGP curriculum for hearing students who may want to learn LGP as an L2.

Discussion and conclusion

To understand the effective application of the 2008 LGP curriculum in EREBAS, we carried out an exploratory study, in which we asked, through semi-structured interviews, three deaf LGP teachers from three different regions of Portugal.

It appears that the participants agree with the strongest point of the LGP curriculum; that is, the areas of History and Deaf Culture. However, they commented there should be a greater focus on informal and formal LGP education settings, for most deaf students are children of hearing parents and as such, upon their arrival at school, a deep linguistic immersion is

necessary, to which the LGP curriculum also refers. According to the teachers, the LGP curriculum is a strong political instrument, and as such, it is a great help to the work they need to carry in their LGP L1 classes, especially in relation to its four core areas.

Referring to its weaknesses, the participants highlighted mainly extracurricular aspects, such as the scarcity of didactic materials for delivering the content of the program; the low number of deaf students per class that does not allow for optimal linguistic interaction; and the overall school organization.

In relation to question three, the participants highlighted their difficulty in applying and adapting the curriculum to their students, especially to those with great delays in LGP acquisition, and to those with additional special needs and specificities (cognitive, motor, vision problems, etc.), who need a specialized intervention beyond the use of a sign language. It seems that the LGP curriculum becomes too demanding when teaching concerns these students. Therefore, as they proposed, an adapted LGP curriculum must be constructed to work with the needs of these deaf children in particular.

The heterogeneity of the deaf population at school is today a reality in Portugal and in many other countries (see: CANON, GUARDINO, GALIMORE, 2016; CLARK, 2018; GREGORY, 2017; KNOORS, MARSCHARCK, 2018). According to Clark (2018), the proportion of deaf children with other medical, neurological, behavioral or psychosocial conditions is increasing, and Sign Language curricula must take this reality into account. Prevalence estimates range from 50% to 70%, and this shift in complexity challenges students, teachers, administrators, and policymakers. Perhaps documenting diagnostic profiles at schools can contribute to the understanding of their learning profiles, which, in turn, can inform policy decisions, program design, calibration of parental expectations, and implementation of effective teaching strategies.

The LGP teachers also saw the urgent need for an overall reformulation of the curriculum, as this already happened for the other curricular subjects. Such updating should consider the new legislation, the schools' deaf population in the Portuguese education system, as well as the needs of the LGP teachers.

This curriculum reshaping must come along with the creation of pedagogical material, for it is practically non-existent. This lack of didactic materials is generally met in the teaching

of other sign languages, although some countries have worked towards the production of curriculum based learning materials of sign languages as L1 (see MERTZANI, 2016; BONNAL-VERGÊS, 2006). The existing LGP materials (they have been constructed over the last decade) have not been planned following the LGP curriculum, and hence, they are not mapped to its objectives and educational grades. They are developed under national projects for one-off responses (for access to museums, and teaching LGP as an L2 for hearing parents, among others). In fact, the manual entitled *The class of Dinis* (MORGADO, MARTINS, 2015) can be regarded the only curriculum-based learning material as it aimed at teaching LGP for the first CEB. Clearly, it is necessary to plan the construction of such materials through the collaborative work of LGP teachers and researchers in the field of sign language teaching for the actual delivery of the LGP curriculum in the sign language classroom.

References

P^o AGUILAR, Pedro Maria de. **Instrução e Educação dos Surdos-Mudos**. Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres, Biblioteca Nacional de Portugal, 1893, p. 20-30.

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; DELGADO-MARTINS, M. R. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Ed. Caminho, 1994.

ALVES, M. C. **Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e Cegos**. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AR. **Lei Constitucional no1/97 de 20 de Setembro**. Diário da República, 1^a Série – A, no 218. INCM, 1997.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa na educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNAL-VERGÊS, F. Langue des Signes Française (LSF): des lexiques des XVIII et XIX siècle. In: SABRIA, R. (Ed.). **Les Langues des signes (LS): recherches sociolinguistiques et linguistique**. Glottopol, Université de Rouen - Laboratoire Dylis, 2006, p. 160-190. Disponível em: <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_7.html>. Acesso em: Maio 10 de 2010.

CARVALHO, P. **Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Ed. Surd'universo, 2007.

CARVALHO, P. **A Educação de Surdos na Casa Pia: Resenha histórica**. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa/ Althum.com, 2019.

CANON, J.; GUARDINO, C.; GALIMORE, E. A New Kind of Heterogeneity: What we can learn from d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. **American Annals of the Deaf**, v. 161, n.1, p. 8-16, 2016.

CLARK, T. The assessment and development of deaf children with multiple challenges. *In*: KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.) **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018, p. 33-57.

CUNHA, J. C. **História do Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, desde a sua Fundação à sua incorporação na Casa Pia de Lisboa**. Lisboa, 1835.

DA COSTA, A. **No Minho**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1874.

FUSSILIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. Estudo apresentado ao Congresso pedagógico hispano-português-americano realizado em Madrid em Outubro de 1892.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. Sao Paulo: Atlas, 2008.

GREGORY, S. Sign Language and education of deaf pupils. Disponível em: <<https://www.batod.org.uk/information/sign-language-and-the-education-of-deaf-pupils/>>. **British Association of Teachers of the Deaf**, 2017. Acesso em: 16 de Setembro de 2021.

KNOORS, H.; MARSCHARCK, M. (Eds.). **Evidence-Based Practice in Deaf Education**. Oxford University Press, 2018.

LOURENÇO, A. J. Breve Resumo Histórico da Educação de Surdos em Portugal. **Revista A Criança Surda**, n.3, p.76-102, 1956.

MARZANO, R. J. **Building background knowledge for academic achievement**. Alexandria, VA: ASCD, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERTZANI, M. Learning materials for Greek Sign Language as a First Language. **Revista Espaço Ines**, v.45, p. 111-131, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2ª série, número 104, de 6 de Maio.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC), Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República, I Série, n. 4. Lisboa: INCM, 2008, p. 154-164.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME/ DGIDC) (2011). *Programa Curricular de L2 para alunos surdos: Ensinos básico e secundário*. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.129, Série 1. Lisboa: INCM, 2018.

MINISTÉRIO DO REINO. Diário das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, 1822.

MITCHELL, R. E.; KARCHMER, M. A. When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.9, n.2, p. 133–152, 2004.

MORGADO, M.; MARTINS, M. **A turma do Dinis**. 1º ano [do] primeiro ciclo do ensino básico. 1ª ed. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 2015.

PINHO-MELO, A.; MORENO, C.; AMARAL, I. M.; SILVA, M. L. D.; DELGADO-MARTINS, M. R. **A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

PRATA, M. I. **Mãos que falam**. Lisboa: D.G.E.B, 1980.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Sao Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. **O ensino dos Surdos-Mudos em Portugal**. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

SELLTIZ, W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Sao Paulo: EPU, 1987.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Rights of Disabled Persons**. General Assembly (30th sess.: 1975-1976). Available at: <<https://digitallibrary.un.org/record/189608?ln=en>>.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Ref: ED-94/WS/1 8. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO, 1994. Available at: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf>.

Submitted in: 12/04/2022

Accepted in: 27/05/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

PUBLIC POLICIES, THE BNCC AND THE CURRICULUM IN THE BILINGUAL SCHOOL FOR THE DEAF

Adriane Menezes¹
Vânia Chiella²

Abstract: This article presents the Brazilian context in which Bilingual Education for the Deaf is inserted. We understand that such a context of linguistic minorities in deaf communities requires, in addition to the linguistic right in education, the construction of a bilingual curriculum, a reference for the insertion of the Brazilian Sign Language (Libras) as a curricular component. Such elements are fundamental in the integral process of schooling of deaf children, and they are in agreement with the evidence of international and national research according to which sign language in the curriculum should promote the consolidation of linguistic competence and the mastery of metalinguistic awareness of Libras, in order to constitute competent meanings in the languages that circulate in the school. In this paper, we aim to promote reflections on the context of implementing the Bilingual Education for the Deaf curriculum in line with the standardizing and guiding document for all Brazilian schools, the National Common Curricular Base. The focus is on this document, as an important ally for the construction of the curricula of bilingual schools for the deaf, in a perspective of guaranteeing the learning rights of these students.

Keywords: Bilingual Education for the Deaf. Common National Curriculum Base. Brazilian Sign Language - Libras.

POLÍTICAS PÚBLICA, A BNCC E O CURRÍCULO NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

Resumo: Este artigo apresenta o contexto brasileiro em que se insere a Educação Bilíngue de Surdos. Compreendemos que tal contexto de minorias linguísticas de comunidades surdas, requer além do direito linguístico na educação, a construção do currículo bilíngue, referenciais para inserção da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como componente curricular. Tais elementos são fundamentais no processo integral de escolarização das crianças surdas, e estão de acordo com as evidências de pesquisas internacionais e nacionais que comprovam que a língua de sinais no currículo deve promover a consolidação da competência linguística e o domínio da consciência metalinguística sobre Libras, de forma a constituir sentidos competentes nas línguas que circulam na escola. Neste recorte, apontamos para promover reflexões acerca do contexto da implementação do currículo da Educação Bilíngue de Surdos alinhados ao documento normatizador e orientador para todas as escolas brasileiras, alinhados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco é neste documento, como aliado importante para a construção dos currículos das escolas bilíngues de surdos numa perspectiva de garantia de direitos de aprendizagem destes alunos.

¹ PhD in Special Education from the Federal University of São Carlos (UFSCar). Adjunct Professor at the Federal University of Roraima (UFRR). Coordinator of the Indigenous Territorial Management Course/Insikiran Institute. Voluntary consultant for the Special Education, Bilingual Education for the Deaf and Studies of Ethnic-Racial Relations Commissions at CEB/National Council of Education. Research in the areas of Public Policy, Peoples and Indigenous and Quilombola School Education, Special Education, Educational Inclusion, Bilingual Education and Language Policies. Email: adriane.menezes@ufrr.br

² PhD in Applied Linguistics and Master in Education from the University of Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Specialist in Deaf Education from the University of Santa Cruz do Sul (UNISC). Special Education Coordinator - Department of Education and Culture (SMEC) municipality of Xangri-lá/RS. Email: vaniachiella@gmail.com

Palavras-chave: Educação Bilíngüe de Surdos. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Língua de Sinais Brasileira - Libras.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, LA BNCC Y EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA BILINGÜE PARA SORDOS

Resumen: Este artículo presenta el contexto brasileño en el que se inserta la Educación Bilingüe para Sordos. Entendemos que tal contexto de minorías lingüísticas en comunidades sordas requiere, además del derecho lingüístico en la educación, la construcción de un currículo bilingüe, referentes para la inserción de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como componente curricular. Dichos elementos son fundamentales en el proceso integral de escolarización de los niños sordos, y están de acuerdo con la evidencia de investigaciones internacionales y nacionales que demuestran que la lengua de señas en el currículo debe promover la consolidación de la competencia lingüística y el dominio de la conciencia metalingüística de Libras, con el fin de constituir significados competentes en los idiomas que circulan en la escuela. En este recorte, pretendemos promover reflexiones sobre el contexto de implementación del currículo de Educación Bilingüe para Sordos en línea con el documento de normalización y orientación para todas las escuelas brasileñas, la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El foco está puesto en este documento, como un importante aliado para la construcción de los currículos de las escuelas bilingües para sordos en una perspectiva de garantía de los derechos de aprendizaje de estos estudiantes.

Palavras-clave: Educación Bilingüe para Sordos. Base Nacional Común Curricular. Lengua de Señas Brasileña - Libras.

Introduction

Bilingual Education for the Deaf (BED) and/or schooling for the deaf, is part of a bilingual context of linguistic minorities, in this case, of deaf communities, who culturally identify themselves by identity bonds such as communicating in a natural language that represents the culture of its members (Article 1 of the Universal Declaration of Linguistic Rights, United Nations, 1996). According to Cavalcanti (1999, p. 388) deaf communities, as language minority groups, "are created in schools/institutions and are spread across the country" in a scenario of diverse indigenous and multicultural immigrant communities, and of existing linguistic minorities in Brazil³ where monolingualism still prevails (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

The multiplicity of social and cultural differences and the diverse linguistic communities, in addition to the existent bilingual contexts in the borders of the Brazilian territory, directly challenge quality learning in an equitable way in education. In addition to this very complex multicultural context, we live with alarming rates of learning delays in public education in

³ Brazil is the fifth largest country in the world by land area. Source: <<https://www.ibge.gov.br/>>.

Brazil. The low level of education has serious consequences for social inequalities and people's integral development.

Brazil is mobilized in a partnership network of public and private institutions of civil⁴ society organizations, which, independently, aim at contributing and changing the quality of Basic Education (BE). Such actions are mobilized by State policies that want to improve the BE quality by focusing on access, permanence, learning, and equity.⁵ The objective is to strengthen quality public education, emphasizing strategies that can overcome public's education low quality. We can see on the website of the organization *All for Education* (in Portuguese, *Todos pela Educação*) that "in Brazilian education, out of every 100 students who enter school, only 45 reach literate the end of the 3rd year of elementary school. In this scenario, if the student reaches the 4th grade without being literate, the chance of learning will be 'zero'. This reality undoubtedly is also reflected in deaf education.

In this context, BED requires studies and reflections for the construction of a bilingual curriculum, and references for the insertion of the Brazilian Sign Language (Libras) as a curricular component, for they are fundamental elements in the integral process of deaf children's schooling. Sign language (SL) directly involves deaf peoples' subjectivity. We can say that, in this process, SL has a comprehensive role that goes beyond the instrumental and functional character of the language. In addition to constituting a resource for teaching the Portuguese language to deaf students, it is foundational for the constitution of deaf peoples' identities.

SL in the curriculum should promote the consolidation of linguistic competence and the mastery of metalinguistic awareness, in our case of Libras, in order to constitute competent meanings in the languages that circulate at school. According to the contributions of this volume, supported by research and school experiences, international and national, it is shown that SL is the basis for the success of children's school performance. The linguistic elements present in BED are highlighted by the differentiated condition of using Libras as a language of instruction, interaction and communication and for circulating knowledge at school.

⁴ See: All for Education (Todos Pela Educação): <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>>.

⁵ National Commitment to Basic Education MEC-CONSED-UNDIME: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf> (in Portuguese).

Our proposal in this paper is to reflect about the context of the BED curriculum implementation, in line with the standard and guidance document for all Brazilian schools, the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2017). Thus, we focus on this document as an important ally for the construction of the deaf bilingual school curricula, in a perspective of guaranteeing the learning rights of these students.

Legal and normative basis for the BNCC

Learning rights are legitimate and are guaranteed in the Brazilian Constitution (BRASIL, 1988), our Magna Carta and highest Law of the nation. The mobilization for the rights to education, recommended in the Brazilian Constitution, is placed and guaranteed in the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN), the Law N° 9.394/96 (BRASIL, 1996).

In the organization of the Brazilian State, the educational matter is conferred by the Law N° 9.394/96, of the Directives and Bases of National Education (LDB), to the various federative entities: Union, Federal District, States and Municipalities, each of which is responsible for organizing its education system, and the Union is also responsible for coordinating the national education policy, articulating the different levels and systems and exercising a normative, redistributive and supplementary function (articles 8, 9, 10 and 11). With regard to Basic Education, it is important to highlight that, among the tasks prescribed by the LDB to the States and the Federal District, is to ensure Elementary Education and to offer, as a priority, Secondary Education to all who demand it. And the Federal District and the Municipalities are responsible for offering Early Childhood Education in Day Care Centers and Pre-Schools, and, with priority, Elementary Education. Despite, however, the autonomy given to the various systems, the LDB, in item IV of its article 9, attributes to the Union to establish, in collaboration with the States, the Federal District and the municipalities, competences and guidelines for Early Childhood Education, Elementary and Secondary Education, which will guide the curricula and their minimum content, in order to ensure common basic training (BRASIL, 2013, p. 07).

However, the reality expresses significant gaps in students' BE learning in Brazil, which reminds us of the need to pursue the goal of quality learning in Brazilian education. In this context, the BNCC implementation is a fundamental instrument for moving forward. However, to understand its relationship with the other regulations, it is worth noting that the LDBEN (BRASIL, 1996) is the highest law of the Brazilian education.

The LDBEN deals in a macro way with the organization of schools, pointing out in its text the obligations of the union, states, federal district and municipalities in relation to the right to education. It establishes collaboration between these entities in the offer of BE, and also defines as mandatory that all school-age students have opportunities and guarantees for their rights of access, permanence, learning and equity in education. In this sense, the LDBEN provides general guidelines for BE. It is from what is placed in it that each instance organizes its systems and adapts its realities and specificities, including the curriculum organization with the minimum common content for all Brazilian students.

To guide the education systems on what is stated in the LDBEN, the National Education Council (CNE) creates general norms such as: the General Directives for BE, the Specific Directives for each modality, and documents that serve as an axis for the functioning of the national system, both for offering and organizing curricula. When these norms are published, they have a general orientation character, and each system must define its own regulations, considering its specificities. This implies that the union, states, federal district and municipalities are responsible for elaborating the norms to consolidate their systems by their own legislation. The regulations also apply to the maintenance and provision of education in the country; that is, the implementation of public policies that guarantee the provision of basic, free and quality education for all.

In a pragmatic way, the union:

- coordinates the National Education Policy;
- articulates the different levels and systems – distributive, supplementary and normative functions;
- prepares the National Education Plan (NEP);
- establishes national curriculum guidelines;
- realises evaluation processes.

It's up to the states to:

- develop complementary norms for their education system;
- ensure primary education and offer secondary education as a priority to all who demand it;

- organize, maintain and develop the official bodies and institutions of their education systems; and
- develop and implement educational policies and plans, in line with national education guidelines and plans.

It's up to the municipalities to:

- organize, maintain and develop the official bodies and institutions of their education systems, integrating them into the educational policies and plans of the union and the states;
- develop complementary standards for their education system;
- authorize, accredit and supervise the establishments of its education system; and
- offer early childhood education in day care centers and preschools, and, as a priority, elementary education.

In general, national laws and regulations establish principles, assign rights and obligations as guarantors of these rights. As for the national BE organization, including the organization of schools (education offer) and curricula among others, the following are in effect:

- General National Curriculum Directives for BE (Report CNE/CEB N° 07/2010 and Resolution CNE/CEB N° 04/2010).
- Review of the National Curriculum Directives for Early Childhood Education (Report CEB/CNE N° 20/2009 and Resolution CEB/CNE N° 20/2009).
- National Curriculum Directives for nine-year Elementary Education (Report CEB/CNE N° 11/10 and Resolution CEB/CNE N° 07/10).
- National Curriculum Directives for Secondary Education (Report CNE/CEB N° 03/2018 and Resolution CNE/CEB N° 03/2018).
- National Curriculum Directives for Secondary Technical Vocational Education (Report CEB/CNE N°. 11/2012 and Resolution CEB/CNE N°. 06/2012).
- Operational Directives for BE in rural schools (Report CNE/CEB N° 36/2001 and Resolution N° 01).
- National Directives for the provision of Youth and Adult Education (Report CNE/CEB N° 01/2021).

- National Curriculum Directives for Indigenous School Education (Report CNE/CEB N° 13/2012 and Resolution CNE/CEB N° 5/2012).
- Directives for the provision of school education for children, adolescents, and young people on mobile situations (Report CNE/CEB N° 14/2011 and Resolution CNE/CEB N° 3/2012).
- National Curriculum Directives for Quilombolo School Education (Report CNE/CEB N° 8/2020, Report CNE/CEB N° 16/2012 and Resolution CNE/CEB N° 8/2012).

All these regulations provide details on how states and municipalities should organize the functioning of schools at all their levels and modalities. Knowing the role of these documents, is essential to understand the rules that ensure the duties of the state and the rights of all BE Brazilian students. However, for the purposes of this article, we will stick to the directions that point directly to the BE organization and its relationship with the BNCC and the organization of bilingual schools for the deaf.

A Base Nacional Comum Curricular

The BNCC (BRASIL, 2017) establishes standards for the preparation of curricula for the entire BE. As a normative document, it has guidelines and reports approved by the CNE⁶. Fundamentally, the BNCC establishes the learning rights of all students in BE. It brings together the principles and competences to be developed, as well as a set of knowledge that should compose the school curricula, although it is not the curriculum itself. The BNCC is a,

National reference for the formulation of the curricula of the school systems and networks of the States, the Federal District and the Municipalities and of the pedagogical proposals of the school institutions. [It] is part of the national Basic Education policy and will contribute to the alignment of other policies and actions, at the federal, state and municipal levels, referring to teacher training, assessment, development of educational content and criteria for offering adequate infrastructure for the full development of education (BRASIL, 2017, p. 08).

⁶ Report CNE/CP No. 15/2017, approved on December 15, 2017; and Resolution CNE/CP No. 2, December 22, 2017.

Understanding the role of the BNCC in the construction of the school curriculum, allows us to look at its contents as elements, the axes that should direct the construction of the curricular matrices of each system, and consequently, the curricula of each school.

With the approval of the BNCC, municipal and state schools are responsible for developing objective curricular proposals that allow teachers to be clear about what each student has the right to learn at each stage of Basic Education, as well as to create adequate working conditions so that teachers can follow the learning of each one, making specific interventions whenever necessary (ALTENFELDER, 2018, p. 45).

The axes of the BNCC are competences and principles - that is what the BNCC establishes - competences that every Brazilian student needs to develop throughout their training, and principles that should guide this training. It is necessary to understand it as a guide that signals possible paths to curricula development of the various education networks in Brazil.

In light of the BNCC, the Education Departments must define or review their pedagogical approaches and methodological concepts and translate the set of learnings listed in the BNCC to the various local contexts. Based on the new curricula, schools will be able to reformulate their political-pedagogical projects (MIZNE, 2018, p. 119).

The BNCC is the base for the entire Brazilian BE. It guides and allows choices for the construction of the curriculum respecting the specificities, the diversities of the region, of the teaching modalities; that is, the EJA, Indigenous Education, Quilombolo, Rural, Special Education, and the BED, the specifics of the state and municipal education networks, and of each school in particular, including the bilingual schools for the deaf. Thus, each school will organize its curriculum based on its local reality and specificities. In addition, the BNCC will guide the state and municipal regulations in order to provide ways to build the curricular matrix that will, in turn, guide their schools. Then, it is the schools that will organize their curricula, looking at their local reality and the specifics of their deaf students.

Simplifying the comparison, the BNCC contents can be considered as the “ingredients” of a recipe. For the construction of the school curriculum, it is necessary to make choices. Hence, defining what is essential for the public to be served, is about how to choose the ingredients for what you intend to serve, remembering, however, that deaf students have the rights to quality education guaranteed by the legislation.

With the Base, we will guarantee the set of essential learning for the Brazilian students, their integral development through the ten general competences for Basic Education, supporting the necessary choices for the realization of their life projects and the continuity of studies (BRASIL, 2017, p. 05).

The BNCC does not bring ready-made curricula. It points out what we need to understand in relation to the principles of the BE in Brazil, the competencies and skills that must be understood by all BE students, in order, from there, to organize the action of the education systems in updating the curricula of their networks and schools.

The approval of the BNCC comes to help the education systems. If well implemented, it should ensure that all students have access to the ideal knowledge for each BE stage. Such knowledge also means access to higher quality education, which, in turn, does not mean erasing the knowledge of the singularities of each region, state, municipality, traditional communities; nor the knowledge of the deaf communities that need and should be worked on.

The BNCC establishes knowledge, skills and abilities that students are expected to develop throughout basic schooling, guided by the ethical, political and aesthetic principles that were outlined by the National Curriculum Directives for Basic Education. It puts the student at the center. Thus, instead of saying ‘what the teacher is going to teach’, it says ‘what the student should learn’. It does not refer to ‘what to teach’ (the content) but to the principles (political, ethical and aesthetic) that should guide the teacher's choices and practices. It directs the school to think about the content that needs to be taught.

The BNCC shifts the school's objective to view its content not merely as ‘the content to be taught’ but as a tool for human formation. Thus, knowledge must serve for the human and social development of the student, allowing the “reading” of what is ‘around me and in the world’. This knowledge must serve the student to understand the place he/she occupies in the world.

Developing students’ competences is not a new proposal by the BNCC. Jacques Delors, in a document commissioned by Unesco in 1999, already said that the four pillars of the 21st century education should aim to developing the student’s skills of learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be. In other words, these pillars are directly related to the principles that are currently defined by the BNCC.

Our students need to achieve in knowledge and school training, to learn to do, to realize, to bring attitudes that can generate a better society for them and for others, to know how to live together, to work and live in groups, to position themselves without harming others, and to learn to be better people for themselves and the society in which we live. The school's role in integral schooling is not to certify but to educate for life!

Public Policies and Legislation and the Bilingual Education for the Deaf

The BED in its legal basis brings together a set of legislation that includes the Federal Constitution (BRASIL, 1988), the LDBEN (BRASIL, 1996), the Decree N° 5.626/05 and, recently, and the Law 14.191/21 (BRASIL, 2021). This latter, changed the Law N° 9.394, of December 20, 1996 (the LDBEN) and made the BED one of the teaching modalities to be contemplated in the Brazilian educational systems, in addition to other legislation and international agreements that ensure differentiated school attendance and make special reference to the insertion and valorization of SL and the right to bilingual education, and to differentiated education based on deaf children's linguistic specificities. In particular, each of these legal instruments makes clear the need for a new educational organization to serve this public. In this sense, BED is the path to be followed from now on.

The Law 14,191 of August 3, 2021, which amends the Law No. 9,394 of December 20, 1996 (the LDBN) in order to provide the BED modality, in its Chapter V-A of the BED, in Art. 60-A defines the BED:

For the purposes of this Law, bilingual education for the deaf is understood to be the type of school education offered in Brazilian Sign Language (Libras), as a first language, and in written Portuguese, as a second language, in bilingual schools for the deaf, bilingual classes for the deaf, in common schools or in poles of bilingual education for the deaf, for students who are deaf, deaf-blind, with signaling hearing impairment, deaf with high abilities or giftedness or with other associated disabilities, opting for the bilingual education modality for the deaf (BRASIL, 2021).

The education offered in SL is supported by a broad Legal Framework. The Law No. 10,436/02 defines Libras as a visuospatial modality, as a legal means of communication and expression used by deaf and hearing people, and determines institutionalized forms of

supporting its use and dissemination are guaranteed, as well as the inclusion of the Libras unit in teacher training courses as an integral part of the curriculum.

This reference is of significant importance for the respect and construction of current educational proposals for this population. In the 6th. art., it is established that “[...] Public education institutions must guarantee, when requested, the presence and use of the Brazilian Sign Language, in the teaching-learning process, from early childhood education to the highest levels of the educational system.” (BRASIL, 2002).

On December 22, 2005, the Decree 5,626 regulated the Law 10,436 and made the teaching of Libras mandatory for students in the teaching profession, in Speech-Language Pathology, Language and Literature, and in Pedagogy and Special Education courses. From 2014 to present, we have three fundamental references that ensure the BED as a right of the deaf person and a duty of the state; the Law No. 13.005/2014, the Law No. 13.146/2015, and the Law No. 14.191/21 which we discuss below. The Law No. 13.005/2014, which deals with the PNE (2014/2024), refers to the goal 4 and the strategy 4.7:

[...] 4.7) guarantee the provision of bilingual education, in Brazilian Sign Language - LIBRAS as a first language and in the written modality of Portuguese as a second language, to deaf and hearing impaired students of 0 (zero) to 17 (seventeen) years old, in bilingual schools and classes and in inclusive schools, pursuant to art. 22 of the Decree No. 5.626, of December 22, 2005, and to arts. 24 and 30 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, as well as the adoption of the Braille Reading System for the blind and deaf-blind (BRASIL, 2014, p. 56).

The Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (BRASIL, 2015) is established as a new Statute of Persons with Disabilities and encourages debates and actions on the care of deaf people when, in chapter IV, paragraph 28, article IV, it guarantees the “offer of bilingual education, in Libras as the first language and in the written modality of Portuguese as a second language, in bilingual schools and classes, and in inclusive schools” (BRASIL, 2015).

Finally, and of paramount importance for understanding the current scenario of the responsibilities and challenges of caring deaf students in Brazil, we have the Law 14.191/21 (BRASIL, 2021). It amended the Law No. 9,394 (BRASIL, 1996) and made BED a teaching modality to be contemplated in the Brazilian educational systems. Accordingly:

[...] Alters the Law no. 9,394, of December 20, 1996 (the Law of Directives and Bases for National Education) to provide for the modality of bilingual education for the deaf. [and] Art. 78-A. The teaching systems, in collaboration, will develop integrated teaching and research programs to offer bilingual and intercultural school education to students who are deaf, deaf-blind, signers with hearing impairment, deaf with high abilities or giftedness or with other associated disabilities, with the following objectives: I - provide the deaf with the recovery of their historical memories, the reaffirmation of their identities and specificities and the appreciation of their language and culture; II - guarantee the deaf access to information and technical and scientific knowledge of the national society and other deaf and non-deaf societies.

However, the advances and the legally consolidated achievements do not make less complex the reality and the needs required in the process of deaf people's inclusion in the educational and/or social spheres; nor will their impositions, by themselves, transform their legal provisions into real practices. It is necessary to overcome the difficulties of an effective implementation, of what is already in place, inside and outside schools.

The perspective of a differentiated BED is already guaranteed in national and normative public policies. However, this does not guarantee its implementation and the challenges are of several orders. Starting with the fact that thinking about bilingual education for deaf students,

[...] in addition to reflections on the interlinguistic game, it involves social issues, which materialize in the enunciation, but which refer to ways of understanding and denoting the world and its cultural contents. And, this shift, greatly compromises the possibilities of making the schools of the networks bilingual environments, and evokes an instrumental character for Libras, which disregards its linguistic status [the language that constitutes the subjectivity of deaf students enrolled in schools] (MENEZES, 2014, p. 128).

According to Lodi (2013, p. 58),

[...] only the discursive displacement of Libras recognition is not, by itself, sufficient to change the principles that support the ideology of social/school organizations, which promote the maintenance of Libras and the group that uses it in a subordinate place to that of Portuguese speakers.

In order not to run the risk of being simplistic in the reflections on these issues, which are essentially of language, we need to stress the linguistic aspects in a broader spectrum, looking at the word circulation modes. We realize that the ways of "including and dealing with Libras in schools, from its erasure in political-pedagogical projects to everyday practices and

interactions, reflect sociopolitical and ideological clashes in relation to deafness and (with living with deaf people” (MENEZES, 2014).

Considering this even more broadly, we have issues such as discussions and struggles for linguistic rights as fundamental human rights.

It is important to point out the contradictions that these laws and other public policies materialize, because with everything they establish, they directly confront the preserved monolingual and cultural model. As an agent of policies for the protection and promotion of diversity and linguistic rights, Brazil still maintains the logic of a national state based on the maxim *one Nation, one Language*, in which the Portuguese language is one of the main symbols of its national identity. For Zimmermann (2011, p. 31), “otorgar un derecho lingüístico sin garantizar la condición social de su existencia significa reducir este derecho a un derecho vacío⁷”.

Bilingual education for deaf people constitutes a territory of disputes in which Libras and the Portuguese language are under constant tension in verbal interactions, since these languages are marked by explicitly asymmetrical power relations in the school space (FERNANDES, MOREIRA, 2014, p. 60).

Although thinking about these contradictions is not the focus of this work, it is not possible to erase them, as they are part of the difficulties in implementing public policies in BED implementation.

[...] these linguistic rights can be guaranteed by laws, although the mere existence of legislation is not sufficient for the full realization of language policies that aim to guarantee them, just as the mere existence of these policies does not guarantee that these rights are respected when confronting the reality (RODRIGUES, 2018, p. 34).

In addition to guaranteeing access, permanence and quality in education, BED is legally guaranteed and the schools are legitimate in organizing their space and professional training. However, we need to move forward, both in terms of specific public policies that guide the functioning of specific schools - the bilingual schools for the deaf; and in terms of guidelines

⁷ Portuguese translation by the authors: “conceder um direito lingüístico sem garantir a condição social de sua existência significa reduzir esse direito a um direito vazio” (In English: “granting a linguistic right without guaranteeing the social condition of its existence, means reducing this right to an empty right”).

for this new modality, concerning both the structure and functioning, as well as the curricula that practically materialize the PPP of each institution. It is not simply about the technical, didactic or methodological challenges.

[...] the pillars of bilingual education for the deaf defend the right and the need for these individuals to acquire Sign Language as their first language in contact with deaf adult users of Sign Language, active participants in the educational process of their peers. However, this education based on and built on Sign Language is seen in a dimension that goes beyond the merely linguistic and methodological aspect; that is, the simple access to two languages - Sign Language and Portuguese (in the case of Brazil) – assuming a political and ideological stance of respect for ethnic, cultural and linguistic minorities (LODI, 2004, p. 64).

The curriculum requires that the BED organization considers the specificities and linguistic singularities of deaf students. This involves thinking in detail of inserting Libras as a component in the school curriculum.

The realization of the BNCC will take place in the implementation process when, as a reference, it starts to be considered in the elaboration or revision of the curricular proposals of schools and networks, based on the critical and creative work of teachers and other education professionals; when it starts to be taken as a reference in the elaboration and selection of books and teaching materials (CALLEGARI, 2018, p. 67).

The curriculum matrix is the first step in the construction of school curricula by state and municipal systems, but we need to take a step forward in local policy to insert Libras in the curriculum organization of the bilingual schools for the deaf. The BNCC deals with the learning rights of all students. Thus, it is also a learning right for our deaf students. It is not because they are deaf that we are going to reduce teaching for these students. The BNCC comes to defend this right: every student must be prepared for life.

The BNCC and Libras in the Curriculum in Bilingual Education

The BNCC will support this construction on guaranteeing the right to Libras. However the SL teaching reality still resembles, in practice, the research report developed in the mid-70s about the SL in Sweden and the consequences in the bilingualism of the deaf (SVARTHOLM, 2009). According to the author, many consequences interfere in the lives of the deaf because of

the conditions of school bilingualism. Although this study is developed five decades ago, its results are still relevant to the conditions of the deaf education in Brazil.

Svartholm (2009, p. 15) points out that, although there are indications that the deaf can develop *functional bilingualism* with the use of SL for teaching purposes, some studies have shown that there have been educational failures, given the teachers' language proficiency in the interaction with his/her deaf students. According to deaf students' returns, the teacher encouraged a slow and tiring schooling, in view of the effort they had to undertake to understand the dialogues with their teachers.

The discussions on deaf bilingualism in Brazil have intensified since the last decade of the 90s. During this period, many have emphasized the importance of L1 and L2 studies among others (KARNOPP, 2004; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2007) as a fundamental support in enabling a quality bilingual environment for the deaf. However, there were few advances in the proposals of bilingual schools for the deaf.

The importance of teaching and learning Libras as an L1 in the teaching and learning processes of an L2 in deaf education is an undeniable fact. However, deaf children who enter school, in their majority, arrive without an acquired SL, a condition that reflects the gaps of L1 literacy processes and those of the development of L2 skills that refer to written Portuguese. It is worth mentioning that the existence of an isolated SL in schools does not benefit the learning of an L1 and L2. Although we cannot refute the importance of a SL in the meetings among the deaf at school, we cannot deny that the school's role in educating the deaf also depends on the success of teaching the languages metalinguistically.

There are questions about the content proposed by the BNCC as a basis for the curricula of bilingual schools for the deaf, since it is a recurrent topic in teachers' talk that the BNCC does not mention deaf students or Libras. So, how can we structure the curricula of Bilingual Schools for the Deaf following the BNCC?

Libras is cited directly in the BNCC (BRASIL, 2017) in seven topics that we highlight as following (emphasis in bold is added):

- 1) GENERAL SKILLS OF BASIC EDUCATION [...] 4 - Use **different languages** - verbal (oral or visual-motor, such as Libras and writing), corporal, visual, sonorous and digital - as well as knowledge of artistic, mathematical and scientific languages, to express and share information,

experiences, ideas and feelings in different contexts, and produce meanings that lead to mutual understanding (p. 9).

2) THE LANGUAGE AREA [...] **Human activities are carried out in social practices mediated by different languages:** verbal (oral or visual-motor, such as **Libras**, and writing), corporal, visual, sonorous and, contemporaneously, digital. **Through these practices, people interact with themselves and with others, constituting themselves as social subjects.** In these interactions, knowledge, attitudes and cultural, moral and ethical values are imbricated (p. 63).

3) SPECIFIC LANGUAGE SKILLS FOR ELEMENTARY EDUCATION [...] 3 - **Use different languages – verbal (oral or visual-motor, such as Libras, and written), corporal, visual, sonorous and digital – to express and share information, experiences, ideas and feelings in different contexts and produce meanings that lead to dialogue, conflict resolution and cooperation** (p. 65).

4) 4.1. THE LANGUAGE AREA/4.1.1. PORTUGUESE LANGUAGE [...] **The Portuguese Language component is, therefore, responsible for providing students with experiences that contribute to the expansion of literacies, in order to enable significant and critical participation in the various social practices permeated/constituted by orality, writing and other languages** (p. 67-8) [...] Similarly, intertwined with the issue of multiliteracies, this proposal **considers cultural diversity as one of its premises.** Without adhering to a reductionist classificatory reasoning, [...] **in order to guarantee an expansion of the repertoire and an interaction and deal with the different** (p. 70).

Still in relation to cultural diversity, it is worth mentioning that it is estimated that more than 250 languages are spoken in the country – indigenous, immigration, signed, Creole and Afro-Brazilian, in addition to Portuguese and its varieties. This cultural and linguistic heritage is unknown to a large part of the Brazilian population (p. 70).

In Brazil, with the Law nº 10.436 of April 24, 2002, the Brazilian Sign Language (Libras) was also made official, making it possible, at the national level, to hold discussions related to the need to respect the linguistic particularities of the deaf community and the use of that language in school environments (p. 70).

5) 5. THE SECONDARY EDUCATION STAGE/THE SECONDARY SCHOOL BNCC/CURRICULUM: BNCC AND ITINERARIES/ [...] I – languages and their technologies: **deepening of structuring knowledge for the application of different languages in social and work contexts, structuring curricular arrangements that allow studies in vernacular, foreign, classical and indigenous languages, Brazilian Sign Language (LIBRAS), arts, design, digital languages, corporeality, performing arts, scripts, literary productions, among others, considering the local context and the possibilities offered by the education systems** (p. 477).

6) 5. THE SECONDARY EDUCATION STAGE/5.1. THE AREA OF LANGUAGES AND ITS TECHNOLOGIES [...] **In Elementary Education, in the different components of the area, the BNCC sought to guarantee students the expansion of language practices and repertoires, the diversification of the fields in which they work, the analysis of the artistic,**

bodily and linguistic manifestations and how these constitute social life in different cultures, from local to national and international.

In Secondary Education, the area is responsible for providing opportunities for the consolidation and expansion of skills in using and reflecting on languages – artistic, bodily and verbal (oral or visual-motor, such as Libras, and writing) -, which are the object of their different components (Art, Physical Education, English and Portuguese). (p. 481-82).

7) 5. THE SECONDARY EDUCATION STAGE/5.1. THE AREA OF LANGUAGES AND ITS TECHNOLOGIES [...] Considering that a semiosis is a system of signs in its own organization, it is important that young people, **when exploring the expressive possibilities of different languages**, can carry out reflections that involve the exercise of analysis of discursive, compositional and formal elements of utterances in different semioses - visual (static and moving images), sonorous (music, noises, sonorities), verbal (oral or visual-motor, such as **Libras**, and writing) and corporeal (gestural, scenics, dance) (p. 486).

For these specific references of Libras in the BNCC, it is important to make some notes such as the fact that there is no deletion of Libras in the document (following the aforementioned quotes). On the contrary, Libras is part of the *The general competences of Basic Education* and the entire axis of the *Languages Area*, concerning the primary and secondary education.

Another important aspect that raises criticism to the BNCC is the direct relationship of Libras with *language codes*⁸ (in Portuguese, *linguagens*). For this point in particular, it is worth noting that we have the clear presence of BNCC contradictions, in view of other legislation in force, when it is pointed that **“In Brazil with the Law n° 10.436, of April 24, 2002, the Brazilian Sign Language (Libras) was also made official, [...]”**, while the Law No. 10,436/02 establishes Libras not as a language but as a form of communication and expression of the Brazilian deaf communities (BRASIL, 2002). That is, Libras is not ‘officialised’ but it is recognized. As for the content of the document itself, despite the recurrent relationships between *Libras and the language codes*, when dealing with the curricular component of the

⁸ A translation note: in Portuguese, the term *linguagem* can be translated as *linguagem* or as *language*, but they refer to different meanings. The term *linguagem* refers to the various resources, instruments, modes or systems of communication used to transmit the information between the sender and recipient. It also refers to the cognitive ability of representation that underlies, together with other cognitive functions, the communication process. The term *language* refers to the natural languages, and hence the linguistic systems that naturally emerge in their speech communities. Professionals dedicated to Deaf Studies in Brazil tend to advocate the use of the term *sign language*, since *language* is the term used to refer to other natural languages such the *Portuguese Language*, *English Language*, *Spanish Language*, and so on. Thus, they do not accept the term *linguagem*. For this reason, the term *language code* is used to denote the term *linguagem*.

Portuguese language, it addresses that “[...] Still in relation to cultural diversity, it is worth mentioning that it is estimated that more than **250 languages are spoken in the country** – indigenous, immigrant, signed, [...]”. On the topic of the secondary education stage, it says “[...] languages and their technologies: deepening of structuring knowledge [...] that allow **studies in vernacular, foreign, classical and indigenous languages, Brazilian Sign Language (LIBRAS)**” (p. 477). These are references that give the proper language, according to several studies in the area (to name a few: FERNANDES et al., 2015; FERNANDES, 2018; QUADROS et al., 2021; PIZZIO, QUADROS, 2015; QUADROS, KARNOOP, 2004).

Now, how do we criticize documents such as the BNCC and others for pointing to it (Libras) as a *language code*? This fact does not weaken the law for a BED because, in the past, there was the force of deaf movements, and today these same movements now have by their side the Law No.14.191/21 which amended the LDBEN (BRASIL, 2021) and highlights the BED as an education modality.

But if we take literally the Law no. 10,436/02, one has to question that,

[...] Any environment to be bilingual depends on the fact that there are two languages at stake – it is not a linguistic garment, but a discursive gear in which the official discourse materializes with the force of law. In this scenario, it is important to look critically at the position of Libras, as a means of communication for the Brazilian deaf community, and to think that current legislation (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), even if it denotes clear advances in matters of social rights for this community, at the same time, it represents norms of conduct and confers authority and legitimized power, which, in turn, impose arguments of various contours to sustain a justified pseudo-monolingualism, among others, with arguments of identity and national unity (MENEZES, 2014, p. 125).

Well, having pointed out these aspects, which deserve many discussions and specific publications, it is essential to reaffirm that the BNCC is the basis for all Brazilian BE, which includes the BED offer, and in this way, it is necessary that each school must adapt the elaboration of its curriculum in a way that respects the specificities of the institution, considering, mainly, the public to be served. We are the ones who need to establish a movement to propose local policies. We need norms that are adequate to policies that establish the relationship between the BED and the BNCC.

In this sense, it is important to highlight that discussions and experiences already exist (in chronological order: ALBRES, SARUTA, 2012; PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO, SME, 2019; MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020; STUMPF, LINHARES, 2021). As an example, among some other experiences in Brazil concerning the BED that offer organization and curriculum based on the principles of the BNCC, we bring the state of Goiás⁹.

The Center is affiliated with the State Education Network and serves only deaf students and first-degree relatives of people with hearing impairments. In its new project, all classes will be taught in Libras, without the mediation of interpreters, following teaching methodologies that are designed to meet the specifics of the deaf person. In addition to these important advances, which strengthen the deaf community's struggle for their BED right, the new curriculum is already aligned with the BNCC, offering in a complementary way units in Libras and Deaf Culture, guaranteeing to students knowledge about deaf history and culture, in addition to basic learning content and rights.

In practice, the BNCC impacts BED when we talk about the curriculum of bilingual schools for the deaf, because, by right, it must have Libras as a curricular component at all education levels, involving the teaching of its morphology, syntax and semantics. In addition, when constituting the curriculum, there must be a guarantee that Libras must have the same value as a curricular component. In other words, it cannot be seen as an instrumental means, or else, a means of accessing and learning the Portuguese language only.

In addition to these points, it is worth mentioning that Libras is the specificity of the bilingual school for the deaf, although we cannot neglect the learning rights that the BNCC guarantees for all students. For example, when we refer to the performance of the deaf in Portuguese, we are talking about a historical linguistic prejudice, because if they have problems in writing, it is because they were not taught properly in written Portuguese and with quality; this learning depends on the practices developed at schools.

The deaf student must learn the Portuguese language in its written form, which must be taught from the teaching perspective of an L2. Also, the relationship of deaf students with it is similar to the teaching of a foreign and even to an ancient language like Latin, since its learning

⁹ For more details consulte (in Portuguese): <<https://site.educacao.go.gov.br/noticias/1101-goias-tera-escola-bilingue-para-surdos-com-aulas-licionadas-em-libras.html>>.

is based exclusively on print (CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014). If students are not taught properly, the situation reduces their conditions of accessing and critically understanding information and knowledge, a situation that in turn affects their expression and interaction with reality. This situation is a serious one, as it affects their social participation and fully exercising their citizenship.

We need to think about the bilingual school curriculum from the point of view of the real student, who often arrives at school without access to SL and/or to spoken language. Finally, it is necessary to have a critical and realistic view of the school's organization and curriculum (of each institution). Specific curricula need to be built based on the principles and competencies of the BNCC but according to the local reality, and for this reason, they need to be expressed in the school's PPP. These latter need to involve what to teach and how to teach, or else, how to use content as tools to improve the lives of deaf students. Re-signifying curricula requires re-signifying practices. Thus, it is essential to think of differentiated practices that guarantee respect of students' linguistic, cultural and social specificities.

In the bilingual school for the deaf, as mentioned above, in most cases, students arrive at school with a delayed linguistic development and the school needs to assume responsibility for the child's Libras acquisition. This latter needs to be considered in the construction of the school's curriculum. Thinking about the curriculum does not mean thinking only about its content, but also about the choices that will be prioritized for educating the deaf students. It also means thinking of the curriculum as a project that trains these students in alignment with what the school's PPP.

In the educational planning, it is necessary to look at the learning content, remembering the fundamental skills that the student must develop through knowledge, and political, ethical and aesthetic principles. It is necessary to think about how the content can contribute to the student's development and prepare him/her for life, not just about obtaining a certificate of schooling. This changes the logic. Thinking about the educational planning, the content turns into a tool.

The construction and reflection on the curriculum of the bilingual school for the deaf requires: the organization of the teachers and the school's technical team, considering the recognition of the deaf students' rights to learn their language and the sociolinguistic reality in

which they live; the organization of the curriculum in the educational levels and stages, considering Libras in the educational process and at school, which, in turn, means working with Libras in a functional, communicational perspective and as a curricular component aiming at developing metalinguistic awareness.

The BED must have as its fundamental axis the recognition that SL constitutes them as subjects. This does not exclude the BNCC and its indicated learning rights, for deaf students have the same rights as all other Brazilian BE students. They form a minority sociolinguistic group and have the right to learn in their language and in an appropriate way. For this reason, we need to advance studies and initiatives in building curricula for bilingual schools for the deaf. We need to provoke the systems at building specific BED public policies by using the demand for and importance of a curriculum to pressure the construction of local public policies of specific curricular matrices for bilingual schools.

Finally, closing this article but not the reflections and debates on the subject, we suggest readers to get to know and study the proposals recently developed in Brazil, prior to the Law 14,191 in August 3, 2021 (the Bilingual Curriculum of the City of São Paulo¹⁰ and the Libras Curriculum of the city of Rio Grande¹¹) since they are based on the BNCC. Also, they may access the international experiences and studies (as described in this volume in relation to the SL school curriculum construction). It is necessary to reflect on the role of the leaders of the various educational systems and schools in this context, and to exercise on identifying limits, possibilities and responsibilities of each towards the student.

References

ALBRES, N.A.; SARUTA, M.V. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. Instituto Santa Teresinha: São Paulo, 2012.

¹⁰ The Libras Curriculum is available at the link: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>>. See also in this volume the article by Felipe Venâncio Barbosa that discusses a comparison between these curricula.

¹¹ For example, in the case of the Libras Curriculum of Rio Grande, the SMEd establishes the Reference for Early Childhood Education and Elementary Education (based on the BNCC), which guides teaching in all schools in the Municipality, including the bilingual schools for the deaf. The Libras Curriculum does not replace any of these guidelines. It presents a curricular component in the area of languages, which in this case Libras is included and with which students will be able to appropriate their language and, thus, understand the knowledge proposed by these guidelines (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020).

ALTENFELDER, A.H. A importância da recuperação da aprendizagem. *In*: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), **Educação em debate**: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo: Moderna, p. 42 - 46, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

BRASIL. Lei N.º 14.191 de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2002.

CALDWELL-HARRIS, C.L. Theoretical underpinnings of acquiring English via print. *In*: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. (Eds.), **Discussing bilingualism in deaf children**. Essays in Honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021. p. 73-95.

CALLEGARI, C. O desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular. *In*: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), **Educação em debate**: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. — São Paulo: Moderna, p. 64-68, 2018.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Vol. 1. 1. ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

FERNANDES S.; MOREIRA L.C. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, 2014, p.51-69. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 350-373, mai./ago., 2022. 371
DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14500>

FERNANDES, S.; PEREIRA, M.C.C.; GRAHL, J.A.P.; SCHMITT, D.; SILVA, L. **Linguística/Linguística das Línguas de Sinais**. Universidade Federal do Paraná, 2015.

HOFFMEISTER, R.J.; CALDWELL-HARRIS, C.L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, vol. 132, n. 2, 2014, p. 229–242.

LODI, A.C.B. A Leitura como espaço discursivo de construção de sentido: oficina com surdos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, Mar. 2013.

MENEZES, A.M.C. Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais que atuam no ensino fundamental. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Educação Especial, São Paulo, 2014.

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. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=38258>.

MIZNE, D. A BNCC e o regime de colaboração: forças catalisadoras do avanço educacional. *In*: Editora Moderna e Todos Pela Educação (Org.), **Educação em debate**: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos. São Paulo: Moderna, p. 118-122, 2018.

PIZZIO, A.L.; QUADROS, R.M.de **Aspectos fonético-fonológicos da libras**. Vol. 1. 1. ed. Terezina: Universidade Estadual do Piauí, NEAD/UESPI, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>>.

QUADROS, R.M.; RATHMANN, C.; MESCH, J.; DA SILVA, J.B. Documentação de Línguas de Sinais. **FÓRUM LINGUÍSTICO** (UFSC. IMPRESSO), Vol. 17, 2021, p. 5444-5456.

QUADROS, R.M.; KARNOOP L.B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RODRIGUES, F.C. A noção de direitos linguísticos e a sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Língua e instrumentos linguísticos**, n. 42, 2018, p. 33-56.

STUMPF, M.R.; LINHARES, R.S.A. (Org.), **Coleção Ensinar e Aprender em Libras: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Vol. 1- 5. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

UNITED NATIONS, Universal Declaration of Human Rights - Portuguese. The Office of the High Commissioner for Human Rights, 1996. Available at: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>>.

Submitted in: 12/05/2022

Accepted in: 07/06/2022

Citations and references according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

SIGN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCES IN CHILEAN DEAF EDUCATION: An Unofficial Curriculum

Maribel González Moraga¹
Karina Muñoz Vilugrón²

Abstract: In Chile, there is not yet an official Chilean Sign Language (LSCh) curriculum. LSCh was considered just as a means of communication for many years (Law 20.422, 2010). Recently, thanks to the modification of the law, LSCh is now recognized as a natural, native language and intangible heritage of Chilean deaf people (Law 21.303, 2021). The law also states that deaf children's right to be educated and get access to the national curriculum in ChSL as their first language must be respected. Despite the absence of an official LSCh curriculum, educational experiences do exist in both special and mainstream schools with deaf students, in which LSCh has been incorporated as a means of teaching the national curriculum. This article presents an analysis of the current implementation of educational plans and programs for deaf students in which LSCh has been integrated. With this aim in mind, experiences and opinions of members from different educational contexts and communities were collected, and representatives of organizations that elaborate educational policies were consulted.

Keywords: Sign language. Sign language curriculum. Chilean Sign Language. Deaf Education. Chilean Deaf Education.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS CHILENOS: Um Currículo Não Oficial

Resumo: No Chile ainda não existe um currículo oficial para a Língua de Sinais Chilena (LSCh). A LSCh foi considerada por muitos anos apenas como meio de comunicação (Lei 20.422, 2010). Recentemente, graças à modificação da lei, a LSCh passa a ser reconhecido como língua natural, original e patrimônio imaterial dos surdos chilenos (Lei 21.303, 2021). A lei também estabelece que o direito das crianças surdas de serem educadas e de terem acesso ao currículo nacional em LSCh como sua primeira língua deve ser respeitado. Apesar da ausência de um currículo oficial de LSCh, existem experiências educativas em escolas especiais e regulares com alunos surdos, nas quais a LSCh foi incorporada como meio de ensino do currículo nacional. Este artigo apresenta uma análise da implementação atual dos planos e programas educacionais para alunos surdos nos quais a LSCh foi incorporada. Para tanto, foram coletadas experiências e opiniões de membros de diferentes contextos e comunidades educacionais, e consultados representantes de organizações que desenvolvem políticas educacionais.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo em Língua de Sinais. Língua de Sinais Chilena. Educação de Surdos. Educação de Surdos Chilena.

¹ PhD, Academic and Researcher, at the Department of Special School of Education, Faculty of Education at the Universidad de las Américas, Santiago, Chile. Email: magonzalezmo@udla.cl

² PhD, Academic and Researcher at the Special School of Education of the Pedagogical Specialties Institute at the Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Email: karina.munoz@uach.cl

EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS CHILENOS: Un Currículo No Oficial

Resumen: En Chile aún no existe un currículum oficial de Lengua de Señas Chilena (LSCh). La LSCh fue considerada sólo como un medio de comunicación durante muchos años (Ley 20.422, 2010). Recientemente, gracias a la modificación de la ley, la LSCh pasa a ser reconocida como lengua natural, originaria y patrimonio inmaterial de las personas sordas chilenas (Ley 21.303, 2021). La ley también establece que se debe respetar el derecho de los niños sordos a ser educados y tener acceso al plan de estudios nacional en LSCh como su primera lengua. A pesar de la ausencia de un currículum oficial de LSCh, existen experiencias educativas tanto en escuelas especiales como regulares con estudiantes sordos, en las que se ha incorporado LSCh como medio de enseñanza del currículum nacional. Este artículo presenta un análisis de la implementación actual de los planes y programas educativos para estudiantes sordos en los que se ha incorporado la LSCh. Con este fin, se recogieron experiencias y opiniones de miembros de diferentes contextos y comunidades educativas, y se consultó a representantes de organizaciones que elaboran políticas educativas.

Palabras clave: Lengua de Señas. Curriculum en Lengua de Señas. Lengua de señas Chilena. Educación de sordos. Educación Chilena de Sordos.

Introduction

The Chilean Sign Language (LSCh) was recently recognized as “the natural, original language and intangible heritage of deaf people, as well as the essential element of their individual and collective culture and identity. The State recognizes its status as the official language of deaf people” (Law 21.303, 2021, p. 1). For many years, the hearing society has considered the LSCh as a form of communication that occurs among deaf people, without acknowledging the cultural and identity aspects of this language for the deaf community.

In the Chilean educational context, LSCh does not have an official curriculum to be implemented in the classrooms with deaf students. However, the Chilean Ministry of Education (Ministerio de Educación - MINEDUC) has carried out various initiatives to promote and integrate the LSCh in both special and regular schools. Likewise, educational communities have constructed curricular proposals in order to provide deaf students’ access to the national curriculum using this sign language.

To account for this experience, the context of the functioning and organization of the Chilean educational system is firstly presented, revealing the roles of those who have acted (and are still acting) in the process of implementing LSCh in the school; that is, the special education teacher, the deaf co-educator and the LSCh interpreter. Secondly, some milestones in the LSCh recognition process are highlighted, along with a chronological description of the MINEDUC’s

initiatives to promote the LSCh in deaf students' learning process. In line with this context, the last part of this paper discusses the results of three interviews and personal communications we conducted with representatives of the above three acting roles in deaf education. Based on their reflections and on a compilation of documents that we have also studied and analyzed in the specific area, we provide an account of the progress made and the persistent challenges in moving to an educational system that recognizes the right of deaf children to be educated in their own language.

Background of the Chilean educational context

The Chilean educational system for deaf students is coordinated by the Special Education Unit of the General Education Division of the Ministry of Education. The Chilean deaf community can access education through two different educational modalities. The first corresponds to the Special School, which implies an educational space where only students with some type of disability attend. Within this modality, there are schools specialized in the care of deaf students only, and other schools that welcome students with intellectual, motor, or visual disabilities, or students with multiple disabilities. In this last educational option, deaf students participate either in a special course that has its own study plan or are inserted in the school with the same plan as the rest of the students (MINEDUC, 2013 in GONZÁLEZ et al., 2017).

The second modality is the regular school with a *School Integration Program* (In Spanish, Programa de Integración Escolar - PIE). This program is defined as a strategy of the educational system that aims to encourage the participation of students, especially those with Special Educational Needs (SEN), whether permanent or transitory. To this end, a set of resources and supports are available for schools such as: specialized professionals, specific training for teachers, educational materials and the application of diversified pedagogical strategies according to students' needs (MINEDUC, 2013; 2017b).

A third modality, which is very rare, are the Hospital Schools or Hospital Classrooms, which have a pedagogical model of educational care for students in a situation of illness, who are hospitalized or undergoing medical treatment, and who are either patients or receive this

educational care at home. These Hospital Classrooms are designed to provide educational continuity to a student who is a patient (MINEDUC, 2020).

In relation to the distribution of deaf students in the educational system, although there are no studies that account for any statistics, according to the Ministry of Education the total number of deaf students until 2021 is 2,227. These are distributed as follows: 1,842 deaf students mainly in regular schools that have PIE, and 385 deaf students in special schools. It can be seen that the vast majority of Chilean deaf students attend regular schools.

The Special Education Teacher

Considering their role in the schools with PIE, the special education teacher works as part of the *classroom team*³. This professional works along with the regular classroom headteacher, and the deaf co-educator. His/her chief functions include: determining deaf students' support according to their educational needs, working directly with the students, and guiding the classroom headteacher about curricular adaptations to be implemented (MINEDUC, 2022).

In the context of special schools, a special education teacher plays a similar role to that of a regular classroom teacher, thus being responsible for the learning process of students in several subjects, following the national curriculum (MINEDUC, 2022).

The deaf educator

In a recent study by González (2017) with a group of deaf educators (deaf teachers and deaf co-educators) about their role in deaf education, deaf educators perceive themselves as “identity models and transmitters of Deaf experience, language and culture for deaf students”, thus highlighting the importance of their role in deaf education. In order to fulfill this role, Deaf educators agree that “it is necessary to identify oneself as a member of the Deaf community, handle specific knowledge and teaching-learning methodological tools” as well as promote a positive relationship between the Deaf and hearing community (GONZÁLEZ, 2017, p. 229).

³ The *classroom team* is a group of professionals, who work collaboratively in the classroom. The common goal is to improve the quality of teaching and learning, within a framework of diversity and respect for students' individual differences.

In Chile, the name *deaf co-educator* has been adopted to refer to deaf adults who work in schools, but who do not have a professional degree. Hence, they can not be in charge of a school subject, as is the case of a deaf teacher (who has a university degree for the profession). However, there is still no clarity on the part of the majority of schools about the role the deaf educators should play. Consequently, from one school to another, the functions they carry out and the responsibilities that each one has vary significantly (DE LA PAZ et al., 2016; GONZÁLEZ, 2017). According to Catin et al. (2020), based on the interviews they conducted with co-educators in the south of Chile, they point out that the main activities deaf co-educators develop in educational contexts are “games and/or didactic activities that facilitate the student's acquisition and evaluation of their language in the context school, in addition to executing LSCh training activities for the educational community” (p. 156).

It is relevant to indicate that in 2018 the *Deaf Co-educator Profile of Chilean Sign Language and Deaf Culture* (in Spanish, *Co-Educador Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda*) was published by the body that certifies labor competencies at the national level (Chile Valora). This was the first step to certify those Deaf adults who have years of experience working in both special and regular schools, but do not have a document that endorses their skills and competencies to educate deaf students (GONZÁLEZ, DÍAZ, 2022). In this profile, it is made explicit that its main purpose is:

the transmission of the Chilean Sign Language (LSCh) and Deaf Culture, and the support of teachers and assistant professionals in the teaching-learning process of deaf students, according to the characteristics of the school context, the principles of Deaf Pedagogy and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). (Gobierno de Chile, 2018, par 3.).

Currently there are no statistical studies available to indicate with certainty the distribution and number of the active deaf co-educators in the educational environments in the country. However, according to the information collected by the MINEDUC professionals, until the year 2021, there was a record of 94 co-educators, 24 of them in special schools, and 53 in PIE (A. Pérez, personal communication, November 9, 2021).

On the other hand, deaf teachers who are adults with degree qualifications in the teaching profession, are a minority, and work to a greater extent in special schools. In these, they fulfill

the same role as a regular teacher and thus, they are in charge of an entire class or a curriculum subject.

The Chilean Sign Language Interpreter

The Chilean Sign Language interpreter in the context of regular education is a professional whose function is “to transmit pedagogical content, conversations, discussions and reflections of the actors who participate in classes from an oral language to a visual gestural language and vice versa” (TOLEDO et al., 2020, p. 691).

In current regulations, the LSCh interpreter appears as part of the resources that facilitate deaf students’ information access (Supreme Decree No. 170, 2009; MINEDUC, 2015). However, there is still no training that leads to a professional degree in sign language interpretation and translation (from Spanish to LSCh and vice versa). At the moment, universities have created diploma courses and technical specializations that aim at providing the necessary knowledge and tools to those who want to perform as interpreters (GONZÁLEZ, PÉREZ, 2017).

Recently, in 2020, through the *National System for Certification of Labor Competencies Commission* (2020), the *Chilean Sign Language Interpreter Profile* is established in the educational context, which, as in the case of the deaf coeducators, has the purpose of certifying the developed competencies and abilities of those exercising this role. This profile describes their role as an interpreter in both LSCh and Spanish (oral or written), facilitating deaf students’ communicative access “regarding curricular content and practices within the educational community, according to the needs of the curriculum and student’s characteristics” (Gobierno de Chile, 2020, par. 4).

Since the incipient description of the LSCh interpreters’ function and role, there’s still a confusion, especially in the school context. Through a qualitative study that focused on the reflection of Chilean interpreters, Toledo et al. (2020) demonstrated that LSCh interpreters currently fulfill pedagogical functions that do not constitute part of their responsibilities, such as “explaining content, giving examples, showing images, making drawings and writing annotations” (p. 690).

Regarding the number of interpreters who participate in educational settings, the Special Education Unit of the MINEDUC registers a total number of 237 people exercising this role, either in special or regular schools with PIE. However, these data are not subject to a statistical study (A. Pérez, personal communication, November 9, 2021).

The LSCh recognition process

For ten years, under the Law 20.422 (2010) that establishes standards on equal opportunities and social inclusion of people with disabilities, sign language in Chile was considered only a means of communication used by deaf people. This recognition was implicit, as it was part of a regulation regarding disability and did not refer to a language recognition as such (GONZÁLEZ et al., 2019). Recently, on January 22, 2021, Law 21.303 was enacted, amending Law 20.422 (2010). This modification in the regulations implied a change in the LSCh status and at the same time, it defined relevant concepts such as: deaf person, deaf community and what it means to be a person with a hearing disability.

LSCh was recognized as the natural, original and the official language of deaf people. Moreover, the law describes it as the “intangible heritage of deaf people, as well as the essential element of their culture and individual and collective identity” (Law 21.303, 2021, p. 1).

On the other hand, the law considers the deaf person as one who has reduced or absent auditory functionality, emphasizing their visual development and consequently their right to have access to sign language communication. It also stresses the right to be identified and be recognized as part of a language community that constitutes a minority culture. In terms of deaf education,

teaching for deaf students in the establishments ... must guarantee access to all the contents of the common curriculum, as well as any other that the educational establishment offers, through sign language as the first language and in written Spanish as a second language. (Law 21.303, 2021, p. 2).

This change of status would mean an important support for the strengthening of deaf students' education in their first language. However, since this change is very incipient, no concrete actions have yet materialized in this regard. When consulting with a representative of the MINEDUC' Special Education Unit about the impact of this law, she points out

I believe that the fact of defining deaf people; the fact of defining sign language (...) and the fact of incorporating and considering that (...) you have the right of full access to the curriculum through your language as your first language (...) are three vital and crucial elements for deaf education bilingual approach. These factors would be essential to LSCh integration into the educational process, and in turn, opening the space for hearing (students) to learn this language. (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021).

MINEDUC initiatives to promote the LSCh in deaf education

Although the LSCh recognition as a language is too incipient to talk about the impact of such regulation change, it is worth noting that for more than a decade, the Special Education Unit of the MINEDUC, has been carrying out a series of actions to integrate and strengthen the LSCh in the deaf students' curriculum. Such actions include: training and guidance of educational communities; creation and dissemination of educational materials, and training workshops for deaf co-educators and LSCh interpreters. These latter actions have advanced towards establishing the profile and competencies of both co-educators and interpreters in the aforementioned educational contexts. Below we present these initiatives in a chronological order, to provide an overview of the progress in each indicated aspect.

The Deaf Education Strengthening Program

In 2005, the *New National Special Education Policy* was presented by the MINEDUC referring to the period from 2006 to 2010. The lines of action of this policy focused on improving curriculum and school management, integration school program and attention to diversity. Furthermore, its aim was to strengthen the educational work of special schools through teachers' and professionals' training, to promote family participation, and to raise awareness regarding disability issues (HERRERA, 2010).

Deaf students' education became part of this new policy through the *Deaf Education Strengthening Program* (period from 2006 to 2009). This program was in charge of a team made up by a deaf teacher, a psychologist with experience working with deaf children and their families, and a special education teacher. One of the central activities in 2008 was the training of teams consisting of a special education teacher and a deaf adult from different regions of Chile. The training was focused on teaching about LSCh and Deaf Culture (MINEDUC, 2008). In the same year, another relevant organized activity was the *First Deaf Co-educators National*

Workshop, which aimed at promoting dialogue and reflection on the role and functions of deaf co-educators in the special school. Through these discussions, the workshop helped educators and policy makers in acquiring more information about the role of co-educators in the different regions of the country (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021).

During 2009, the objective of the Strengthening Program for Deaf Education, was the generation of educational material for schools and families with deaf children. The main purpose of these activities was to raise awareness about the relevance of LSCh in deaf students' learning process in diverse educational contexts. One of the outstanding activities was the launch of the *Bilingual Dictionary of Sign Language and Spanish* (ACUÑA et al., 2009; MINEDUC, 2009a). This was the first material that was produced as part of a research process led by the Metropolitan University of Educational Sciences with the support of the MINEDUC. The dictionary was delivered to different schools, and is currently available on the MINEDUC website for download. With regard to families, *The support guide for families of deaf children. The Story of Matías and his family* was generated (MINEDUC, 2009b). Along with the distribution of these materials, regional and national meetings were held with deaf educators and professionals from special and regular schools with PIE.

Use of Information and Communication Technologies with LSCh

After the Deaf Education Strengthening Program, MINEDUC has continued to carry out its support activities for schools with deaf students. Between 2011 and 2015, the *ICT and Diversity* Project was developed, which aimed at promoting the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in schools with students with special education needs in Chile. In 2015, professionals from special and regular schools with integration programs in the country were trained in ICTs and were given software to support reading in Spanish and the acquisition of vocabulary in LSCh and with special focus on the subjects of Mathematics, Science Natural Sciences, History, Geography and Social Sciences (MINEDUC, 2017a). Overall, these activities aimed at training the deaf co-educator and LSCh interpreter, and at reflecting on and defining their profile.

In 2015, the *2nd Deaf Co-educators National Workshop* was held. With more than fifty participants from different schools in Chile, this conference aimed to deepen deaf co-educators'

expertise in the linguistics of LSCh and lesson planning, as well as their knowledge in diversifying their teaching strategies for deaf students (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021). Three years later, in 2018, a *3rd Deaf Co-educators National Workshop* was held, whose main objective was to collect ideas and experiences to lay the foundations of the co-educator role in education.

The construction of a job profile that described the skills, knowledge and activities to perform in educational contexts, was the result of a long process that began in 2008 when the figure of the Deaf Co-Educator started to become official. However, it was not until 2017 that a *Chilean Sign Language Labor Competencies Sectoral Organization* (LCSO) was established. The LCSO is composed of deaf organizations' representatives, schools with deaf students' representatives, and public institution members such as the Special Education Unit of the MINEDUC and the National Disability Service (SENADIS). Under the guidance of the National System for the Certification of Labor Competencies Commission, this team managed to define the *Deaf Co-educator of Sign Language and Deaf Culture Profile of Competencies* (Government of Chile, 2019), which specifies the deaf co-educators' role and functions, as described in the previous sections. A year later, in 2019, the *1st LSCh Interpreters National Workshop* was held. In 2020, the *Chilean Sign Language Interpreter in Educational Contexts* profile was formalized, following a similar process to the one described above (Government of Chile, 2020).

The establishment of both profiles represents the beginning of a validation and recognition process of both roles. It is expected that from this first step, the professionals who fulfill these functions in the schools will be evaluated and subsequently certified as competent in each of these roles.

Technical guidelines for educational establishments with deaf students

During 2021 and 2022, the Special Education Unit of the MINEDUC developed Technical Guidelines for educational establishments with deaf students (MINEDUC, 2022). For its elaboration, the opinions and needs expressed by those deaf people who are involved in deaf education were considered. Among these, teachers and directors of educational establishments, as well as different professionals from the academic and research fields. This

material refers to the different areas to be regarded when optimal conditions for deaf students' education are to be provided. At the same time, it serves as a guide and support for the schools by defining the roles and functions of professionals involved in deaf education.

Experiences in LSCh integration in the Chilean curriculum

The process of integrating the LSCh in the Chilean curriculum is characterized by a diversity in its application in both special and regular schools. To better understand this process, we will describe the alternatives of implementing the National curriculum. In the first place, the Chilean Curriculum contemplates: the Curricular Bases, the Study Programs, and the current Study Plans according to the national legislation.

The Curricular Bases establish the Learning Objectives (LO), which describe the minimum performance that students are expected to achieve for each subject and according to the school grade. The Study Plans present a proposal for common subjects for all schools in the country, including a distribution of an allocated time to work with each one of them. The Study Programs correspond to a didactic proposal about how to achieve the proposed LO in the school year. These programs refer to each subject individually and include guidance on the work methodology, resources and evaluations (MINEDUC, 2017c).

Plans and programs have mandatory quality. However, schools are free to develop their own Plans and Programs. For this purpose, they must fulfill the general objectives defined in the Curricular Bases, and add complementary objectives according to their particular aims and needs. These particular Plans and Programs must be reviewed and authorized by the MINEDUC in order to be implemented.

Another concept is the Curricular Proposal. This is a reference document, specific to each school, which is prepared by the educational community for the best curriculum application, following the students' specific characteristics and the school context.

Finally, the Curriculum Appropriation refers to the exercise of the educational communities in answering the question: "How does the national curriculum adapt to the context, characteristics, interests and needs of the students?" It is expected that the school designs the best curriculum adaptation for its students to "develop quality skills, attitudes and knowledge, so that they can access a comprehensive education" (MINEDUC, 2017c, p.14).

Examples of LSCh curricular implementation in deaf schools

Based on the experience of a professional from the MINEDUC's Special Education Unit, a deaf teacher with experience in deaf schools, and a special educator working in regular schools with deaf students, we present in this section some examples of how schools have implemented sign language - the LSCh in our case - in the curriculum.

Currently, there are two deaf schools only (among the existing deaf schools) that have created their own Plans and Programs. The remaining have either developed Curriculum Proposals to make adaptations to the national curriculum, or have just followed the national curriculum. In line with these school experiences, the chosen examples aim at demonstrating how these two schools have developed an educational trajectory towards a Bilingual Intercultural approach, using the LSCh as the first language to teach deaf students.

Both schools are located in Santiago, the capital of Chile. The first school created its own Plans and Programs, which were prepared by the school's educational community and were approved by the MINEDUC. In this educational space, the LSCh is a specific subject in the curriculum and is taught by deaf educators (INDESOR, 2014). According to the opinion of a professional working at the MINEDUC's Special Education Unit, although this school is a benchmark in terms of its educational proposal, this type of experience is difficult to replicate in other contexts (A Pérez, personal communication, June 10, 2021).

A second example is a deaf school that created a LSCh department composed by deaf co-educators and deaf teachers. Through collaborative work, this group managed to build a Curricular Proposal to provide pedagogical guidelines on how to teach the LSCh as the first language (L1) for deaf students from different educational levels. A deaf teacher, who is part of this LSCh department, states:

How did it begin? I had the idea that an L1 program was missing...some orientation to work according to the learning objectives, the learning indicators... They said it was something very interesting and important to address and we started working on different ideas.

The teacher points out that they are still working on this proposal and that they are testing it (K. Díaz, personal communication, July 22, 2021). Therefore, although there is an agreement

within the school to regulate the LSCh teaching process, it is limited to the space provided by the regular curriculum to implement the proposed actions.

LSCh curricular implementation in regular schools with PIE

Experiences in the regular schools with PIE differ from those in special schools. The interviewed MINEDUC professional acknowledges some barriers for the LSCh implementation that are mainly associated with the vision and position of the schools' management team. In her point of view, in order to install the LSCh teaching and learning process, firstly, school leaders must understand deaf people from a cultural and linguistic perspective. Secondly, the school leaders need to find the strategies to transmit such an understanding to the educational community, so as to ensure their responsibility to integrate the LSCh in the curriculum and hence, in their teaching practice. Currently, this situation does not happen, and the work of the educational community depends on the professionals who manage language at school, such as the interpretes or the special education teachers. Thus, these professionals take the lead on deaf students' educational process (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021).

A special education teacher who works with deaf students in a regular school with PIE, reflects on the difference between aspirations and ideals about the implementation of LSCh teaching in these schools, and the specific barriers that hinder its implementation. Mainly she highlights the bureaucratic aspects, the lack of information, and the few collaborative spaces in the school community in general. In her own words she said:

Nowadays when we talk about the implementation of sign language as a subject... I want that to happen, I want to believe it, but it is difficult for me, because it has been disappointing in many aspects. Not because there is no will. There is a lot of bureaucracy, lack of information, and little teamwork (...) there is a lack of collaborative spaces. There are very few of them in relation to what we need. (G. Coronado, personal communication, July 27, 2021).

Moreover, the special education teacher indicates the relevance of the presence of professionals such as the LSCh interpreters and deaf co-educators. She points out the multiplicity of roles that these professionals have to fulfill the LSCh teaching in the schools. In a conversation she held within her work team, the professional points out:

We always talk about the topic of what my role is. Am I an interpreter or a teacher? The truth is that I always tell them: -‘Here, you are everything. You are a teacher, you are an interpreter, you are a psychologist, you are a friend’ (...) we are not limited to just teaching. (G. Coronado, personal communication, July 27, 2021).

Regarding the deaf co-educators’ role, she indicates their participation in regular schools as linguistic reference. Deaf co-educators work directly with deaf students, and as they participate in the Deaf Educators Center (CES), they help in connecting with the extended deaf community nationwide (G. Coronado, personal communication, July 27, 2021). Deaf educators in Chile have organized themselves through the CES. Its main objective is to "strengthen deaf education and generate a network that allows sharing information, teaching materials, solving pedagogical doubts and carrying out training activities in relation to work methodologies that focus on deaf students" (GONZÁLEZ, DÍAZ, 2022, p. 173).

Curricular Appropriation of schools with deaf students

During 2019, the MINEDUC’s Special Education Unit focused on supporting special schools from the perspective of Curricular Appropriation. The representative of this department points out that special schools must be transformed into regular schools that work with the national curriculum but offer a Deaf Space. This Curricular Appropriation process does not necessarily imply the creation of unique Plans and Programs. The schools need to define how to teach the LSCh. This means, offering educational opportunities for deaf students to learn how to communicate in LSCh as well as to develop sign language linguistic knowledge. In the interviewee words

Schools are free to present their own plans and programs if they want. Maybe, it is not enough for them just to contextualize through a curricular proposal, and they really want to manifest their own project (...). This is the first step of the discussion (...). One thing is how deaf students develop their language and another thing is how the school opens the space for the student to learn about the language. (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021).

Moreover, the MINEDUC interviewee indicates an important difference between the knowledge and competences that hearing and deaf educators have developed in deaf and regular

schools. In her opinion, special school educators have developed specialized strategies in working with deaf students, but they do not have strong training in applying the national curriculum. In contrast, regular school educators have received training in specific disciplines. Therefore, regular schools need “to strengthen those elements that are typical of deaf people”, and in the case of special schools, to strengthen the curriculum and move towards a bilingual perspective (A. Pérez, personal communication, June 10, 2021).

On the other hand, according to the deaf teacher interviewed, although the Curricular Appropriation process can serve as a basis for a proper LSCh curriculum, the main objective would not be fully achieved using the regular curricular plans and programs proposed by the MINEDUC as a base. These plans, from the beginning, were not thought of from a deaf perspective.

Copying the programs of the Ministry of Education? No. (...) My own experience, the experience of deaf people is important. The Ministry of Education does not know, it has no knowledge regarding that (...) The program must be taught from the deaf culture, the sign language linguistics of deaf people. (K. Díaz, personal communication, July 22, 2021).

Advances and challenges in the LSCh curricular integration

This last section presents some more reflections in relation to the main advances and challenges regarding the LSCh integration in the national curriculum. Firstly we address the regulation change, which by the force of Law 21,303 (2021), altered the view of the LSCh as a means of communication. The LSCh is now recognised as a natural, original language, an intangible heritage of the deaf community of Chile.

Moreover, this same law, in article 34, establishes that deaf students education must guarantee access to all the contents of the common curriculum, as well as to any other that the educational establishment offers, through sign language as the first language and written Spanish as a second language, so that legal support is generated for a future curriculum.

Another point to highlight are the actions generated by the MINEDUC, through the Special Education Unit. Fifteen years ago this entity began to develop a series of initiatives to promote the LSCh use in schools that have deaf students as part of their educational community. These efforts have been in line with strengthening the special schools and the PIE, by training

teachers and professionals, generating educational support material and promoting family participation.

In recent years, the MINEDUC's work has focused on establishing a competency professional profile, in order to certify the work that the deaf co-educators and LSCh interpreters are conducting in the educational contexts (Gobierno de Chile 2018, 2020). The development of such profiles may lead to certain standards of knowledge, skills, and competencies that these professionals must demonstrate and/or acquire. In addition, these profiles will identify levels of professional achievement with the scope to, subsequently, provide them additional training about the competencies in which they are most weakened.

Such a development would validate the central role of the co-educators in the transmission and teaching of the LSCh and Deaf Culture. Also, it would strengthen their participation in the contents and strategies of the LSCh teaching from a Deaf Pedagogy perspective (GONZÁLEZ, 2022). In relation to the LSCh interpreters, it would allow progress towards the professionalization of their role, considering the fact that there is no interpreter career in Chile.

The progress in schools' actions is primarily met in the creation of curricular proposals for the LSCh teaching in the curriculum. As mentioned previously, some deaf schools have created their own plans and programs, with an Intercultural Bilingual perspective, hence validating the LSCh as the first language for the deaf student. Some of the regular establishments with PIE have advanced towards raising awareness of the LSCh and its importance in the education of the deaf child, as well as of the need of the LSCh interpreters and deaf educators present in these educational settings. However, there is no clarity about how to incorporate the knowledge and experience of the deaf community in the educational plans and programs of these schools.

Parallel to these advances, we were able to distinguish some challenges for the LSCh inclusion in the school curriculum. Based on this study, the most important challenge is to increase the number of deaf educators in the schools, followed by an advancement in defining and recognising their professional position and role in the various educational environments. Moreover, there is a need to advocate the founding of a collaborative space among deaf adults

(professionals and/or not) for securing a constant exchange and strengthening of deaf pedagogical practices and tools.

In terms of curricular challenges, an accompaniment (e.g., curriculum guidance) of the MINEDUC for the implementation of Curricular Proposals or the creation of particular Plans and Programs is needed. This accompaniment must be specific and respond to the realities and needs of both deaf and regular schools.

Finally, the experience of those Chilean deaf schools that have implemented an Intercultural Bilingual model can serve as an educational paradigm to be studied, adopted and/or adapted by other types of schools, nationally (and perhaps internationally), so as to respond to deaf students' educational needs. Hopefully, educational communities can take these challenges into consideration, and act accordingly for the necessary changes and improvements towards implementing educational model(s) that truly assert(s) the cultural and linguistic rights of the Chilean deaf students.

References

ACUÑA, ADAMO, CABRERA. **Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena - Español Tomo I y Tomo II** (Chilean Bilingual Dictionary of Sign Spanish Sign Language, Volume I and Volume II). Biblioteca Ministerio de Educación, 2009. Available at: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2336>>. Access, June, 2021.

CATIN, G.; VILLANUEVA, V.; MUÑOZ, K.; CÁRDENAS, C. Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano (Co-educator and linguistic model: presence of the deaf community in the Chilean and Colombian educational context). **Perspectiva Educacional**, v.59, n.2, 2020, p. 136–162. Available at: <<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1058>>.

Consejo Nacional de Educación (s.f.). **Planes y Programas de Estudio** (Plans and Study programs). Available at: <<https://www.cned.cl/planes-y-programas-de-estudio>>.

Decreto Supremo N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (It establishes norms to determine the students with special educational needs who will be beneficiaries of the subsidies for special education). Ministerio de Educación, 2009. Available at: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>>.

DE LA PAZ, V.; GONZÁLEZ, M.; OTÁROLA, F. Deaf Educators: Linguistic Models in an Intercultural–Bilingual Educational Context. In: GERNER DE GARCÍA, B.; KARNOPP, L.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 374-393, mai./ago., 2022. 390
DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14501>

(Eds.), **Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2016, p. 68-88.

Gobierno de Chile. **Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias laborales, Perfil Co-educador Sordo** (National System Commission for the Certification of Labor Competencies, Deaf Co-educator Profile), 2018. Available at: <<https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1614>>.

Gobierno de Chile. **Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, Perfil Intérprete de Lengua de Señas Chileno en el contexto educativo** (National System Commission for the Certification of Labor Competencies, Chilean Sign Language Interpreter Profile in the educational context), 2020. Available at: <https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1847&bsearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=-1&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10>.

GONZÁLEZ, M. El proceso de construcción del rol de los educadores Sordos chilenos (The process of building the role of Chilean Deaf educators). In: CASTRO, R.; FAYE, C. (Eds.), **Comunidades Sordas en América Latina. Lengua-Cultura-Educación - Identidad** (Deaf Communities in Latin America. Language-Culture-Education - Identity). Florianópolis - SC: Editora Bookes, 2017, p. 220 - 231.

GONZÁLEZ, M.; DÍAZ, K. Convertirse en educador/a Sordo/a: recorridos, aprendizajes y desafíos (Becoming a Deaf educator: routes, learning and challenges.). En: HERRERA, V. (Coord.), **Educación y Lengua de Señas Chilena: desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo** (Education and Chilean Sign Language: from the Deaf experience to interculturality and bilingualism.). Santiago, Chile: RiL editores, 2022.

GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, A. La lengua de señas chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional (The Chilean Sign Language: a journey through its development process from a multidimensional perspective). **Revista Espaço**, v.47, p. 145–166, 2017.

GONZÁLEZ, M.; PÉREZ, A.; MARÍN, J. L.; VILLAVICENCIO, C. Towards the Recognition of Chilean Sign Language. In: DE MEULDER, M.; MURRAY, J.; MCKEE, R. (Eds.), **The Legal Recognition of Sign Languages**. Advocacy and Outcomes Around the World. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2019, p. 129–144.

HERRERA, V. Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales (Study of the Deaf population in Chile: Historical evolution and linguistic, educational and social perspectives). **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v.4, n.1, 2010, p. 211–226.

Instituto de la Sordera & Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación. **10 años de bilingüismo en Chile**: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos (10 years of bilingualism in Chile: Pedagogical experiences of the Bilingual Intercultural School for deaf students). Santiago, Chile: Editorial UMCE, 2014.

Law 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Establishes rules and standards on equal opportunities and social inclusion of people with disabilities). **Official Journal of the Republic of Chile**, 10 February 2010. Available at: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>>.

Law 21.303. Modifica la ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas (Amends Law No. 20,422, which establishes rules on equal opportunities and social inclusion of people with disabilities to promote sign language use). **Official Journal of the Republic of Chile**, 22 January 2021. Available at: <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>>.

Ministerio de Educación. **Nueva Política Nacional de Educación Especial** (período 2006-2010) (New National Policy of Special Education (period 2006-2010)), 2005. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/normativa/politica-nacional-educacion-especial/>>.

Ministerio de Educación. **Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar** (Sign Language and School Learning), 2008. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/curso-lengua-senas-chilenas-aprendizaje-escolar/>>.

Ministerio de Educación. **Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Chilena - Español** (Bilingual Dictionary of Chilean Spanish Sign Language), 2009a. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/diccionario-bilingue-lengua-senas-chilena-espanol/>>.

Ministerio de Educación. **La historia de Matias y su familia. Guía de Apoyo para familias de niños y niñas sordas** (The Story of Matias and his family. Guide Support for families of deaf children), 2009b. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-la-familia/guia-apoyo-la-familia-ninosas-sordos/>>.

Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)** (Technical guidelines for School Integration Programs (PIE)), 2013. Available at: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>>.

Ministerio de Educación. **Decreto 83. Diversificación de la enseñanza**. Aprueba criterios de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (Decree 83. Diversification of teaching. Approves curricular adaptation criteria for students with special educational needs in

preschool and basic education), 2015. Available at: <<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>>.

Ministerio de Educación. **Sistematización del proyecto TIC y Diversidad para estudiantes sordos de NT2 A 8° Básico Informe Final** (Systematization of the ICT project and Diversity for deaf students from NT2 to 8th Grade, Final Report), 2017a. Available at: <<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/493>>.

Ministerio de Educación. **Programa de integración escolar** (School integration program), 2017b. Available at: <<https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/programa-integracion-escolar>>

Minsiterio de Educación. **Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7° básico a 2° medio** (Guidelines for the appropriation of the curricular bases 7th grade to 2nd grade), 2017c. Available at: <<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Documentos/Destacado-portada/40910:Orientaciones-para-la-apropiacion-de-las-Bases-Curriculares-de-7-Basico-a-2-Medio>>.

Ministerio de Educación. **Escuelas y aulas hospitalarias en Chile** (Hospital schools and hospital rooms in Chile), 2020. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/09/ESCUELAS-Y-AULAS-HOSPITALARIAS-EN-CHILE.pdf>>

Ministerio de Educación. **Orientaciones Técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos** (Technical Guidelines for educational establishments with deaf students), 2022. Available at: <<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/04/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos2022-DIGITAL.pdf>>.

TOLEDO, V. P.; VILUGRÓN, K. M.; CALDERÓN, K. C. Sign language interpreter or facilitator? An experience in the Chilean educational context. **Ikala**, v.25, n.3, 2020, p. 679-693. Available at: <<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>>.

Submitted in: 15/01/2022

Accepted in: 05/04/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

USING THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR ITALIAN SIGN LANGUAGE EDUCATION: lessons from research and practice

Maria Tagarelli De Monte¹

Abstract: Starting in 2011, the adaptation of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) to sign language became a priority for many organisations in Europe. Among these, the State Institute for the Deaf worked on its adaptation for Italian Sign Language within the EU-funded SignLEF project. One year later, the joint effort of few institutions specialised in sign language education gave light to the ProSign project, funded by the European Centre for Modern Language. The findings coming from these and other projects converged towards the development of a companion volume for CEFR, published in 2018, including descriptors for sign language education. In this paper, I present an overview of the growth in the awareness of CEFR for LIS education as well as the political and cultural changes occurred since its adoption in 2011. A unique idea, research project, and design experience made by deaf and hearing professionals with the aim to inform Sign Language education, and to adapt and include it in deaf education and the workplace.

Keywords: Sign language education. Common European Framework of Reference. Italian Sign Language. European Language Portfolio.

USANDO O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS ITALIANA: lições de pesquisa e prática

Resumo: A partir de 2011, a adaptação do Quadro Europeu Comum de Referência das línguas (QECR) para a língua de sinais tornou-se uma prioridade para muitas organizações na Europa. Entre eles, o Instituto Estadual para Surdos trabalhou em sua adaptação para a Língua de Sinais Italiana dentro do projeto SignLEF financiado pela UE. Um ano depois, o esforço conjunto de algumas instituições especializadas no ensino da língua de sinais deu luz ao projeto ProSign, financiado pelo Centro Europeu de Língua Moderna. As descobertas provenientes desses e de outros projetos convergiram para o desenvolvimento de um volume complementar para o QECR, publicado em 2018, incluindo descritores para o ensino da língua de sinais. Neste artigo, apresento uma visão geral do crescimento da conscientização do QECR para a educação da LIS, bem como as mudanças políticas e culturais ocorridas desde sua adoção em 2011. Uma ideia única, projeto de pesquisa e experiência de desenho feita por profissionais surdos e ouvintes com o objetivo de informar sobre a educação em Língua de Sinais, sua adaptação e inclusão na educação de surdos e no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de língua de sinais. Quadro Europeu Comum de Referência. Língua de Sinais Italiana. Portfólio Europeu de Línguas.

USO DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN EN LENGUA DE SEÑAS ITALIANA: lecciones de la investigación y la práctica

Resumen: A partir de 2011, la adaptación del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER) a la lengua de señas se convirtió en una prioridad para muchas organizaciones en Europa. Entre ellos, el Instituto Estatal para Sordos trabajó en su adaptación a la Lengua de Señas Italiana dentro del proyecto SignLEF financiado por la UE. Un año después, el esfuerzo conjunto de algunas instituciones

¹ PhD, Adjunct Professor, Istituto Statale per Sordi Roma e Università degli studi Internazionali di Roma, Itália. Email: m.t.demonte@issr.it.

especializadas en la enseñanza de la lengua de señas dio luz al proyecto ProSign, financiado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas. Los hallazgos provenientes de estos y otros proyectos convergieron en el desarrollo de un volumen complementario para el MCER, publicado en 2018, que incluye descriptores para la educación en lengua de señas. En este documento, presento una descripción general del aumento de la concienciación sobre el MCER para la educación LIS, así como los cambios políticos y culturales ocurridos desde su adopción en 2011. Una idea única, un proyecto de investigación y una experiencia de diseño realizada por profesionales sordos y oyentes con el objetivo de informar sobre la educación de Lenguas de Señas, y su adaptación e inclusión en la educación de sordos y en el ambiente de trabajo.

Palabras clave: Educación en lengua de señas. Marco Común Europeo de Referencia. Lengua de señas italiana. Portafolio de lenguas europeas.

Introduction

According to the World Health Organization (2021), “it is estimated that by 2050 over 700 million people – or one in every ten people – will have disabling hearing loss”. Actually, the report published by *hear-it AISBL* (2021) counts up to 34.4 million adults having a disabling hearing loss (35 dB or greater) in the European Union. Among these, detailed statistics about the number of deaf sign language users are only available as estimations, as reported by the European Centre for Modern Languages (ECML) which states:

[...] an estimate for the European Union is 750,000 Deaf sign language users. On average, Deaf sign language users make up about 0.1% of the whole population in any given country. This does not include people learning a sign language as a second language or children of Deaf parents or other family members. (ECML, 2021).

Thus, despite of data being fragmented and partial (see TIMMERMANS, 2005; ECML, 2021), we can assume that, when considering people using sign language (SL) as a second or third language (friends and families of the deaf, SL interpreters, professionals working with deaf signers, teachers, etc.), the numbers above may increase.

The global pandemic that hit the world in the past two years, and the massive movement of most communication and content consumption to online platforms played in favor of SL, which became more visible and appealing to people who have never considered it before. A proof of this change could be seen in the increased number of hearing students subscribing for SL classes in Italy, a registered increase of almost over 50% compared to the pre-pandemic

average². The same has happened to the number of online signed contents during lockdown, which increased in 2020 and still seem to keep growing. Formal statistics are not available yet, but there is evidence in published community reports between the end of 2020 and 2021 (TOMASUOLO, GULLI, VOLTERRA, FONTANA, 2021; WOLL, 2022).

Formal education in Italian Sign Language (LIS) is relatively young. The first experiences can be dated around 1984, from the collaboration between *native signers*³ and researchers. Just a few years later, the introduction of an educational methodology adapted from the American Sign Language (ASL) teaching was the starting point of the constant growth of interest in LIS, counting now more than 200⁴ courses in Italy. Before then, SL could be picked up in families with at least one deaf signer, or be learned informally in special schools for the Deaf that were still active in a few cities across Italy (more about this in the section: Teachers' education and deafness). The growing interest around SL and its scientific value has also attracted the attention of Italian universities, raising their attention to its study and education. As a result of the national and international movement for the adoption of SL as a language of preference for the inclusion of the deaf and hearing impaired (see Movimento LIS Subito, 2021, for an overview), Italian politicians also started paying greater attention to this language, encouraging its adoption in schools and in teachers' education. One result of these actions is the long-awaited law that recognised Italian Sign Language (LIS) and Italian Tactile Sign Language (LIST) as languages of the Republic of Italy, as well as the professionalism of SL interpreters (Decreto Sostegni, art. 34ter, May 19th, 2021).

As the law passed, round tables were held to learn more about how to apply it at the best interest for deaf, deafblind and hard of hearing people. In April 2022, an implementing decree recognizes and funds the creation of academic courses for SL interpreters' training. As discussions continue and the pandemic keeps storming in Italy, there is still no chance to improve its implementation in mainstream education. At the moment I am writing this paper, deaf children typically follow the same educational path as hearing children, but they can be

² Data collected in informal conversations with the managers of academic and vocational training in Italian Sign Language, in central and northern Italy.

³ The term *native signer* refers here to deaf people using sign language for daily communication, with no formal training to its grammar.

⁴ Technical report on sign language courses in Italy, Istituto Statale per Sordi di Roma (ISSR), 2020.

assisted by a special education teacher and a communication assistant (AsaCom, more in the section: Teachers' education and deafness). Interestingly, although these educators are trained for educating individuals with communication disorders and sensory disabilities, they are not required in knowing and using SL at school. Professionals who choose to be trained in SL do so because of a personal interest towards LIS and its use in deaf education, or because they are particularly motivated towards inclusion and accessibility. With this background in mind, it is easy to understand how important it was for the deaf community to formally recognise SL as a minority language. It is also important for professionals working in SL education to have the necessary tools and methodologies to train people in SL in an accurate way, similar to the one of any spoken language. For many years SL education lacked a common reference standard, a lack that manifested in the way interpreters and school professionals were educated in SL.

Across Europe, SL is taught following different methodologies and frameworks, mostly inspired by second language teaching methodologies, considering its specific modality. While spoken language has evolved to follow the guidelines given by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (COUNCIL OF EUROPE, 2006), SL lagged behind. The main aim of CEFR is to provide a method of learning, teaching and assessment which applies to all languages in Europe (see next section). When the project in SL begun in 2011, CEFR was a well-affirmed standard for spoken language education, although it was not fully considered as a possible standard to describe SL. At that time, only France and Spain had published their attempts to adapt SL education to it, following different approaches and outcomes.

The fact that Deaf politicians⁵ started to sit in the European Parliament, and that only few interpreters would be ready for such political setting, made even more evident the need for improving the education of SLs. In schools, the will to grant greater inclusion for local and foreign deaf children in mainstream education⁶ resulted in an increasing demand by teachers to learn SL with the hope to achieve a better understanding of their student's linguistic abilities.

⁵ Dr. Ádám Kósa, Hungarian, was the first deaf politician to sit in the European Parliament in 2009. From 2014 to 2019, the Flemish Helga Stevens also sat in the EU parliament and was a candidate for presidency in 2016.

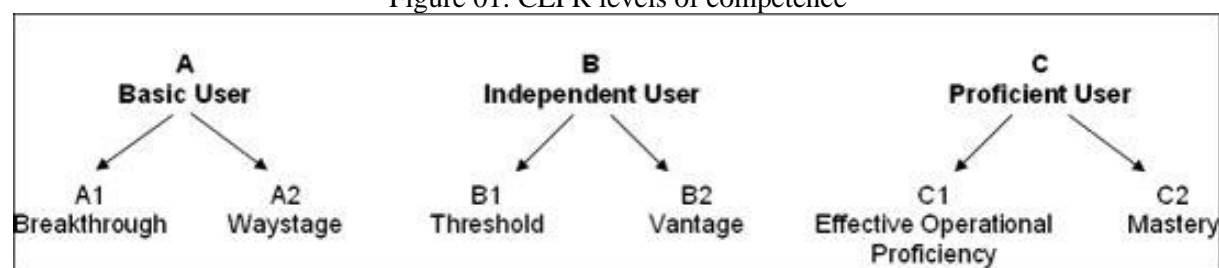
⁶ Deaf children have the right to attend mainstream education since 1977 and, since 1992, they have the right to be assisted by support teachers and, in most cases, by a communication assistant who facilitates their learning process.

In a context such as the one described, CEFR has been the natural choice to begin the search of a standard for SL education in Europe.

The Common European Framework of Reference for languages

CEFR was created by the Council of Europe as the main part of the project *Language Learning for European Citizenship* between 1989 and 1996. Since its publication, CEFR has become one of the most important frameworks for the linguistic education of professionals and students. As already reminded in Groves et al. (2013), CEFR covers the areas of language development, teaching and evaluation in Europe and is increasingly used as a reference document outside the European Union (FIGUERAS, 2012). CEFR was originally designed as a generic document to allow for standardization of assessment throughout Europe, requiring adaptation when applied to specific languages. It is organized to describe language competence as pertaining to three levels: A for basic users, B for independent users and C for proficient users. Each level measures production, comprehension, and interaction competences in both spoken and written form of language, and is divided into two sub-levels, as shown in Figure 1.

Figure 01: CEFR levels of competence



Sub-levels are defined by descriptors following a *can-do* approach, meaning that they “describe what learners can do in different contexts of use” and are “relatable to the target contexts of use of the different groups of learners within the overall target population” (COUNCIL OF EUROPE, 2006, p. 21). The descriptors define the meaning of having achieved a specific level, in a way which is easy to understand for both teachers and learners. Second language learners can easily assess their own skills simply by focusing on their perceived ability

to act comfortably in the situations depicted by the descriptors. In time, automatic analysis tools have been developed to allow for self-assessment in a more accurate way⁷.

The growth in the quality and quantity of second language education in Europe, as well as the improvement in the methodology being used, brought the original CEFR text to its limits. Language mediation was not well defined and SL was completely excluded, despite of any effort by the EU parliament to formalise its adoption in the education of the deaf (WEIR, 2005; MUÑOZ, MUELLER, ÁLVAREZ, GAVIRIA, 2006; DE JONG, 2011; VAN DER HAAGEN, DE HAAN, 2011). These issues were covered by the recent CEFR *Companion Volume*, published in 2018 (COUNCIL OF EUROPE, 2018). As reported in the cover page of this volume, this updated version has been validated by several countries around the world, proving both a solid methodology for its adoption and the extent to which it is being used as a reference for second language education.

Teachers' education and deafness

In Italy, special schools for the deaf and hard-of-hearing were the norm for children with deafness from 1784 to 1971. When the law 118/1971 began to inform about how to provide public education to children with disabilities, children were slowly moved to regular public schools to learn with their hearing peers. In 1977, the law was integrated to support the classroom teacher with a teacher trained for special needs (in Italian, *insegnanti di sostegno*). Thus, the special needs teacher supports classroom teachers in the design of specific educational paths for the deaf child, should this be required, and assists the class and the child during the lessons. In 1992, other one-on-one professionals were introduced to support children with sensory disabilities: the *communication assistant* (in Italian, *assistente all'autonomia e alla comunicazione*) and the *educational operator* (in Italian, *operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione*). While the communication assistant would support the child during the learning process, the educational operator would help in the socialisation process of the deaf child with multiple disabilities. As a professional dedicated to the deaf student, the

⁷ See Council of Europe Self-assessment grid: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>>. Last visit: December 8th, 2021.

communication assistant is formed to understand his/her need and to use a set of strategies to adapt the contents provided by the teachers during classes.

Despite the number of professionals available to the deaf child at school, their educational path and training in SL is still open to debate, especially that concerning the one-on-one professionals specialised in communication. While the academic training of the special needs teacher started in 1999, the communication assistant and educational operator only need to complete high school and attend vocational classes with very few indications of the topics under training. This situation obviously leads to diversified training paths and backgrounds. Moreover, SL is not mandatory since such a training context has mostly considered orally educated deaf children as the majority, and signing deaf children the minority.

The formal use of SL in school has been long debated. The need to respect the linguistic choices made by the child's family has always meant drawing a line between a formal/an informal use of SL at school. Only recently (2018) has the debate considered including SL in the training of all school teachers and professionals who support children with sensory disabilities. However, still, nothing has been done concretely. As a result, SL training is mostly left to the sensitivity and judgement of the trainee, and qualified SL education is left in the hands of schools and universities who choose to provide a high-profile training. Considering the importance of these professionals in the scholastic life of a deaf child, it is important to move to a deeper consideration of his/her needs. Among these needs, improving SL education for any professional working with signing deaf people is necessary.

Sign language education in Italy

LIS education for hearing adults is mainly based on an adaptation of Smith's et al. *Signing naturally* methodology (SMITH, LENTZ, MIKOS, 1989), translated to Italian as *Metodo Vista*. Adapted for LIS by some of the first researchers in SL education in Italy, Metodo Vista was first published in 1997, and is still in use in most Italian schools of LIS (SILIS, MPDF, 1997; 2000; 2003). Before Metodo Vista, formal education in LIS was rare, or left to unstructured, tailor-made educational solutions, often leading to very different degrees of competence. Structured in three levels, Metodo Vista allows moving from basic everyday conversations (Level 1) to more complex discourses (Level 3), mostly focusing on sentence and discourse

structure as well as on the appropriate use of hand shapes, classifiers, space, body movements and constructed actions. Classes that are based on Metodo Vista are structured to have a theoretical part on deafness and deaf culture, normally delivered by hearing teachers, and a practical, signed part led by Deaf teachers.

In some cases, theoretical teachers of LIS are selected among academics or researchers in the field of deafness, deaf education, or linguistics. In other cases, professional interpreters are also involved, providing lessons in Deaf-hearing interaction, Deaf education, SL grammar, and so on. Deaf teachers of SL practice are trained in courses that are held by national or local associations for the Deaf (the most important is the *Ente Nazionale Sordi – ENS*). Most of them are native signers from signing families or people who have learned SL very early in life. Once completed, candidate SL teachers are trained as interns in SL classes held by senior colleagues. Normally, they progress through levels as they grow in experience, thus landing to a third level only after having covered the first and second level for at least two-three rounds of teaching. Classes regularly count a maximum of 25-30 students. Theoretical classes of LIS typically count at least 15 hours of teaching on deaf cognition and literacy in spoken language. However, the increased need to bring SL education closer to that of second language led to reduce the number of hours dedicated to deafness as a special need, in favor of SL literacy and deaf culture.

Similarly to what had happened to CEFR, Metodo Vista started to suffer the limits of time and of improving the quantity and quality of SL classes. With the increase of social media use for communication and information about LIS and SLs, students are less “naïve” to the signs they meet in class, yet confused by the excess of and, often, contradictory information. Questions that were not answered by the books would then be asked to the teacher, who were not always prepared to respond.

With regards the structure of the course, each level would take one year of preparation, with lessons structured in 2-3 hours per week, twice a week. This structure would result in students easily forgetting the contents of previous lessons, thus requiring a part of the lesson to repeat and highlight past ones as an act of reinforcement. Course advancement would be slowed by such repetitions, creating delays in the development of students’ signing skills, especially in fluency and self-awareness. To improve and accelerate SL acquisition, especially when considering the needs of hearing parents of deaf children, teachers, and the D/deaf, SL classes

were recently re-structured to include intensive exposure to the language, with classes running three hours a day, four times a week. Students would be able to complete the three levels of SL education in about 18 months and with higher rates of competences. As the interest towards SL increased, the intensive class solution became the preferred one.

Given the chance to critically reflect on SL education within the Lifelong Learning Program Project *SignLEF* (see next section), the outcomes of the existing courses were compared to CEFR levels. It was then noticed that there was a gap between the description of CEFR competences and what students were able to do after completing the three levels of *Metodo Vista*. Figure 2 shows this comparison simplified, although a perfect overlapping between the framework and the methodology is not possible, given the differences in the methodological approach. After completing the first level, students would be starting the A1-Waystage level of CEFR, reaching the A2 level only after completing the second level. Third level would be the equivalent of the B1 level of CEFR, and an entry to its B2 Vantage level.

Figure 02: Competence levels of Metodo Vista and CEFR for spoken language



The completion of the three LIS levels is the access point to SL interpreting courses, and many students were experiencing major difficulties in their education and professional experience, given the existing gap between their signing and speaking competences. Although the results of this comparison were not encouraging, the comparison itself led the way to a deeper understanding of the competence meaning in CEFR and motivated the improvement of the methodology in use. Some institutions, such as ISSR, started to adapt their LIS classes to

meet CEFR's expectation. Others came up with a fourth LIS level, working mostly on increasing the sign vocabulary and improving skills in SL pragmatics.

Action research for adapting CEFR to SL education

The experience reported here started in 2011, seven years before the publication of the Companion Volume, in a time when there were very few attempts to adapt CEFR for SL. The Lifelong Learning Program Project SignLEF was carried out from 2011 to 2014 by the University of Barcelona (Spain) as the leading partner, and the State Institute for the Deaf in Rome (Italy) and the University of Klagenfurt (Austria) as its partners⁸. From the very beginning of this project, the study of the existing methodologies in SL teaching demonstrated that only *Metodo c'è*⁹ referred to CEFR with a high quality standard. Developed in collaboration with an experienced Deaf teacher, this method was mainly used in northern Italy and in a mixed modality: in classroom and in distance-based training. CEFR descriptors were followed and no change was reported regarding their adaptation. There were mainly video contents, with very short references to the methodology in use. These videos, along with the ones produced for *Metodo Vista*, comprised the base for developing the project outcomes.

The goal of the SignLEF project was to test CEFR's suitability as a standard for SL education and to design and produce materials for classroom-based settings. The team working towards this goal consisted of hearing and deaf professionals: the project manager, administration and one researcher were hearing, skilled in SL; the hearing researcher teamed with three deaf researchers and four professional Deaf teachers of SL, with varying degrees of competence. The team was completed with two video and graphic technicians, both Deaf, who occasionally participated in discussions about their SL experience. Using an approach inspired by *Action Research* (LEWIN, 1946), the team would meet weekly for four hours during the lifetime of the project (36 months). During the meetings, notes and short videos were taken to keep track of the project's development progress. Moreover, training needs were satisfied when

⁸ More information on the project can be found on <<http://signlef.aau.at/en>>. Last visit: December 8th, 2021.

⁹ *Metodo c'è* or *LIS c'è* was developed by Cooperativa Alba and Claudio Baj in 2009. It was made by a set of CDs that students would use at home to study and improve their signing skills, which would be refined in classroom settings with Deaf teachers. The application of this methodology claimed to reduce training time from one year to four months. The CDs are no longer produced and Baj has participated in the construction of a recent manual based on CEFR (TROVATO, 2020).

appearing through the information exchange among the team members themselves and/or through the organisation of seminars open to SL teachers.

Since the CEFR was largely unknown for its application to SL education, a lot of time was dedicated to training people who would use it as a standard for language assessment and a reference of linguistic competence. In this period, the project collaborators also worked in training candidate Deaf teachers about the CEFR and its characteristics. Training while learning more about the CEFR was an excellent way to collect feedback on a possibly high-impact project. This was collected and used in the weekly meetings within the research group. As the ECML *ProSign*¹⁰ project started to produce its outcomes, findings were compared and integrated to the ones of the SignLEF in a virtuous cycle of knowledge and methodology sharing. In 2012, ProSign involved many European countries and institutions for the Deaf, thus reaching a larger public for greater application.

Communication within the group was done in LIS, making it easier to pass information in a rapid and effective way (e.g., clearing frequent misunderstandings, spotting possible areas of knowledge that could have been different among teachers). SL use helped building trust and value among the members and proved to be as effective as spoken language in managing research content. Halfway through the project, meetings were recorded, thus a “diary” was kept of the topics discussed and of the ideas that the group liked to implement. This choice of recording (instead of taking notes) reinforced the idea that the best way to improve SL teachers’ skills was to train directly in SL.

Discussing the standard

As already explained, the CEFR was mainly designed for spoken language, and the process of adapting it to SL education required the discussion of many critical topics, especially with respect to creating a reference tool that would respect SL and its community. Certain topics required special attention as they were not adaptable to SL education. In the following, I describe two specific issues:

¹⁰ Information about the ProSign and its outcomes can be found at: <<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx>>. Last visit: December 8th, 2021.

a. The reference context of CEFR is the language spoken in a specific country, where the student would go and exercise his/her abilities. SL identifies a linguistic community that is hardly located in a specific place; rather, it is scattered on a large territory. Thus, what is the best context for SL learning and what should we acknowledge as important to teach?

b. Higher level of SL competence (C2, proficiency) is hardly described in literature. Thus, how do we define a proficient SL user and what are the linguistic abilities that s/he should manifest?

a. Signing contexts and SL writing

The first question that the team faced was “Is a standard designed for spoken language fully adaptable to the case of a SL?” All CEFR indicators related to the use of language *in context* and most examples referred to spoken language use in a foreign country or by a person coming from a different cultural background. It took some time for the team to consider the signing community as the context and to think of examples of SL use in the A (basic), B (independent), or C (proficient) levels. For instance, basic competence has been considered what is needed to hold a basic conversation in a Deaf association or club, and a proficient one that of a professional speaker in a signed conference, where knowledge of signing styles, appropriate signs and linguistic register are necessary.

Another matter discussed was the awareness of existing SL variants or dialects that can incommode reciprocal comprehension. For example, teachers in Rome would only teach in the local variant, leaving the discussion about existing regional signs for the same meaning only to later stages of learning. However, the increase of online signed videos exposed students to sign variations, which often led them to some confusion that was not always possible to solve in the classroom (as aforementioned). During the SignLEF project (and even after its completion), SL variants were made noticeable at the first level of the course, allowing students to think about SL as a natural language, in a more flexible way. The methodology followed motivated students to conduct individual search for synonyms, to identify meanings and to include those signs that would find online, hence resulting in a lexical enrichment for both learners and teachers.

Comparing the general descriptors as they were adapted for other SL frameworks, specifically for French Sign Language (LSF) and Spanish Sign Language (LSE), we had the

opportunity to highlight areas of competence that needed special attention. One of these addressed the topic of what to consider as a written form of SL. As it is well known, there are attempts made to answer this question, mostly related to SL description for linguistic research purposes (see HANKE, 2004; SUTTON-SPENCE, WOLL, 1999). For instance, *Sign Writing*, an adapted form of what Valerie Sutton invented for dancing in 1972, is now suggested as the written form for SLs (DI RENZO, LAMANO, LUCIOLI, et al., 2011). However, despite the benefits of using notation systems for research purposes (such as Sign Writing), these have not entered in the daily communication of the deaf signers. Thus, for the purposes of this project, we have adopted the same approach used for LSF. That is, we considered recorded videos as a “written” form of SL (CONSEIL DE L’EUROPE, 2002; LEESON, GREHAN, 2010). This position is also supported by the current extensive video communication and exchange chat among signers (deaf and hearing), and by the fact that video use is influencing SL in a way similar to the one writing impacted spoken language (for the influence of writing on oral languages see: ONG, 1982; HALLIDAY, 1985; 1989).

b. Defining the C2 competence level in signing

The C2 level descriptor defines the competence of a mother tongue language speaker as follows:

Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarize information from different spoken and written sources, reconstructing arguments, and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations. (COUNCIL OF EUROPE, 2018).

In our group there was a common agreement about who could be defined as a C2 signer. Initially, we conveyed around interpreters. In order to do their job in the best possible way, SL interpreters need to show competence in the content described by the C2 descriptor. However, further reflections led to the conclusion that most interpreters would still refer to the Deaf community to check and enrich their lexical and signing abilities, eventually “contracting” for new signs in case there were none. For instance, in cases where a specific word could not be translated by a single sign, discussions over finding the best fit between the semantics of that

word and the corresponding sign(s) would be the preferred method to be used. Although this is a common strategy among signers (both deaf and hearing), the fact that hearing interpreters would refer to Deaf signers to revise their signing, made it evident that these were the best referents to define a C2 signing level.

Understandings of the identity of the reference signers, allowed us to identify at least three - probably four - living generations of Deaf signers, who had very different SL training and context use.

The generational identification I refer to is specific to Italy and may differ from other European countries. It is identifiable by considering carefully the different educational settings in which Deaf people were exposed through time, and in which, subsequently, SL use was, more or less, culturally motivated:

1. The first generation of signers can be identified in senior Deaf people who studied in special schools in the first half of the past century. These people are now over their 50s and may have a linguistic competence which is limited to everyday use, due to the fact that SL use in front of hearing people was forbidden and was socially unacceptable. Consequently, many senior Deaf people prefer speaking to hearing interlocutors and signing to their Deaf peers. Thus, the school they attended to in their early years most likely influenced their signing style.
2. The second generation of Deaf signers are those people who attended public schools in the years between 1971 (the year of the law that allowed students with disability to attend general education) and 1992 (the year of the law about specialised teachers to attend students with special needs in general education). As already mentioned, this was the period when the educational path of deaf children moved from special to general schools, and specialised educators were trained to support their learning. It is reasonable to suppose that Deaf people, now in their 40s, have varying degrees of competence in spoken and/or SL, due to the experimental educational phase during which they attended school and learned to sign, speak and write.
3. The third generation of Deaf signers were welcomed by professionals who were trained to attend them and were prepared to use SL and other strategies where needed.

4. A fourth generation of signers is identified by those Deaf children who are born in the era of the Internet, Web 2.0 and mobile communication, during which information is available at any time, in any language, and formal education is assisted by specialised professionals with Higher Education (HE) degrees.

In line with the above, we assume that younger generations may have higher linguistic skills, including speaking, writing and signing. However, given the high rate of orally educated deaf people who were never exposed to SL, and the “signs kill speech” prevailing idea, the assumption is that these younger generations may also have varying degrees of signing competence. Consequently, we decided to focus on the skills of the second generation signers, the Deaf signers attending academic education and children of Deaf families, who could better discuss about the C2 competence. The necessary resources and the competence level have thus been defined through interviews with the participants in the project and in the occasional encounters with Deaf signers with HE degrees.

In our 2014 adaptation, the global scale for the C2 level has thus been defined as following:

Can understand with ease virtually everything heard or **seen**. Can summarize information from different spoken, written and **signed** sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely **in sign language**, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

In the 2016 version of the *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors*, Leeson, van den Bogaerde, Rathmann, and Haug report:

Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices. (LEESON et al., 2016, p. 09).

Adapting existing methodology to CEFR

The SignLEF project produced the first version of a manual for teachers and students, and two CDs, one for the teacher, and one for the student. The CDs provide examples of SL classroom-based education for the training of teachers, and content for students to exercise their skills while progressing the CEFR'S competence levels. Another product of the project is the website, where an overview of the contents produced for each level is available (Figure 3).

Figure 03: Outcomes of the SignLEF project



Didactic units were based on the structure of Metodo Vista with the addition of *cultural windows* for teachers' to use as Deaf models. Also, modules were dedicated to non-manual communication following CEFR's descriptors. In fact, the introductory modules are dedicated to the development of non-manual skills, with exercises focusing on the learner's improvement of his/her visual and gestural skills.

The methodology developed by the SignLEF project was tested in ten students, who attended a five week mini-course with classes of three hours, four times a week. At the end of the mini-course, they were tested for their skills in SL production and comprehension. Production was tested in two phases. In the first phase, students were required to film themselves while signing their personal introduction. In the second phase, they were asked to select a topic from a given set to be used in their interaction with the commission. Comprehension was tested by asking students to watch three times a short video that fit their understanding level. The videos for the test were no longer than three minutes and involved a short storytelling told by a teacher of the mini-course in order for the learner to be familiar with

the signing style and phrase construction. Watching the videos three times ensured that students had enough time to: (i) parse the video for understanding its contents; (ii) double check his/her understanding before the test begins; and (iii) memorise those video parts that were considered important.

After viewing the video, students participated in an interview with the commission, which was composed by their teacher of the mini-course and an external one. Both teachers asked simple questions about the video content to test students' understanding of it. Although there were no prescribed number of questions, each teacher was expected to ask at least one question. In fact, teachers continued the interview until they had a clear indication of each student's achieved comprehension level and ability¹¹ to understand the questions asked.

Compared to other students who had attended the same number of hours, students from this experimental course demonstrated higher non-manual skills and independence in signing. Furthermore, they were accustomed to the use of video in both taking notes and searching for further resources, abilities that resulted in greater signed interaction with their teachers.

Lessons to learn and teach

Few years after the end of the project, CEFR as a standard for SL education was spread across Europe and many Deaf SL teachers started to use it as a reference for linguistic education. Since 2015, it is also used in academic SL teaching in few universities in Italy. A great part of this diffusion is due to the outcomes of the ProSign project and the recent publication of the CEFR Companion Volume in 2018. The experience gained from the SignLEF project is summarised in Table 2.

Working on the adaptation of a standard for spoken language for describing SL competence, has also affected Deaf signers in comparing their natural language with spoken language. In a context of majority-minority language, having the possibility of such a comparison, deaf students take greater responsibility on their language learning process, being able to affirm their skills when relating to people from the "majority".

¹¹ In a way, we tested students' *interaction ability*; the ability to understand the question asked by the teacher and to reply accordingly. The interaction ability is recently introduced as a parameter in the Companion Volume (2018). However, at the time of the test, it just seemed natural for SL teachers to test their students SL use.

Table 02: Before and after the SignLEF project

BEFORE	AFTER – SIGNLEF
Gestural and visual components are taught gradually in a 3-level course. Special focus on non-manuals is given in the last year of the course.	Gestural and visual components need to be addressed in preliminary activity, before starting formal education in LIS.
Students learn passively and classroom interaction is limited to the interpretation of images and/or comprehension of SL videos.	Didactic materials are conceived to promote greater student involvement in classroom interaction activities.
Learning about deaf culture is left to theoretical lessons or students' personal interest.	Deaf culture is part of the methodology and the teacher is a representative of his/her culture.
Videos used for comprehension are not necessarily linked in any sequential order.	Videos used for comprehension are linked to a story, and stimulate learner's motivation and curiosity as he/she moves through the levels.
Lexicon is organised per topic and is not specified per level.	Lexicon is organised per level and the same topics can return with further detail, according to the level of reference.

Another lesson learned from this project refers to the application of Action Research methodologies for managing successful hearing - Deaf professional teams, relying mainly on:

- (i) the involvement of Deaf collaborators from the very beginning of the project;
- (ii) SL use for all communication without mediation;
- (iii) agreed timed meetings during the lifetime of the project. Fixed weekly meetings resulted in a low percentage of meeting absences and in a great participant concentration during the meetings;
- (iv) critical content evaluation and use of structured methodologies in relation to time management, delays in learning, and possible learning difficulties experienced by both students and teachers; and on
- (v) re-structuring courses by integrating existing methodology with new content, signs and online resources.

Advancement in formal SL description has allowed to cover part of the issues worked in the SignLEF project, like the description of prosody, the depiction of higher level competence,

and the description of SL formal features as is recently done in the edited work by Branchini and Mantovan (2020).

As I have already discussed, the fact that there was no formal SL recognition made it hard to define the best standard to refer to (also see De Monte, 2014a; 2014b). The first law recognizing LIS as a language of the Italian republic passed on May 19th, 2021. As I write this article, round tables are held by the government, involving institutions and associations who are being called to contribute so as to build the framework for the future management of SL education in Italy. Despite the fact that deaf education is not yet under the spotlight, the government has finally taken action towards SL and its training, which will hopefully lead to better professional education.

In the year 2020, universities were invited to align their local academic programs to the Dublin descriptors¹², hence to international qualification frameworks. Upscaling the description of SL to European standards is a necessary step for the improvement of the international recognition of academic SL studies and of the professional skills required from people working with deaf individuals.

Acknowledgements

Most reflections contained in this paper are the outcomes of an inextricable collaboration with the Deaf colleagues who shared their experience and knowledge as researchers and SL educators. Therefore, I thank Katherine M. Groves, Gabriele Gianfreda, Massimo Paletta, Roberto Zuccari, Katuscia Andò, Vincenzo Speranza, Mirko Santoro, Manuel Muzzurru, Marco Verni, Francesca Pallotta and Serena Conte for the precious contribution they gave and – for some of them - still give to the project and its actual development. Special thanks also goes to Maria Luisa Franchi, Paola Gregori and Luca Bianchi who worked with me in the SignLEF project. I thank Martina Cosentino, Viviana Rocchi, Marco Gobbi, Antonio Di Marco and Diana Vitolo for their contribution to the CEFR4LIS research group and for being such a wonderful team of LIS teachers.

¹² More about this on: <http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors>. Last visit: December 8th, 2021.

References

BRANCHINI, C.; MANTOVAN, L. **A Grammar of Italian Sign Language (LIS)**. Venezia: Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, 2020. Available at: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-474-5/978-88-6969-474-5_svXINjT.pdf>.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Le premier outil pédagogique pour la langue des signes**, 2002. Available at: <www.alfeda.net/pdf/langue%20des%20signes.pdf>. Accessed: 13 March 2013.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Division. **Common European Framework of Reference for Languages**. Strasbourg: Council of Europe, 2006.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Division. **Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, 2018.

DE JONG, John H.A.L. Measurement issues in aligning test scores to CEF. Plenary speech presented at the **Writing Assessment in Higher Education: Making the Framework Work**. Amsterdam, The Netherlands, 26-28 October, 2011.

DE MONTE, M.T. **Describing and teaching non manual components in LIS: CEFR-related issues**. Hamburg: Pro-Sign Conference, 2014a.

DE MONTE, M.T. **The development of a Common European Framework of Reference for sign language (CEFR4SL): perspectives and issues**. LTRC 2014, The 36th Language Testing Research Colloquium. Amsterdam. 2014b, p. 37.

DI RENZO, A.; LAMANO, L.; LUCIOLI, T.; PENNACCHI, B.; GIANFREDA, G.; PETITTA, G.; BIANCHINI, C.S.; ROSSINI, P.; PIZZUTO, E.A. **Scrivere la LIS con il SignWriting: manuale introduttivo**. Rome: ISC-CNR, 2011.

DOTTER, F. Acoustic perception and spoken language. **Special education needs in Europe. The teaching and learning of languages**. Bruxelles: European Commission, 2005, p. 85-101.

European Centre for Modern Languages - ECML. **Facts about sign language**. Available at: <<https://edl.ecml.at/LanguageFun/FAQsonsignlanguage/tabid/2741/language/en-GB/Default.aspx>>. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2021.

FIGUERAS, N. The impact of the CEFR. **ELT Journal**, v.66, n.4, p. 477 - 485, 2012.

GROVES, K. M.; DE MONTE, M. T.; ORLETTI, F. Assessing D/deaf students as visual L2 learners: from theory to practice. In: TSAGARI, D.; SPANOUDIS, G. (Eds.), **Assessing L2 students with learning and other disabilities**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

HALLIDAY, Michael A. K. **Spoken and written language**. Victoria: Oxford University Press, 1989.

HANKE, T. HamNoSys - representing sign language data in language resources and language processing contexts. In: STREITER, O.; VETTORI, C. (Eds.), **LREC 2004 - Workshop proceedings: Representation and processing of sign languages**. Paris: ELRA, 2004, p. 1-6.

HAUG, T.; KELLER, J. ESF Exploratory Workshop on Development of Theoretical and Practical Guidelines for the Adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) to sign languages: Scientific Report. Summary of the European Science Foundation Exploratory Workshop, Zurich, Switzerland, 16-18 September 2011. Zurich, Switzerland, 2012.

LEESON, L.; VAN DEN BOGAERDE, B.; RATHMANN, C.; HAUG, T. **Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages**. Common Reference Level Descriptors. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2016.

LEESON, L.; GREHAN, C. A Common European Framework for sign language Curricula? D-Sign(ing) a Curriculum aligned to the Common European Framework of Reference. In: MERTZANI, M. (Ed.), **Sign Language Teaching and Learning**. Papers from the 1st Symposium in Applied Sign Linguistics. Centre for Deaf Studies, University of Bristol, 2010, p. 21-34.

LEWIN, K. Action Research and Minory Problems. **Journal of Social Issues**, v.2, n.4, p. 34-46, 1946.

Movimento LIS Subito, M.L. Movimento LIS Subito! Available at: <http://www.lissubito.com/statuto/> 2021.

MUÑOZ, A.; MUELLER, J.; ÁLVAREZ, M.; GAVIRIA, S. Developing a coherent system for the assessment of writing abilities: tasks and tools. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 11, n.17, p. 265-307, 2006.

TIMMERMANS, N. (Ed.) in co-operation with the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with disabilities (CD-P-RR), **The status of sign languages in Europe**. F-67075 Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2005.

ONG, W. J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. London: Routledge, 1982.

SHIELD, B.; ATHERTON, M. **Hearing Loss – Numbers and Costs**. Evaluation of the social and economic costs. A report for Hear-It AISBL. Uxbridge, England: Brunel University London, 2021.

SILIS; MPDF (a cura di), **Metodo VISTA per l'insegnamento della Lingua dei Segni Italiana**. Per l'insegnante (I, II, III livello), Roma: Edizioni Kappa, 1997: I level; 2000: II level; 2003: III level.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **Signing Naturally**. San Diego: DawnSignPress, 1989.

SUTTON-SPENCE, R.; WOLL, B. **The linguistics of British sign language**. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TERUGGI, L. A. **Una scuola, due lingue**. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato. 2nd ed. Roma: FrancoAngeli, 2004.

TROVATO, S.; FOLCHI, A.; BAJ, C.; SANTORO, M.; ANSELMO, G. **Insegnare e imparare la LIS**. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2020.

VAN DER HAAGEN, M.; DE HAAN, P. The use of sophisticated language in advanced Dutch EFL Writing: A longitudinal study. Paper presented at the **Writing Assessment in Higher Education: Making the Framework Work**. Amsterdam, The Netherlands, 26-28 October, 2011.

WEIR, C. J. Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. **Language Testing**, v.22, p. 281-300, 2005.

WOLL, B. A sign of the times. **The New Scientist**, v. 27, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on hearing**. Geneva: World Health Organization, 2021.

Council of Europe Self-assessment grid: <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>>. Last visit June 8th, 2019.

I.S.I.S.S. Magarotto: <<https://www.isiss-magarotto.edu.it/>>. Last visit June 8th, 2019.

Languages in Europe: <http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc189_en.htm>. Last visit June 8th, 2019.

Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca. «Scuola e disabilità, firmata l'intesa fra i Ministri Bussetti e Fontana: al via i bandi per la formazione Lis per insegnanti.» miur.gov.it. 06 Dicembre 2018. Link:<<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-e-disabilita-firmata-l-intesa-fra-i-ministri-bussetti-e-fontana-al-via-i-bandi-per-la-formazione-lis-per-insegnanti>>. Last visit, February 2nd, 2022.

SignWriting: <<http://www.signwriting.org/italy/>>. Last visit February 3rd, 2022.

TESTO COORDINATO DEL DECRETO-LEGGE 22 marzo 2021, n. 41, in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 70 of 22 March 2021), coordinated with the conversion law 21 May 2021, n. 69, reporting: «Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19». Link: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/21/21A03181/sg>>. Last visit October 30th, 2021.

Submitted in: 12/04/2022

Accepted in: 27/05/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

SIGNS OF LEARNING:

Developing a national curriculum for first and second language learners of Auslan in Australian schools

Breda Carty¹
Karen Bontempo²
Louise de Beuzeville³

Abstract: Australia's education system has historically been premised on state and territory-based curricula, until the development of a national curriculum in each learning area, released in stages from 2014. This paper will discuss the curriculum development process for the Auslan curriculum in the Languages learning area, which delivered an endorsed blueprint for the formal teaching and learning of Auslan in Australian schools from 2017. Unique features of the curriculum will be outlined, such as the dual-pathways for first and second language learners of Auslan, and the different sequence entry points, specifically designed to meet the needs of deaf children in both the early primary school years, as well as those who are late learners of a first language, entering secondary school with limited spoken and/or signed language later in childhood. The paper will provide an overview of the structure and content of the curriculum and the nature of the learners, and conclude with some of the opportunities and challenges arising from this initiative, such as the ongoing lack of quality resources that exist for its day-to-day implementation in schools nation-wide.

Keywords: Auslan. Curriculum. Signed language pedagogy.

SINAIS DE APRENDIZAGEM:

Desenvolvendo um currículo nacional para alunos da Auslan como primeira e segunda língua nas escolas australianas

Resumo: Historicamente, o sistema educacional da Austrália foi baseado em currículos estaduais e territoriais, até o desenvolvimento de um currículo nacional em cada área de aprendizagem, lançado em etapas a partir de 2014. Este artigo discutirá o processo de desenvolvimento curricular para o currículo da Auslan na área de aprendizagem de Línguas, que forneceu um plano endossado para o ensino e aprendizagem formal da Auslan nas escolas australianas a partir de 2017. Características únicas do currículo serão descritas, como os caminhos duplos para alunos de primeira e segunda língua da Auslan e os diferentes pontos de entrada de sequência, projetado especificamente para atender às necessidades de crianças surdas nos primeiros anos do ensino fundamental, e os diferentes pontos de entrada de sequência, especificamente projetados para atender às necessidades de crianças surdas nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como aquelas que são aprendizes tardios de uma primeira língua, ingressando no ensino médio com língua falada e/ou de sinais limitada mais tarde na infância. O artigo

¹ PhD in History from Griffith University, and Adjunct Fellow at Macquarie University, Australia. She has published widely on Deaf Studies topics. Her book *Managing Their Own Affairs: The Australian Deaf Community During the 1920s and 1930s* was published by Gallaudet University Press in 2018. Email: breda.carty@mq.edu.au

² PhD in Linguistics from Macquarie University, Australia, where she is an Adjunct Fellow. Her research and past publications largely centre on signed language interpreter aptitude, interpreting pedagogy, and interpreter performance. Email: karen.bontempo@mq.edu.au

³ PhD in Linguistics from University of Newcastle and Conjoint Lecturer at Macquarie University, Australia. Her research focuses on the acquisition of Auslan by deaf children, and the use of space in Auslan by deaf native-signing adults. Email: louise.debeuzeville@nextsense.org.au

fornece uma visão geral da estrutura e conteúdo do currículo e da natureza dos alunos, e concluirá com algumas das oportunidades e desafios decorrentes desta iniciativa, como a contínua falta de recursos de qualidade que existem para a sua implementação no dia-a-dia nas escolas de todo o país.

Palavras-chave: Auslan. Currículo. Pedagogia da Língua de Sinais.

SEÑAS DE APRENDIZAJE:

Desarrollo de un currículo nacional para los estudiantes de Auslan como primer y segundo idioma en las escuelas australianas

Resumen: Históricamente, el sistema educativo de Australia se ha basado en currículos estatales y territoriales, hasta el desarrollo de un currículo nacional en cada área de aprendizaje, publicado en etapas a partir de 2014. Este artículo discutirá el proceso de desarrollo del currículo para el currículo de Auslan en el área de aprendizaje de idiomas, que ha proporcionado un modelo respaldado para la enseñanza y el aprendizaje formal de Auslan en las escuelas australianas a partir de 2017. Se describirán las características únicas del currículo, como los caminos duales para estudiantes de primer y segundo idioma de Auslan, y los diferentes puntos de entrada de secuencia, diseñados específicamente para satisfacer las necesidades de los niños sordos en los primeros años de la escuela primaria, así como aquellos que son aprendices tardíos de un primer idioma, ingresando a la escuela secundaria con lengua hablada y/o de señas limitada más adelante en la infancia. El artículo brindará una visión general de la estructura y contenido del currículo y la naturaleza de los estudiantes, y concluirá con algunas de las oportunidades y desafíos que se derivan de esta iniciativa, como la continua falta de recursos de calidad que existen para su día a día implementación actual en las escuelas de todo el país.

Palabras clave: Auslán. Currículo. Pedagogía de la Lengua de Señas.

Introduction

The development of a curriculum provides important educational infrastructure for teachers, presents rigorous standards, offers coherence and clarity for effective teaching and learning, and gives validation and ratification to a learning area for delivery in the classroom (DISBRAY, 2019). In 2017, the *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) published the first national curriculum for Auslan (Australian Sign Language) for use in primary and secondary schools in Australia. Recognition of the learning area in the formal compulsory education context on a national level was a watershed moment, in light of the long history of politically and ideologically divisive actions and beliefs surrounding the use of signed languages (SL) in schools. An overview of this contentious history is beyond the scope of this paper, and is not limited to deaf people in Australia, however there is no doubt that the suppression, marginalisation and denigration of Auslan has had far-reaching consequences. Indeed, feedback sought from key members of the Deaf community and other stakeholders at the

time of publication of the national curriculum for Auslan, led to this powerful recollection being published in the introduction to the national curriculum document:

When I was a school student, we were punished for using our sign language. I remember writing 100 times: 'I must not sign'. It makes me so happy to see that young people today are encouraged to learn Auslan, and to be proud of it.
- Nola Colefax, OAM, Deaf elder. (ACARA, 2017).

Language is capital, and a national curriculum for Auslan in schools provides impetus for societal change, affecting each individual's agency and knowledge, as well as offering systemic acknowledgment of rights, access, and increased awareness. Not only does an Auslan curriculum enable learners to study a language with a rising public presence and visibility in Australia, it offers learners an appreciation of the varied ways languages operate as systems for making and sharing meaning. Like all SLs, Auslan uses a visual-gestural modality, and this challenges learners to become more flexible communicators, with enhanced cross-cultural capabilities. The potential for further impact of a quality Auslan course on the wider school community, school staff, and the families of Auslan learners in schools - deaf and hearing - is immeasurable.

For deaf children, a national curriculum for Auslan encourages formal study of the SL of their own country and acknowledges its place in Australia's linguistic heritage. It provides opportunities for them to reflect on Deaf culture and identity development. In schools where their hearing peers are also learning Auslan, deaf students will be able to share more effective communicative relationships with them. Further, greater awareness of the structure of Auslan can assist deaf students to better understand the structure of English and other languages. These benefits will apply to a wide range of deaf students, from those with signing families to those with limited prior experience with Auslan. Studying Auslan is often a social justice issue for deaf students who have experienced language deprivation or delays, and the formal recognition and inclusion of Auslan in the school curriculum across both the primary and secondary sector positively redresses, to some extent, the historic devaluing of SLs.

Hearing students learning Auslan as a second language (L2) are given opportunities to study a language which is indigenous to Australia. If they have deaf peers, their language learning is likely to include meaningful real-world communication opportunities, and allow them to

acquire an authentic appreciation of diversity and inclusion. Potential career pathways arising from studying Auslan include interpreting, teaching and social services. More importantly, it provides L2 learners with significant language and cultural competencies and understandings that are transferable for use in life in general, as well as in a wide range of occupations and community settings that may require any kind of communication and interaction, ranging from retail and hospitality, to healthcare and other professional and social contexts.

Whilst the benefits of a national curriculum in Auslan are many, and the inclusion of Auslan in a formalised national agenda on this scale in the education sector is very powerful on multiple levels, the implementation of the curriculum has resulted in some challenges, as well as opportunities. In particular, the groundbreaking curriculum has significant implications for resourcing on several levels, many of which are yet to be resolved in the implementation process at state and territory level.

The curriculum development process

In 2009, ACARA became operational after an Act of Federal Parliament in December 2008 legislated to bring Australian state-based education curricula together in a more unified fashion, creating clearer expectations for what *all* Australian children should be taught, regardless of their background, or where they reside in the country. The rationale for introducing an Australian Curriculum in all learning areas was to ensure greater quality, equity and transparency in the education system around the nation, despite education still remaining primarily a state and territory-based responsibility in Australia.

By 2014, the national curriculum for a number of key learning areas was released, for adoption by the states and territories of Australia. Languages as a learning area were targeted for incorporation in the national curriculum roll out, with a Shape Paper developed by ACARA in 2012 to set the direction for consistency in curriculum development. The intercultural language teaching and learning approach, with a focus on meaningful and purposeful classroom interactions and tasks, was the key influence behind curriculum design in the broad Languages learning area (SCARINO, LIDDICOAT, 2009; LIDDICOAT, SCARINO, 2013). In 2014, Chinese, Indonesian, Italian and French were the first languages included in the Australian Curriculum. By the time ACARA assembled the team to write the Auslan curriculum, they had already

completed and published 14 language curricula for spoken languages, and two curriculum frameworks – one for Aboriginal and Torres Strait Islander Languages and one for Classical Languages (specifically, Latin and Greek). Several of these language curricula had been written with two or more pathways in learning for different groups of learners covering the compulsory schooling Australian Curriculum years, from entry at Foundation schooling level (4-5 years of age) to Year 10 (15-16 years of age), described in the curriculum as F-10. The Australian Curriculum does not include the final years of senior secondary school, Year 11 and Year 12, where either vocational or academic options are specifically selected for further pursuit by Australian students. The Chinese curriculum, for example, was developed with three pathways, one for first language (L1) learners, one for L2 learners and a third pathway for background language learners. Each pathway was designed with the nature and needs of these specific learners in mind.

Similarly, the ACARA approved Framework for Aboriginal and Torres Strait Islander Languages has pathways for L1, L2 and for language revival learners. ACARA staff had accumulated a rich store of experience with these diverse languages and their writing teams by the time the Auslan curriculum was being considered. They had also overseen community consultations for each previous language curriculum before they were approved, which added to their awareness of the concerns held by specific language-user communities, including minority and vulnerable language communities. ACARA Languages project staff demonstrated a particular sensitivity to cultural protocols, and an acute understanding of the need for community involvement in the curriculum development process. The Auslan curriculum was the final language curriculum to be developed by ACARA, and the writing team found ACARA staff extremely well-equipped and willing to share their accumulated experience – but also open to the unique concerns that the Auslan writing team, stakeholders, and language advisory reference group brought to them.

The Auslan curriculum was written by a small team of deaf and hearing scholars and practitioners, with extensive backgrounds in linguistics, Deaf studies, translation and interpreting, language teaching and Deaf education (spanning primary, secondary and tertiary settings), all of whom are fluent or native users of Auslan. Crucial to the development of a quality cur-

riculum was the support of the language advisory reference group, which included representatives from key organisations in the Deaf community, individual stakeholders with critical expertise, and professionals in Deaf education. ACARA staff provided strong guidance from a theoretical background regarding their curriculum structure and design, and led and supported the writing team through the development and refinement of each area of the curriculum. ACARA fully funded the curriculum development process, including bringing writing team and language advisory reference group members together in face-to-face meetings, workshops and consultation sessions on several occasions throughout the 18-month curriculum development period.

The writing team benefited enormously from access to the other language curricula that had been developed already, preceding the Auslan curriculum. In particular, the team found the Framework for Aboriginal and Torres Strait Islander Languages offered valuable insights. There are significant parallels between Auslan and these languages: they share a vulnerable status in the community, they are disadvantaged by a paucity of written texts and resources, and they have similar concerns with maintenance and vitality of their languages.

In looking specifically at SL curricula and pedagogy, the writing team was challenged by the limited evidence-based research literature available on SL pedagogy, and even less on teaching a SL to children in schools. In Australia, this is a particularly under-explored area, with limited reference material available. Most of the available curricula, teaching materials and research studies from other countries were focused on hearing adult L2 learners of a SL (COOPER et al., 2011; QUINTO-POZOS, 2011; TAUB et al., 2008; WILCOX, WILCOX, 1997). There were very few curricula designed for children learning a SL as a L2 in schools (ROSEN, 2008; 2010). For L1 learners of SLs, the writing team were only able to source a handful of curricula to review (Finnish National Board of Education, 2004; 2014). The scarcity of external curricula available to the writing team for L1 and L2 learners of a SL in school meant that every available source was explored carefully, along with the other existing language curricula developed by ACARA.

This lack of resources was unsurprising to the writing team. SLs were recognised as genuine languages relatively recently, and dictionaries and linguistic descriptions have been developed only in the last 50 years or so. Research on Auslan, and indeed the naming of it as Auslan,

began in the 1980s (JOHNSTON, 1989). A great deal of valuable research has been conducted since then (JOHNSTON, SCHEMBRI, 2007; CRESDEE, JOHNSTON, 2014; FERRARA, JOHNSTON, 2014; HODGE, 2014 and others), largely due to the impetus provided by the creation of the Auslan Corpus (JOHNSTON, 2008), but there is still much more to learn about Auslan. The only published studies on the acquisition of Auslan by native signing children were written by a member of the curriculum writing team (DE BEUZEVILLE, 2004; 2006). There is little research internationally on SL acquisition by childhood L2 learners, and this also presented a significant challenge to the writing team.

In the absence of a wide-ranging body of research on the acquisition of Auslan in children as either a L1 or as a L2, the authors consulted over 150 research papers published in peer-reviewed journals, exploring findings from other SLs, particularly in relation to L1 acquisition. Findings from the literature supporting the appearance and developmental sequence of each area of grammar, such as forming negatives or topicalisation, was inserted into a table across six-monthly periods of development from age 0 to 4 years of age, and then yearly from age 5 onwards. This allowed the writing team to ensure the correct sequence and progression of language competencies in the L1 curriculum based on as much evidence available, drawn from a range of SLs, identifying and incorporating the skills one would expect to see at that age, if the learners were native signers. Due to the age of the learners and the detailed systems of language requiring documentation in the curriculum, a wide range of literature was consulted, including papers on constructed action (CORMIER et. al., 2013; EMMOREY, REILLY, 1998; MORGAN et. al., 2002; REILLY, 2000; SMITH, CORMIER, 2014); depicting signs (DE BEUZEVILLE, 2006; FISH et al., 2003; LILLO-MARTIN, 1985; MARTIN, SERA, 2006; MORGAN et al., 2008; SALLANDRE, SCHODER, HICKMANN, 2018; SCHICK, 1987; SUMER, 2015; ZWITSERLOOD et al., 2014); verb modification and the use of space (BELLUGI et al., 1990; BETTGER et al., 1995; HOFFMEISTER, 1978; MARTIN, SERA, 2006; MEIER, 1987; RICHE et al., 1994); and the acquisition of non-manual features and clause structures (ANDERSON, REILLY, 1997, 1998; LILLO-MARTIN, 2000; MCINTIRE, REILLY, 1988; REILLY, ANDERSON, 2002; REILLY, MCINTYRE, BELLUGI, 1990a; 1990b; REILLY, MCINTIRE, 1991).

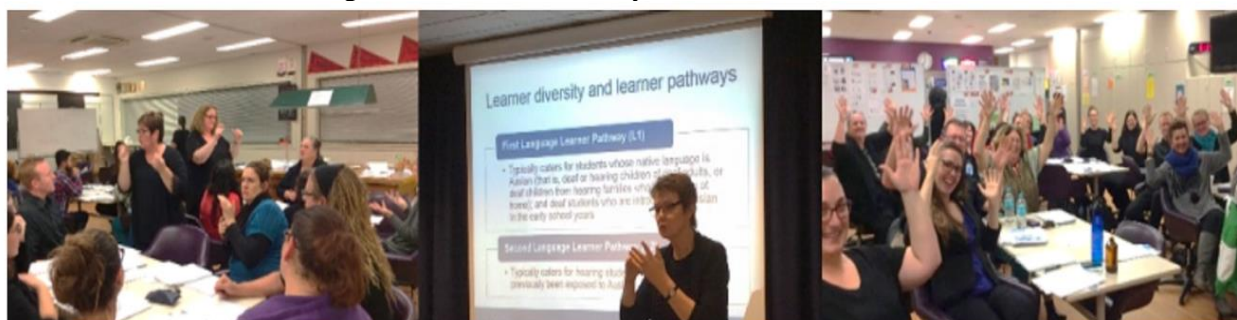
Research published on the structure of Auslan as signed by native signing adults was also reviewed carefully in the development of the national curriculum for Auslan. The writing team used Johnston and Schembri's (2007) seminal text on the structure of Auslan as a key reference point. In addition, the authors consulted recent research on Auslan regarding clause constructions (HODGE, 2014; HODGE, JOHNSTON, 2014), verbs and use of space (DE BEUZEVILLE, 2008; DE BEUZEVILLE et al., 2009; JOHNSTON, 2013), constructed action (FERRARA, JOHNSTON, 2014; HODGE, 2014; HODGE, FERRARA, 2014), mouthing (JOHNSTON et al., 2016), aspect marking (GRAY, 2013) and depicting signs (SCHEMBRI, 2001; FERRARA, 2012). In addition, when there was an absence of published research, but the authors wanted to check something, they made use of the data in the Auslan Corpus (JOHNSTON, 2008).

Many adult SL teaching curricula available in English were also carefully reviewed and considered for adaptation in various parts of the Auslan curriculum. Some well-known American Sign Language (ASL) teaching materials, such as the *Signing Naturally* series (SMITH et al., 2008); the "green books" (BAKER-SHENK, COKELY, 1991); and the ABC series (HUMPHRIES, PADDEN, O'ROURKE, 1994), were all closely examined. The New Zealand Sign Language curriculum (Ministry of Education, 2006), and various publications by Rachel and David McKee (1992; 2014) offered much useful material. The adult education college-level training packages and teaching materials in Australia, such as the Certificate II in Auslan course (reviewed and updated by the National Register on Vocational Education and Training, 2018), and materials used by community organisations to teach hearing adults over the years, and various reviews of these, also provided some insight to the writing team (JOHNSTON, 1987; CRESDEE, 2006; WILLOUGHBY, 2012; CRESDEE, JOHNSTON, 2014). The Victorian (VCE) study design for Year 11 and Year 12 students in senior secondary school was useful (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2001), and the resources created by individual teachers of well-established and highly regarded Auslan-in-schools L1 and L2 programs already running in a few states of Australia proved helpful too. Online materials like *ProSIGN 2* (HAUG et al., 2019) and other European languages framework materials were still in development at the time of writing the national curriculum for Auslan, but the work in progress was reviewed, as was relevant literature on L2 acquisition (ELLIS, 1994; WOLL, 2012;

LIGHTBOWN, SPADA, 2013), and recommendations on designing language courses (Graves, 2000). Additionally, the wealth of knowledge of the writing team with their areas of combined expertise, and their extensive and multi-faceted teaching experiences over many years across the education sector, further helped shape the writing process.

The resulting draft Auslan curriculum was comprehensively reviewed by the language advisory reference group members, selected deaf and hearing international reviewers from a number of countries, and an ACARA panel of language curriculum experts (non-Auslan related). It was also sent to key stakeholders and organisations in the Deaf community for feedback during a 10-week consultation process. Face-to-face community consultations were held in the capital cities of all mainland states of Australia, with Deaf-led consultation forums seeking direct feedback from the Deaf community, and other interested parties. This feedback informed revisions to the curriculum. The extensive consultation undertaken, and the community experience and feedback collected and recorded, ensured authenticity and depth in the curriculum writing process coordinated by ACARA.

Figure 01: Deaf community consultation forum.



Source: ACARA (2017).

The *Australian Curriculum: Auslan* was officially approved for publication by the Board of ACARA and all state and territory-based Ministers of Education in December 2016, and appeared on the Australian Curriculum website in January 2017. Since then, most Australian jurisdictions have adopted the Auslan curriculum for use by their respective curriculum authorities and Education Departments, in some cases with adaptations, or with the addition of more detailed syllabus documents and resources for classroom use, based on the national curriculum.

Table 01: Strands and sub-strands in the Auslan curriculum.

Strand	Sub-strand	Description
Communicating Using language for communicative purposes in interpreting, creating and exchanging meaning	1.1 Socialising	Interacting to exchange ideas, opinions, experiences, thoughts and feelings; and participating in planning, negotiating, deciding and taking action
	1.2 Informing	Obtaining, processing, interpreting and conveying information through a range of Auslan texts; developing and applying knowledge
	1.3 Creating	Engaging with imaginative experience by participating in, responding to and creating a range of texts, such as stories, poetry, art and performance
	1.4 Translating	Moving between languages and cultures, understanding that words and signs do not always have direct equivalence and recognising different interpretations and explaining these to others
	1.5 Identity	Exploring and expressing their sense of identity as individuals and as members of the Deaf community and culture and as deaf, hard of hearing or hearing people
	1.6 Reflecting	Participating in intercultural exchange, questioning reactions and assumptions; and considering how interaction shapes communication and identity
Understanding Analysing and understanding language and culture as resources for interpreting and shaping meaning in intercultural exchange	2.1 Systems of language	Understanding the language system, including visual-gestural language parameters, conventions and grammar
	2.2 Language variation and change	Understanding how language use varies according to individual difference and context and across time and place
	2.3 Language awareness	Analysing and understanding language and culture over time, including language attitudes, language policy, language rights, international contexts and language vitality
	2.4 The role of language and culture	Analysing and understanding the role of language and culture in the exchange of meaning

Source: ACARA (2017).

Structure and content of the curriculum

Each language curriculum and framework published by ACARA is designed to be taught from the early Foundation year of school to Year 10 (F-10). The curriculum is structured using two strands—*Communicating* and *Understanding*—each of which has further sub-strands and threads, which organise and capture the range and variety in the scope of learning, and reveal the progression of content across the learning sequences. In the *Communicating* strand in the Auslan curriculum, students focus on using the language in real contexts to exchange meaning, by sharing ideas, thoughts and feelings ('Socialising'), obtaining and conveying information ('Informing'), using the language imaginatively ('Creating'), moving between languages and cultures ('Translating') and reflecting on intercultural exchanges ('Reflecting'). In addition, in the L1 pathway, learners also explore and express their sense of identity as individuals and as members of the Deaf community ('Identity').

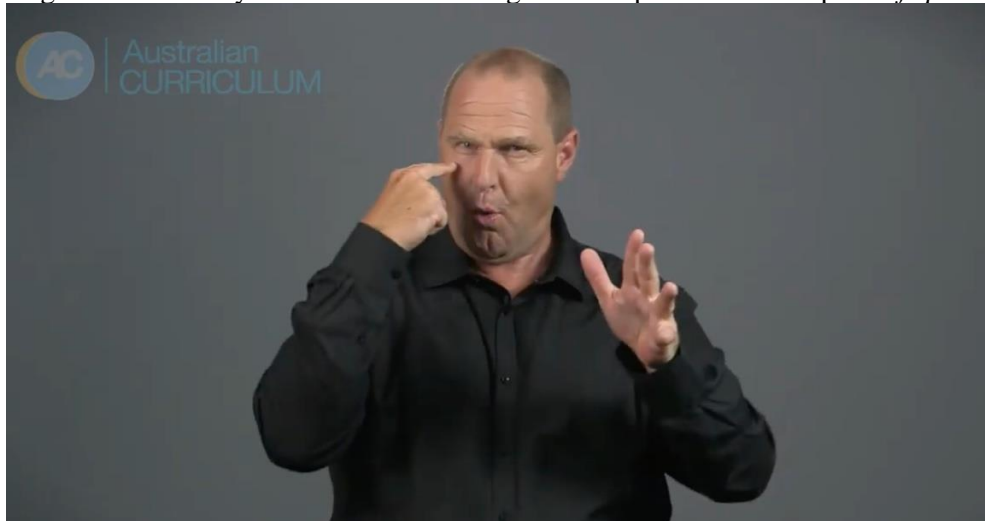
In the *Understanding* strand, students focus on metalinguistic knowledge, and study the structure or form of the language system, including visual-spatial language parameters and conventions ('Systems of Language'). They also look at how languages vary in use and change over time ('Language Variation and Change') and analyse the context and status of Auslan ('Language Awareness'). Finally, students explore the connections between language and cultural practices ('The Role of Language and Culture').

The curriculum details the knowledge to be taught in each of these areas through content descriptions and elaborations, which guide teachers in preparing syllabus documents, teaching programs and resources. A glossary is provided in the online version of the Auslan curriculum to explain terms related to Auslan language and culture, and for specific linguistic descriptions, with Auslan video clips available for many, but not all, of the glossary items, as can be seen in Figure 2.

Students progress through a series of bands, or year level (grade) groups: Foundation – Year 2, Years 3 - 4, Years 5 - 6, Years 7 - 8 and Years 9 -10. Each band outlines the level of learning and progress expected at each stage. Achievement Standards are provided for each band, which specify in detail what a learner should be able to do by the end of the band level. Some ACARA language curricula provide language examples, embedded in the Achievement Standards to demonstrate exemplar levels of expected performance at the end of the band stage,

however these have not yet been developed for Auslan. Student work samples have also been included for some of the more established language curricula, though not yet for Auslan.

Figure 02: Glossary of terms includes a signed example of the concept *Deaf space*.



Source: ACARA (2017).

The theoretical framework and structure used by ACARA for their language curricula challenged some traditional practices of SL and Deaf studies teachers in Australia and elsewhere. For example, many Auslan teachers have tended to treat cultural aspects of language use separately, in units about ‘Deaf culture’. Within the ACARA framework, culture was embedded in almost all strands of the language curriculum, such as ‘Socialising’, ‘Creating’, ‘Language Awareness’ and others. The sub-strand focusing on ‘The Role of Language and Culture’ required the writing team to analyse the ways in which sign formation and usage reflect cultural values and practices, eliciting some innovative and reflective content.

The nature of the learners

The language ecologies of students learning Auslan will vary dramatically due to: differing levels of hearing (deaf students, hard of hearing students, hearing students⁴); access to signers at home (whether there are deaf family members, or whether hearing family members learn

⁴ Hearing students may include those with deaf parents or other family members, those who are being educated with deaf peers, or those who have an interest in learning Auslan, but otherwise have no connection to the Deaf community

to sign); access to Auslan at school and the quality of those language models; the family's acceptance of Auslan; the presence or otherwise of disabilities that could have an effect on the child's language acquisition, such as a cognitive impairment; and for deaf students, the degree to which they may have experienced language deprivation due to lack of exposure to accessible language.

Deaf students without any signing family members may not use Auslan at home, but may represent themselves as Auslan users at school, reflecting their identity differently due to opportunity and context. Alternatively, many deaf learners will have begun their education using oral/aural approaches, with minimal exposure to Auslan and little or no contact with other deaf people. Some deaf learners may have additional disabilities or, commonly, a significant language delay due to language deprivation, so will begin learning Auslan with little foundation in any language. Other Auslan users will be hearing. Although most of these learners will have no previous experience with Auslan or deaf people, some will have exposure to Auslan through being educated with deaf students in inclusive classrooms, and may have learned some of the basics of the language.

To cater for the diverse learners who may study Auslan, two pathways were created, for L1 and L2 learners. In addition to the dual pathways, the curriculum was also devised with two entry points, to allow for beginning language study in the first year of primary school or in the first year of secondary school. A hearing student studying Auslan from Foundation level, throughout primary school and into high school will differ significantly in their learning needs in Year 8, for example, from another hearing student who commenced the learning sequence at the start of secondary school. The progression and achievement standards in Year 8 for the F-10 learner will therefore be different from the late entry 7-10 learner. Both these entry points in the sequence of learning apply to L1 and L2 learners of Auslan.

The dual-pathways, as well as the separate entry points in the sequence of learning, allowed the writing team greater flexibility in creating a curriculum capable of meeting the needs of these various students. The L1 pathway for students beginning their Auslan study when they first enter school was created to cater for students who have Auslan as a native language (that is, students with deaf parents or other family members who sign to them at home), as well as deaf students being educated in Auslan from an early age, for whom it is likely to be their future

preferred - or primary - language, even if they do not have access to Auslan at home. Developing a strong L1 from Foundation level will likely increase the educational opportunities and capabilities of these children, as well as encouraging functional bilingualism in Auslan and English, and may improve learning and future employment opportunities.

The L2 pathway for both learning sequence entry points was designed to meet the needs of students who have not had previous exposure to Auslan. These learners are most likely to be hearing students learning Auslan as a L2, or additional language. This pathway also caters to deaf or hard of hearing students who have fluency in a spoken language but have had minimal or no experience with Auslan. Such exposure to Auslan in a L2 program may have a transformative impact on deaf students, as noted by respondents to a survey of over 200 students, families, and staff associated with a L2 program in one secondary school (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018).

A lot of deaf students find it hard to make friends in a big mainstream school. Having Auslan as a language here helps the hearing students communicate with the deaf, and gives the hearing practice with using Auslan in a real environment. As well, deaf students like me who are learning Auslan as a second language are given an environment where everyone is learning and picking up the language, so it makes me feel more included and comfortable. This is not always the case with deaf second language learners, we can feel we are not connected with deaf culture. Learning it at school with other deaf and hearing students helps my journey. - 16 year old deaf student with a cochlear implant, L2 learner of Auslan.

My child, who is a fairly successful cochlear implant user, always tried to hide his hearing loss from other students whenever he could. I can see he is growing out of that attitude because learning Auslan is so embraced by everyone at this school, which is great. - Hearing parent of 14 year old deaf student with a cochlear implant, L2 learner of Auslan.

Additionally, the social benefits of increasing the peer networks of deaf students in a school are undeniable "...we are able to communicate and be friends with hearing students with less struggle" - 13 year old deaf student, proficient L1 user of Auslan (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018).

However, due to the complex language ecologies outlined above, the two pathways cannot meet the learning needs of all students. One important group of learners who do not comfortably fit into the typical L1 or L2 pathway, are deaf students who have not had sufficient

access to a spoken language to have developed functional language skills, but who simultaneously have not been given access to a SL in childhood. Essentially, they have not yet developed a L1 at the time of commencing secondary school, which is well beyond the period expected for typical L1 acquisition.

Reasons for arriving at secondary school effectively ‘languageless’ may vary, but could include circumstances such as having recently immigrated to Australia from a country where schooling for deaf children was not available; or due to the presence of disabilities; or even from having attended a school locally, where the language teaching and learning philosophy did not permit access to quality SL, and deaf role models. Regardless of the conditions creating the significant language delay, these students are essentially late-L1 learners, at the time of entering secondary school, around 11-12 years of age. They reach higher levels of schooling with no solid L1 foundation at all, and their teaching and learning needs differ greatly from early-L1 students who have had exposure to quality language models from early in life, or who have been in an Auslan program from Foundation level, and therefore approach secondary school entrance with a well-established L1. The latter students commence secondary school with a rich L1, and as a result, are able to attend to the development of higher-order skills, such as analysis and evaluation, in their Auslan studies.



The late-L1 learners, on the other hand,

[...] may have additional disabilities, sometimes hidden, often caused by their language delay. Auslan is nonetheless considered their first or primary language, due to their lack of fluency in any other language. These learners require intensive support and extensive input from rich language models, especially at the initial stages. These learners are unlikely to reach native-like levels of fluency in any language, but will benefit greatly from the explicit teaching of Auslan as a subject to support their language acquisition and development. (ACARA, 2017).

As such, the L1 pathway for deaf students beginning their Auslan study in Year 7 was designed for this disadvantaged group of deaf students with limited exposure to Auslan in early childhood and in educational settings, rather than those who have had Auslan at home and/or school from early childhood.

An overview of the dual pathways and the entry point sequences of learning, depending on the nature of the learner, is highlighted in Table 2 below.

Table 02: Categories of learners, pathways, and entry point sequences

Entry point	Nature of Learner	Communicating	Understanding
 Beginning in secondary school	A student with good command of spoken English and little knowledge of Auslan*	7-10 sequence, L2	7-10 sequence, L2
	Deaf fluent signer	F-10 sequence, L1, using content from Year 7 onwards	7-10 sequence, L2
	Deaf, late-L1	7-10 sequence, L1	7-10 sequence, L1
 Beginning in primary school	A student with good command of spoken English and little knowledge of Auslan	F-10 sequence, L2	F-10 sequence, L2
	Deaf, late-L1	F-10 sequence, L1 content modified by teacher	F-10 sequence, L1 content modified by teacher
	Deaf signer	F-10 sequence, L1	F-10 sequence, L1

* For L2 students who are deaf or hard of hearing, it is more appropriate that the content from identity come from the L1 pathway.

Source: ACARA (2017).

There are other groups of learners who may not fit one of the categories neatly, for example, as described by ACARA (2017):

[...] native signers of Auslan who are hearing (such as hearing children from deaf families) may not be adequately accounted for in an L1 pathway, due to the teaching and learning emphasis on the primary target group, deaf children. In addition, a deaf migrant already fluent in a native signed language from another country, such as American Sign Language, may not be entirely suited to an L2 learning pathway for Auslan as so many age-appropriate L1 features and linguistic competencies will already be present in his/her use of another signed language, making a second signed language easier to learn compared to other L2 learners being exposed to learning a signed language for the first time. Congenitally deafblind children, or other students with disability, may also present unique challenges with regard to determining language learning pathways.

Notwithstanding the complex needs of some learners, the national curriculum allows for a great deal of flexibility in being able to draw on the L1 or the L2 pathway, and different

sequences of learning entry points, to cater to the requirements of a diverse range of Auslan learners, whether deaf or hearing. It acknowledges different backgrounds, knowledge, experiences and skills, and skilled educators can use the depth and breadth of the curriculum to accommodate learners. The full curriculum is freely available online at: <https://www.australian-curriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>.

Challenges and opportunities in implementation

Several key issues have challenged educational authorities, schools, educators, and the Deaf community with regard to the implementation of the Auslan curriculum. These include: the lack of widely-accepted protocols regarding the teaching of Auslan; the availability and recruitment of suitable teaching staff; the accessibility of the Auslan curriculum itself; and the dearth of quality resources to support effective teaching and learning in primary and secondary school classrooms.

The curriculum does not provide specific guidelines on who should teach Auslan in schools, as explicit reference to this in the curriculum was deemed outside the remit of ACARA. Implementation of the national curriculum is a state and territory-based consideration, therefore is at the discretion of curriculum authorities, Departments of Education and schools, in each state and territory of Australia. The writing team were aware implementation could create some contentious issues, and therefore negotiated the incorporation of a limited range of statements regarding implementation protocols, including recommendations around cultural sensitivity, respect for Auslan and the necessity for courses to have a connection with local Deaf communities. In addition, it is noted within the protocols that “the success of Auslan programs depends on the fundamental premise that suitably skilled and qualified teachers, including native or native-like⁵ proficient users of Auslan, have key roles in their development and implementation” (ACARA, 2017).

Deaf people have ownership of Auslan and feel responsible for protecting their language and ensuring it is taught well. As custodians of their language, they welcome hearing students

⁵ The Australian Curriculum: Auslan provides this definition of native signers: ‘Signers who have one or more deaf family members and have therefore had access to Auslan from birth, meeting expected milestones for the natural acquisition of language in infancy and early childhood.’ [Glossary, p. 15]; and defines native-like signers as: ‘Fluent signers who have used Auslan as their primary language since their early school years, and/or demonstrate native-like levels of proficiency in the language.’ [Glossary, p. 16]

as Auslan learners keen to learn their language, and the Deaf community is cognisant of the long-term benefits of larger numbers of people in society with proficiency in a SL (HAUSER, KARTHEISER, 2014). At the same time, deaf Auslan users are particularly concerned for the many deaf children who have limited or no access to Auslan in education settings or amongst peers in their wider school environment, and see this curriculum as a valuable opportunity for all deaf children to study Auslan, as well as an opportunity to expand the peer networks for deaf children by increasing the number of hearing children in schools who are also able to sign. The two learner pathways offer support for a wide range of deaf children, including those with language delay and deprivation, and this addresses and reinforces a core value of the Australian Deaf community – the viability and ongoing healthy transmission of Auslan as a community language.

Undoubtedly though, teaching Auslan well in schools requires the direct involvement of qualified deaf teachers, who are native or native-like signers, leading and delivering programs, and this is an ongoing challenge. As in many other countries, deaf people are significantly under-represented in the teaching profession in Australia. There are no standards for Auslan teachers, and no specific courses of study for Auslan teachers, unlike in parts of the US, for example, for ASL teachers (JACOBOWITZ, 2007). Yet, suitably skilled deaf people may possess a range of lived experience, language proficiency, and a knowledge base that extends beyond that which might normally be considered necessary for language teaching. Investing in resources and opportunities to develop deaf teachers of SL is required in language policy and planning. Deaf language consultants, whether formally qualified as teachers or not, often express a deep intrinsic motivation for their work, recognising the significance of sharing their language and culture, and cultivating their relationships with students, as critical for learner growth. In particular, the well-being and identity development of deaf children is positively impacted by the direct involvement of deaf instructors in Auslan courses in schools (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018), and exposure to deaf role models in general helps build the social capital of deaf children (ROGERS, YOUNG, 2011; CAWTHON et al., 2016).

The job matters to deaf adults in schools in very personal ways, in the same way it does to Aboriginal language teachers (ANGELO, POETSCH, 2019). Their connection with their community, their culture and their language resonates in their work, notwithstanding the lack

of a formal teaching qualification. Most state education departments have options to recruit teachers with particular skills who may not have teaching qualifications. For example, a jurisdiction may be able to employ a skilled music instructor, who is an expert with a niche instrument - but is not a qualified school teacher - for a contracted period if a qualified music teacher with proficiency in that instrument cannot be sourced. This option could be activated in order to ensure a supply of appropriate Auslan teachers to meet the demand created by the curriculum. Indeed, at present deaf people can already be appointed in “limited authority to teach/untrained teacher” roles; or as educational assistants/language models/Deaf role models or mentors; or in designated ministerial officer positions; in some states and territories of Australia.

There are inconsistencies with the application of these appointments, however, and there are some concerns associated with this as well. For example, a deaf instructor functioning as a language consultant may be expected to work at a level beyond their pay grade, if effectively performing as a qualified teacher, but without the benefits of this status. The lack of deaf teaching staff is an issue in most states of Australia, however, some states, and some schools in particular, have managed this concern in effective ways, employing deaf staff in suitable, and well-supported, roles they have created at the school level, with remuneration commensurate with job duties and responsibilities; or by providing hearing/deaf team teaching arrangements at additional school expense in order to meet a best practice arrangement, with Auslan-proficient hearing teachers operating in complementary roles, and in close collaboration with, deaf staff. A qualified hearing teacher, particularly one fluent in Auslan, can operate as a strong ally in such circumstances, contributing pedagogical and classroom management expertise to support the deaf language expert, adding to the overall effectiveness of the language program. Some jurisdictions are exploring the upskilling of deaf people in fast track training programs, or by providing language consultant training and developing specialist job roles. Nevertheless, the number of schools currently interested in running Auslan courses far outstrips the present employment rate of deaf people in the education sector around Australia, so considerably more work is required to encourage and support Deaf-led Auslan program delivery in schools.

The nature and status of Auslan are still misunderstood within areas of the education sector, and this manifests in some schools attempting to implement the Auslan curriculum with

course delivery by hearing teachers, who oftentimes have only minimal knowledge of the language and its cultural context. There is some evidence that Auslan can be perceived as an ‘easy’ option when adding a language to a school’s offerings, due in part to the fact that it does not have a written form. The availability of simplified vocabulary resources for alternative communication systems, such as *Key Word Signing* (KWS)⁶, may lead to the grave misconception that Auslan is rudimentary and undeveloped, and that it can be taught with minimal preparation and resources; or that it only requires limited teacher-proficiency in Auslan, especially during initial Auslan course establishment and implementation at a school.

Hearing teachers who are not proficient in Auslan operate under the generally well-meant, but genuine misapprehension, that they have sufficient capacity to teach the language, after completing only limited studies themselves in Auslan. Frequently, these teachers have no cultural affiliation with the Deaf community, and they are more likely using, and therefore teaching, KWS, or an approximation of this. Indeed, metacognitive awareness of one’s actual level of skill and ability in Auslan may be over-estimated by less competent signers, who are typically unable to identify, and address, their own skills gaps in the language (BONTEMPO, NAPIER, 2007). Further, cognitive bias suggests less well-skilled people are more likely to have an inflated view of their skill level, which typically does not match their actual performance in that domain (KRUGER, DUNNING, 1999), reinforcing concerns regarding the protocols around implementing Auslan courses in Australian schools.

In relation to the inaccessibility of the Auslan curriculum, it is ironic that despite the acknowledged need for deaf teachers, and the ideal position that skilled deaf people deliver Auslan courses, the curriculum is, at present, only available in English. It includes Auslan video clips for some language samples and glossary items, but it still presents accessibility issues for many deaf Auslan teachers. This is an entirely unintentional form of gate-keeping, and needs addressing, but will require funding and support. Whilst the writing team were able to incorporate a great deal of highly valuable content and flexibility in the curriculum, with the unique

⁶ Key Word Sign (KWS) is a type of Augmentative and Alternative Communication system which uses signs with children and adults who have physical or communication disabilities which prevent them from speaking – though they can usually hear. KWS is used simultaneously with speech, and is presented as individual signs for the ‘key’ words in a spoken utterance (these ‘key’ lexical items which are signed are typically borrowed from Auslan, or artificially contrived sign systems). KWS is **not** a language, and does not incorporate grammatical markers of Auslan (since the users access the grammar of English via audition).

dual pathways and the different entry points for the sequence of learning; there were Auslan translation and filming aspects that were not able to be included due to time and funding constraints. Having an Auslan version of the curriculum, with exemplars of lesson plans and programs, student work samples, a bank of assessment material and moderated student assessment samples, and a greater variety of elaborations and linked activities, would be of enormous benefit and value to teachers and to students alike.

The final key challenge with regard to implementation of the national curriculum in Auslan is the limited availability of appropriate resources for teaching Auslan in primary and secondary school settings. Issues of quality, authenticity, availability, and accessibility are a major concern, although this problem with resources is not unique to the Australian context for teaching a SL (THORYK, 2010). Teachers of well-established spoken language school programs, such as courses in Japanese or Italian, have access to a wide variety of program outlines and detailed curriculum plans at each year level; a comprehensive and diverse range of textbooks, learning materials, activities, stimulus texts, online task banks; and other high-quality teaching and learning resources. Many of these resources and materials are standardised and quality-assured, at every level of learning in different education settings and contexts. Such a wealth of resources for language teaching and learning is a luxury that does not even exist in a substantial sense for Auslan teachers in the tertiary sector in Australia; but is particularly limited in the primary, and virtually absent from, the secondary education sector.

Invariably, Auslan teachers make their own resources themselves, creating an additional responsibility and level of effort, in a way not experienced by language teachers in better resourced languages. For example, the ACARA curricula for most other languages includes links to a website called *Scoutle*, an online forum containing specific activities, language materials and practice resources that students can be directed to in order to enhance their proficiency, or teachers can use as instructional material in the classroom. The burden on Auslan teachers in having to create all their own teaching and learning materials is significant, and occurs at a local and an individual level, frequently meaning the exchange of ideas and resources and the sharing of materials and moderation of work is also limited.

A further complicating factor is that teachers with limited proficiency in Auslan are often unable to assess the quality of any signed texts, activities, or material they may find online,

meaning that resources being shared with students may not be grammatically accurate, or fit for purpose. Even materials created at a state level in some jurisdictions are not shared outside of that region with educational institutions and teachers from other states. Understandably, skilled Auslan teachers may be reluctant to share quality resources and materials they have developed, based on years of experience and knowledge, out of concern less experienced educators may use them incorrectly, neglect to appreciate their real value, or fail to acknowledge the original source. Ultimately, however, the lack of exchange and support potentially limits the creativity, growth, development, and richness of resources and materials, which could be much more impactful, meaningful, and valuable, if able to be shared and further built upon, leading to better teaching and learning outcomes.

Some resource creators have established small businesses to cater to an extent for the growing demand for Auslan resources. Unfortunately, very few of these are Deaf-led, and a number of hearing teachers are not only taking on roles as educators of Auslan without the proper skills or qualifications, and without consultation with the Deaf community, but are also creating commercial opportunities by making and selling resources in educator networks and communities online. Typically, such resources are worksheet type tasks with limited educational value, but of greater concern is that they often contain errors or misinformation. Some of them even include vocabulary from other SLs, such as ASL. Even if they do not contain errors, capitalising on the language of the Deaf community in this way is viewed poorly, and serves as another example of colonisation by hearing people, or cultural appropriation of Auslan. Until greater recognition is afforded to Deaf people as the custodians of their language, and support provided to create a clearly marked space for teaching roles for deaf people in schools, the status quo is unlikely to change. Awareness needs to be raised regarding purchasing from Deaf-owned businesses and securing accurate resources that have community endorsement, wherever possible. Investment in quality resource creation at state level by relevant educational authorities, and the sharing of these resources on a larger scale, is also key to improving Auslan teaching and learning opportunities in schools in each jurisdiction around the country. Without attention to such factors, these potentially disempowering acts and destabilising influences may threaten the integrity of ongoing Auslan curriculum implementation in Australia.

In terms of opportunities, the work undertaken to develop the Auslan curriculum has increased the profile and the status of Auslan considerably. The national curriculum sends a strong message of language legitimacy to the wider community, and to the deaf education sector and the medical fraternity. It is harder for the system to disregard a deaf child's right to access Auslan in the early years when a national curriculum exists for the subject in school, thus suggesting better long term educational, psychological, social and vocational advantages for deaf children. It is a powerful form of recognition of the Deaf community and their language. Furthermore, the extensive work undertaken to create the systems of language scope and sequence content in the *'Understanding'* strand of the national curriculum has increased the body of knowledge about SL development, and added to a greater awareness and understanding of Auslan grammar amongst Auslan teachers, in an unanticipated advantage arising from the curriculum.

To date, in Australia, although there have been smaller state associations, and pockets of individuals working in collaboration and networking with one another to greater or lesser degrees, there has not been a strong and unified Auslan Teachers' Association on a national scale in the same vein as the American Sign Language Teachers' Association (ASLTA) in the USA. However, the growing demand and interest in Auslan, fuelled further by the coronavirus pandemic and the high profile presence of interpreters in televised broadcasts, has resulted in more Auslan educators collaborating and networking online, and attending professional learning events and activities in recent times. New markets and opportunities are opening up, with technology bringing educators together in various forums for quality professional learning opportunities, and also in creating new platforms and possibilities for resources for students. It is hoped that this increasing informal connection and engagement amongst educators may lead to the formation of a better-supported national Auslan Teachers' Association, and the development of clear standards and expectations for Auslan teachers, similar to those stipulated by the ASLTA, which could be appended to future iterations of the national curriculum.

Conclusion

The national curriculum for Auslan benefitted from being part of the larger curriculum writing process for the Australian Curriculum. As it was the first time Australia had invested in

a nationwide curriculum, the facilitating body, ACARA, was well-resourced and committed to consistent quality, theoretical soundness and exhaustive consultation for all of the curriculum documents they delivered. The Auslan writing team was able to consult the other completed language curricula, including some written with two or more pathways, and some which addressed language maintenance and vitality issues. These provided valuable context and ideas for the Auslan curriculum.

The ACARA team also demonstrated a culture of respect for the language-using communities behind the curricula they curated. This was reflected in their willingness to listen to the concerns of the writing team, the language advisory reference group, and the wider Deaf community. They challenged Auslan users and teachers to reflect more deeply on the type of content they wanted and the standards of competence they expected. For these reasons, both the process of developing this Auslan curriculum, as well as the final product, were uniquely valuable.

Built into the Australian Curriculum is a requirement for regular reviews. The Auslan curriculum has now been available for five years and is used by an increasing number of schools and teachers. It is due for review in 2022. The review should be an opportunity to consider what works well and what could be improved, while respecting the need for curriculum stability. It will also be an opportunity to address some of the challenges described above, and consider how the implementation of the curriculum might be enhanced by clearer teaching protocols, recruitment and support of appropriate teachers, and high-quality, widely available, resources.

The process of writing the national Auslan curriculum was a learning experience for everyone involved. It was a daunting task, given its symbolic importance and groundbreaking practical value. The collective effort from ACARA, the writing team, the language advisory reference group, educators, and the Deaf community, and many other stakeholders via the consultation process, contributed to an historic document with potentially significant long-term impacts on the usage and status of Auslan in Australia. It is apparent that there have been additional factors to consider since publication of the national curriculum, as challenges and opportunities have arisen during implementation around the nation. Only time will tell whether these signs of learning will result in effective responses and adaptations to the teaching of Auslan in schools, to the future benefit of Australian children and the Deaf community.

References

ANDERSON, D. E.; REILLY, J. S. The puzzle of negation: How children move from communicative to grammatical negation in ASL. **Applied Psycholinguistics**, v.18, n.4, p. 411-429, 1997.

ANDERSON, D. E.; REILLY, J. PAH! The acquisition of adverbials in ASL. **Sign Language & Linguistics**, v.1, n.2, p. 117-142, 1998.

ANGELO, D.; POETSCH, S. From the ground up: How Aboriginal languages teachers design school-based programs in their local language ecology. **Babel**, v.54, n.1, p. 11-20, 2019.

Australian Curriculum. Auslan, 2017. Available at: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>. Retrieved: 18/9/2021.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. The shape of the Australian Curriculum: Languages. 2011. Available at: https://docs.acara.edu.au/resources/Languages_-_Shape_of_the_Australian_Curriculum.pdf. Retrieved: 18/9/2021.

BAKER-SHENK, C. L.; COKELY, D. **American Sign Language: A teacher's resource text on grammar and culture**. Washington, DC.: Gallaudet University Press, 1991.

BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L.; VAN HOEK, K. The development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language. **SLR**, n.87, p. 183-189, 1990.

BETTGER, J.; KLIMA, E.; EWAN, B.; SMITH, C. L. Acquisition of spatial devices in American Sign Language as evidenced by sentence repetition. In: CLARK, E. V. (Ed.), **The proceedings of the 27th Annual Stanford Child Language Research Forum**. Stanford: CSLI, 1995, p. 81-90.

BONTEMPO, K.; LEVITZKE-GRAY, P. Signing on at last: The teaching and learning of Auslan in WA schools. Paper presentation at the **Australian and New Zealand Conference for Educators of the Deaf**, Brisbane, Australia, 2018, July 12-14.

BONTEMPO, K.; NAPIER, J. Mind the gap! A skills analysis of sign language interpreters. **The Sign Language Translator and Interpreter**, v.1, n.2, p. 275-299, 2007.

CAWTHON, S. W.; JOHNSON, P. M.; GARBEROLGIO, C. L.; SCHOFFSTALL, S. J. Role models as facilitators of social capital for deaf individuals: A research synthesis. **American Annals of the Deaf**, v.161, n.2, p. 115-127, 2016.

COOPER, S.; REISMAN, J.; WATSON, D. Sign language program structure and content in institutions of higher education in the United States, 1994-2004. **Sign Language Studies**, v. 11, n.3, p. 298-328, 2011.

CORMIER, K.; SMITH, S.; SEVCIKOVA, Z. Predicate structures, gesture, and simultaneity in the representation of action in British Sign Language: Evidence from deaf children and adults. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 18, n.3, p. 370-390, 2013.

CRESDEE, D. **A study of the way(s) to teach signed discourse cohesion, particularly within a story text.** Unpublished doctoral dissertation, Charles Darwin University, 2006.

CRESDEE, D.; JOHNSTON, T. Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In: MCKEE, D.; ROSEN, R. S; MCKEE, R. (Eds.), **Teaching and Learning Signed Languages.** International Perspectives and Practices. London: Palgrave Macmillan, 2014, p. 85-110.

DE BEUZEVILLE, L. The acquisition of classifier signs in Auslan (Australian Sign Language) by Deaf children from Deaf families A preliminary analysis. **Deaf Worlds: International Journal of Deaf Studies**, v. 20, n. 2, p. 120-140, 2004.

DE BEUZEVILLE, L. **Visual and linguistic representation in the acquisition of depicting verbs: A study of native signing deaf children of Auslan (Australian Sign Language).** Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2006.

DE BEUZEVILLE, L. Pointing and verb modification: The expression of semantic roles in the Auslan corpus. In: European Language Resources Association (ELRA), **Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Signed Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora.** Marrakech, Morocco: ELRA, p. 13-16, 2008.

DE BEUZEVILLE, L.; JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. C. The use of space with indicating verbs in Auslan: A corpus-based investigation. **Sign Language & Linguistics**, v.12, n.1, p. 53-82, 2009.

DISBRAY, S. Realising the Australian Curriculum Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages. **Babel**, v. 54, n. 1, p. 21-25, 2019.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford University Press, 1994.

EMMOREY, K.; REILLY, J. The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL. In: CLARK, E. V. (Ed.), **Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum.** Stanford: CSLI, 1998, p. 81-90.

FERRARA, L. **The Grammar of Depiction: exploring gesture and language in Australian Sign Language (Auslan).** Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2012.

FERRARA, L.; JOHNSTON, T. Elaborating who's what: A study of constructed action and clause structure in Auslan (Australian Sign Language). **Australian Journal of Linguistics**, v. 34, n. 2, p. 193-215, 2014.

Finnish National Board of Education. **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004** [National Core Curriculum of Basic Education 2004]. Available at: <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. Retrieved: December 18, 2015.

Finnish National Board of Education. **Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014** [National Core Curriculum of Basic Education 2014]. Available at: <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Retrieved December 18, 2015.

FISH, S.; MOREN, B.; HOFFMEISTER, R.; SCHICK, B. The acquisition of classifier phonology in ASL by deaf children. *In*: BEACHLEY, B.; BROWN, A.; CONLIN, F. (Eds.), **BUCLD 27: Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development - v.1**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2003, p. 252-263.

GRAVES, K. **Designing language courses: A guide for teachers**. Boston: Cengage Learning, 2000.

GRAY, M. **Aspect Marking in Australian Sign Language: A Process of Gestural Verb Modification**. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, 2013.

HAUG, T.; VAN DEN BOGAERDE, B.; LEESON, L. **ProSIGN 2: Promoting excellence in sign language instruction**. Sign language teacher competences, Protecting and promoting sign languages in Europe. Graz, Austria: Council of Europe, 6 December 2019.

HAUSER, P.; KARTHEISER, G. Advantages of learning a signed language. *In*: BAUMAN, H.-D.L.; MURRAY, J.J. (Eds.), **Deaf gain: Raising the stakes for human diversity**. University of Minnesota Press, 2014, p. 133-145.

HODGE, G. **Patterns from a signed language corpus: Clause-like units in Auslan (Australian sign language)**. Doctoral dissertation, Macquarie University, 2014. Available at: <<http://hdl.handle.net/1959.14/323269>>.

HODGE, G.; FERRARA, L. Showing the story: Enactment as performance in Auslan narratives. *In*: GAWNE, L.; VAUGHAN, J. (Eds.), **Selected Papers from the 44th Conference of the Australian Linguistic Society 2013**. Available at: <<http://hdl.handle.net/11343/40973>>. 2014, p. 372- 397.

HODGE, G.; JOHNSTON, T. Points, depictions, gestures and enactment: Partly lexical and non-lexical signs as core elements of single clause-like units in Auslan (Australian sign language). **Australian Journal of Linguistics**, v.34, n.2, p. 262-291, 2014.

HOFFMEISTER, R. **The development of demonstrative pronouns, locatives, and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents**. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1978.

HUMPHRIES, T.; PADDEN, C.; O'ROURKE, T. **A basic course in American Sign Language**. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers, 1994.

JACOBOWITZ, E. L. A look at teaching standards in ASL teacher preparation programs. **Sign Language Studies**, v.8, n.1, p. 4-41, 2007.

JOHNSTON, T. **A curriculum outline for teaching Australian Sign Language (Auslan) as a second language**. Adelaide: TAFE National Centre for Research and Development, 1987.

JOHNSTON, T. **Auslan: The sign language of the Australian deaf community**. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, Sydney, 1989.

JOHNSTON, T. The Auslan Archive and Corpus. *In*: NATHAN, D. (Ed.), **The Endangered Languages Archive** - <http://elar.soas.ac.uk/languages>. London: Hans Rausing, 2008.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. **Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSTON, T. Formational and functional characteristics of pointing signs in a corpus of Auslan (Australian sign language): are the data sufficient to posit a grammatical class of 'pronouns' in Auslan? **Corpus Linguistics and Linguistic Theory**, v.9, n.1, p. 109-159, 2013.

JOHNSTON, T.; VAN ROEKEL, J.; SCHEMBRI, A. On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. **Language and Speech**, v. 59, n.1, p. 3-42, 2016.

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognising One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.77, n.6, p. 1121-1134, 1999.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LILLO-MARTIN, D. The Acquisition of Spatially Organized Syntax. **Papers and reports on child language development**, v. 24, p. 70-78, 1985.

LILLO-MARTIN, D. Early and late in language acquisition: Aspects of the syntax and acquisition of wh-questions in American Sign Language. *In*: EMMOREY, K.; LANE, H. L. (Eds.), **The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 71-90.

MARTIN, A. J.; SERA, M. D. The acquisition of spatial constructions in American Sign Language and English. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.11, n.4, p. 391-402, 2006.

MCINTIRE, M. L.; REILLY, J. S. Nonmanual Behaviors in L 1 & L 2 Learners of American Sign Language. **Sign Language Studies**, v.61, n.1, p. 351-375, 1988.

MCKEE, R.; MCKEE, D. What's so hard about learning ASL?: Students' and teachers' perceptions. **Sign Language Studies**, v.75, n.1, p. 129-157, 1992.

MCKEE, D.; ROSEN, R.; MCKEE, R. (Eds.), **Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

MEIER, R. P. Elicited imitation of verb agreement in American Sign Language: iconically or morphologically determined? **Journal of Memory and Language**, v.26, n.3, p. 362-376, 1987.

MINISTRY OF EDUCATION. **New Zealand Sign Language in the New Zealand Curriculum**. Learning Media Limited, 2006.

MORGAN, G.; HERMAN, R.; BARRIERE, I.; WOLL, B. The onset and mastery of spatial language in children acquiring British Sign Language. **Cognitive Development**, v.23, n.1, p. 1-19. 2008.

MORGAN, G.; HERMAN, R.; WOLL, B. The development of complex verb constructions in British Sign Language. **Journal of Child Language**, v.29, n.3, p. 655-675, 2002.

National Register on Vocational Education and Training. PSP20218 - Certificate II in Auslan, 2018. Available at: <<https://training.gov.au/training/details/PSP20218>>. Retrieved October 18, 2021.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American Sign Language to hearing adult learners. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 31, p. 137-158, 2011.

REILLY, J. Bringing affective expression into the service of language: Acquiring perspective marking in narratives. In: EMMOREY, K.; LANE, H. L. (Eds.), **The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 415-432.

REILLY, J.; ANDERSON, D. FACES: the acquisition of non-manual morphology in ASL. In: MORGAN, G.; WOLL, B. (Eds.), **Directions in sign language acquisition**. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2002.

REILLY, J. S.; MCINTIRE, M. L. WHERE SHOE: The acquisition of wh-questions in ASL. **Papers and Reports in Child Language Development**, v.30, p. 104-111, 1991.

REILLY, J. S.; MCINTIRE, M. L.; BELLUGI, U. The acquisition of conditionals in American Sign Language: Grammaticized facial expressions. **Applied Psycholinguistics**, v.11, n.4, p. 369-392, 1990a.

RICHE, L.; BETTGER, J.; KLIMA, E. Acquisition of the referential system in American Sign Language. In: CLARK, Eve V. (Ed.), **Proceedings of the Twenty-sixth Annual Child Language Research Forum**. Stanford: CSLI, 1994, p. 207-216.

ROGERS, K. D.; YOUNG, A. M. Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People, **Deafness & Education International**, v.13, n.1, p. 2-16, 2011.

ROSEN, R. American Sign Language as a Foreign Language in U.S. High Schools: State of the Art. **Modern Language Journal**, v.92, n.1, p. 10-38, 2008.

ROSEN, R. American Sign Language Curricula: A Review. **Sign Language Studies**, v.10, n.3, p. 348-381, 2010.

SALLANDRE, M. A.; SCHODER, C.; HICKMANN, M. Motion expression in children's acquisition of French Sign Language. **Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, contexts, and learners**, v.22, p. 365-389, 2018.

SCARINO, A.; LIDDICOAT, A. J. **Teaching and learning languages: A guide**. Carlton South: Curriculum Corporation. Available at: <<https://tllg.unisa.edu.au/uploads/1/2/7/6/127656642/gllt.pdf>>, 2009. Retrieved: 1/8/2021.

SCHEMBRI, A. **Issues in the analysis of polycomponential verbs in Australian Sign Language**. Unpublished doctoral dissertation, University of Sydney, Sydney, 2001.

SMITH, S.; CORMIER, K. In or Out? Spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing deaf children acquiring British Sign Language. **Sign Language Studies**, v.14, n.3, p. 275-301, 2014.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **Signing naturally: Units 1-6**. San Diego, California: Dawn Sign Press, 2008.

SÜMER, B. **Acquisition of spatial language by signing and speaking children: A comparison of Turkish Sign Language (TID) and Turkish**. Unpublished Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen, Nijmegen, 2015.

TAUB, S.; GALVAN, D.; PIÑAR, P.; MATHER, S. Gesture and ASL L2 Acquisition. In: QUADROS, R.M. (Ed.), **Sign Languages: Spinning and Unraveling the Past, Present and Future**. TISLR9, Forty Five Papers and Three Posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis, Brazil, December 2006. Petrópolis, Brazil: Editora Arara Azul, 2008.

THORYK, R. A. call for improvement: The need for research-based materials in American Sign Language education. **Sign Language Studies**, v.11, n.1, p. 100-120, 2010.

Victorian Curriculum and Assessment Authority. **Languages other than English Study Design: Auslan. 2001.** Available at: <<https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/vce/auslan/AuslanSD.pdf>>. Retrieved: February 12, 2016.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language.** Washington, DC.: Gallaudet University Press, 1997.

WILLOUGHBY, L. **Review of Auslan training and delivery in Victoria.** Summary report for Centre of Excellence for Students who are Deaf and Hard of Hearing. Grant Thornton & NMIT, 2012.

WOLL, B. Second language acquisition of sign language. In: CHAPELLE, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing Ltd., 2012. Available at: <<http://onlinelibrary.wiley.com/simsrad.net.ocs.mq.edu.au/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1050/abstract>>.

ZWITSERLOOD, I.; SÜMER, B.; ÖZYÜREK, A. Multiple routes to children's mastery of classifiers in Turkish Sign Language (TİD). Poster presentation at the **13th International Congress for the Study of Child Language (IASCL)**, July 14-18, Amsterdam, The Netherlands, 2014.

Submitted in: 12/04/2022

Accepted in: 27/05/2022

Citations and references according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

SIGN LANGUAGE LITERACY IN THE SIGN LANGUAGE CURRICULUM

Maria Mertzani¹

Abstract: The Sign Language curriculum is a contemporary development which few countries have officially implemented to teach a national standard Sign Language as a first language (L1) and/or mother tongue in the school grades. In these, Sign Language is a mandatory unit, which the deaf child needs to study and develop metalinguistically, as is the case in learning spoken languages as L1. A Sign Language as a metalanguage also means that the curriculum teaches explicit linguistic knowledge for the child to understand gradually how SL functions in different contexts, to make effective choices for meaning or style, and to comprehend more fully when attending the language. In other words, the Sign Language curriculum addresses the importance of developing the child's Sign Language literacy. Traditionally, literacy is linked to reading and writing and for its learning the language curriculum sets five essential early literacy components: comprehension, phonological awareness, phonics, print convention knowledge and fluency. The paper discusses these components in support of Sign Language literacy as a verbal (non-print) form of literacy, based on a documental study among the Sign Language and indigenous curriculum.

Keywords: Sign Language. Curriculum. Literacy. Early literacy components.

ALFABETIZAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS

Resumo: O desenvolvimento de currículos de línguas de sinais é um acontecimento contemporâneo que poucos países puderam implementar oficialmente para ensinar a Língua de Sinais padrão nacional como primeira língua (L1) e/ou língua materna nas séries escolares. Nestes, a Língua de Sinais figura como uma disciplina obrigatória, que a criança surda precisa estudar e se desenvolver metalinguisticamente, como é o caso do aprendizado de línguas faladas como L1. Uma língua de sinais como metalinguagem também significa que o currículo ensina conhecimentos linguísticos explícitos para que a criança compreenda gradualmente como a língua de sinais funciona em diferentes contextos, para que faça escolhas efetivas de significado ou estilo e para que compreenda os conteúdos de forma mais completa ao estudar a língua. Em outras palavras, o currículo de língua de sinais aborda a importância de desenvolver a alfabetização na língua de sinais para a criança. Tradicionalmente, a alfabetização está ligada à leitura e à escrita e, para sua aprendizagem, o currículo de línguas estabelece cinco componentes essenciais da alfabetização inicial: compreensão, consciência fonológica, fonética, conhecimento de convenções de escrita e fluência. O artigo discute esses componentes em apoio à alfabetização na língua de sinais como uma forma de alfabetização verbal (não escrita), a partir de um estudo documental entre o currículo da língua de sinais e o currículo indígena.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo. Alfabetização. Componentes de alfabetização precoce.

¹ Ph.D. in Applied Linguistics of Sign Languages, Centre for Deaf Studies, University of Bristol, U.K. Visiting Professor, Institute of Education, Federal University of Rio Grande, Rio Grande, RS-Brazil. E-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

ALFABETIZACIÓN DE LENGUA DE SEÑAS EN EL CURRÍCULO DE LENGUA DE SEÑAS

Resumen El currículo de Lengua de Señas es un desarrollo contemporáneo que pocos países han implementado oficialmente para enseñar la Lengua de Señas estándar nacional como primera lengua (L1) y/o lengua materna en los grados escolares. En estos, la Lengua de Señas es una materia obligatoria, que el niño sordo necesita estudiar y desarrollar metalingüísticamente, como es el caso del aprendizaje de lenguas habladas como L1. Un Lengua de Señas como metalenguaje también significa que el currículo enseña habilidades lingüísticas explícitas para que el niño entienda gradualmente cómo funciona la Lengua de Señas en diferentes contextos, tome decisiones efectivas de significado o estilo y comprenda más completamente cuando estudie el idioma. En otras palabras, el currículo de Lengua de Señas aborda la importancia de desarrollar la alfabetización da Lengua de Señas de un niño. Tradicionalmente, la alfabetización está ligada a la lectura y la escritura, y para su aprendizaje, el currículo de lenguas establece cinco componentes esenciales de la alfabetización inicial: comprensión, conciencia fonológica, fonética, conocimiento de las convenciones de escrita y fluidez. El artículo discute estos componentes en apoyo de la alfabetización en Lengua de Señas como una forma de alfabetización verbal (no escrita), basado en un estudio documental entre el currículo de Lengua de Señas y el currículo indígena.

Palavras-clave: Lengua de Señas. Currículo. Alfabetización. Componentes de alfabetización temprana.

Introduction

Throughout this paper, *literacy* is coined to *literate thought*, to our ability to access and interpret (comprehend and apply) learned information (PAUL, 2018). Traditionally, literacy is represented as synonymous to acquiring a written code by developing decoding (reading) and encoding (writing) skills of typographic texts (JACOBS, 2013). Due to this close relationship to reading and writing, sometimes the term *print literacy* is preferred (MCCARTY, 2013). In addition, literacy has been regarded an autonomous, universal skill and its instruction as “culturally neutral” (GARCÍA, FLORES, 2013). Since the 1950s, in the UN and UNESCO definitions, literacy is set as a fundamental human right (and hence, a linguistic one) and the foundation for lifelong learning (BROWNING, 2016).

From the 1980s onwards, literacy is understood to be a socially and historically determined construct rather than a neutral process (STREET, 2005; 2008), and what counts as a text and literate behavior are determined by the community’s socio-cultural, historical, and political context (JACOB, 2013). Literacy then encompasses understanding these contexts in which it is practiced (GARCÍA, FLORES, 2013; C. D. LEE, 2013; J. S. LEE, 2013), and its learning is enabled and/or constrained by power relations that may privilege some of its types

and subjugate others, especially when two (or more) languages are involved (GARCÍA, FLORES, 2013; MCCARTY, 2013).

Literacy as a socio-cultural construct means that education builds on the child's mother tongue (MT), the first language (L1) students learn from birth, identify with (thus they are identified as native users of that language by others), know best, understand, and use comfortably in their communities (GORTER, 2013; SKUTNABB-KANGAS, 1994; 2013; 2014; SKUTNABB-KANGAS, MCCARTY, 2008). For linguistic minorities in particular, a *MT-medium instruction* means that an educational program uses first the students' L1 for early literacy learning to gradually introduce them to the second language (L2) (see UNESCO, 2005), often² a national language, and to its literacy.

In this context, most schools adhere to the concept *print literacy* and to the catholic idea that all children learn to read and write (even in the same way) their L1. However, not all languages have a written system and thus, they are characterised mainly by *oral literacy*. Moreover, because language use varies considerably from one context to another, education shifted to teaching language (and hence, literacy) according to such real-life uses. Consequently, new definitions of text appeared (e.g., online chats, video messages, audio files), involving new "semiotic landscapes" with complex meanings of the encoding and decoding act (JACOBS, 2013).

In line with this, the paper discusses the literacy of SL, the language of deaf communities and Sign Language Peoples (BATTERBURY, LADD, GULLIVER, 2007). The aim is to question the traditional definition of literacy, following current scholarly work on *deaf literacy* that is not tied up to the literacy of spoken languages only (to mention a few: CZUBEK, SNODDON, 2016; KUNTZE, 2016b; KUNTZE, GOLOS, ENNS, 2014; PAUL, 2018; SNODDON, 2012). Apart from considering SLs as minority languages in the wider mainstream society (see SKUTNABB-KANGAS, 2014), the paper also considers studies that demonstrate an interdependence between SL knowledge and proficiency and deaf children's development of literacy skills (HRASTINSKI, WILBUR, 2016; NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, FISH, HOFFMEISTER, 2014). Accordingly, it argues that deaf children must be given the

² English is taught in the national curriculum in the place of the dominant language of a country (UNESCO, 2005).

opportunity to acquire and become literate in a natural SL, in the same way they develop their *spoken language literacy* by acquiring reading and writing.

Back in 2018, during the study of the Brazilian Sign Language (Libras) Curriculum of the city of Rio Grande (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020), we have conducted an examination of what it means to learn literacy for spoken languages, including for minority languages, especially in the early years of the L1 curriculum. The construction of this curriculum involved, firstly, an examination of the SL competence in the existing SL curricula (some are represented in this volume) from the kindergarten to the final years of elementary education, which demonstrated a developmental approach to SL learning. Hence, it became clear that the SL curriculum aims at the deaf child's "later language development" (RAVID, TOLCHINSKY, 2002, p. 418) and hence, *metalanguage*, through an increase learning of vocabulary and morpho-syntactic structures for various discourse genres and texts. Secondly, it examined the content of the spoken language minority curriculum, the indigenous curriculum in particular, for it represents the teaching and learning of languages with oral literacy and limited use of reading and writing (see BROWNING, 2016). This *through-the-air*³ (see PAUL, 2018; PAUL, WANG, 2012) element of the indigenous language is comparable to SLs since they do not have a writing system, and, in this sense, are *oral, verbal* languages too. The paper discusses these comparisons.

Literacy in the curriculum

The hearing child, monolingual or bilingual, has access to the morphological and syntactic structures of the language(s) involved before entering school, as she/he has already acquired the linguistic repertoire of his/her MT. During his/her schooling years, this repertoire will be used to consciously access his/her own linguistic knowledge and to view language (L1 and L2) from various perspectives. Thus,

To be 'linguistically literate' means to possess a linguistic repertoire that encompasses a wide range of registers and genres. Once literacy is part of an individual's cognitive system, it interacts with other components of linguistic knowledge to shape the emergence of its key property [...] Developing

³ The realization of language through the air, captured in the air, and not in writing. This through-the-air realization can be captured in video.

linguistic literacy means gaining increased control over a larger and more flexible linguistic repertoire and simultaneously becoming more aware of one's own spoken and written language systems [...] (RAVID, TOLCHINSKY, 2002, p. 419-420).

Table 1: Early literacy stages.

LITERACY STAGES	SCHOOL YEAR
<p><i>Pre-literacy</i> The child develops a foundation for learning literacy. For example, the child becomes more adept with the phonology of their language system (e.g., what sounds are similar in words). The child develops concepts about writing (e.g., writing goes from left to right and top to bottom), phonemic awareness and knowledge of how to handle a book.</p>	Preschool and Kindergarten
<p><i>Decoding</i> This stage reflects the beginning of formal literacy instruction. The child begins to develop some basic correspondences between letters and sounds and to apply this knowledge to books and other texts. The child usually acquires an understanding of the alphabetic principle and should have ample opportunities to “decode” words.</p>	First year (6 - 7 years old)
<p><i>Confirmation</i> The child confirms the knowledge they learned in earlier stages and becomes more fluent in these skills. It develops what is called automaticity (the automatic reading of words), with less emphasis on decoding. As her reading becomes more fluent, she begins to develop the ability to read in a way that reflects natural conversational rhythms (or prosody). She knows how to use proper phrasing, emphasis and intonation in her reading.</p>	2nd to 3rd year (around 8 years old)

Source: Beers, Beers and Smith (2010, p. 3).

For hearing children, literacy learning officially commences at school, at the age of four (in the kindergarten), and continues up to the first two years of elementary education, around the age of seven. Thus, literacy instruction covers the so called *pre-literacy* and *decoding stages* (see Table 1). By the third year of elementary education, the child must confirm his/her knowledge and fluency in reading and writing by demonstrating capacity in automaticity; that is, his/her skill in reading words automatically, with less emphasis on decoding, and with proper word intonation use. After the eighth year of age, the expectation is that the student becomes more fluent in reading different texts for various information (fiction, non fiction, etc.), and by the fifteen years of age in secondary school, he/she is more able to critically evaluate any

information and synthesize his/her own perspective on a subject (BEERS, BEERS, SMITH, 2010). This literacy process is traditionally integrated in the official curriculum and determines children's academic achievement and progress.

These same stages apply for hearing children of minority communities, where, for instance, the schools either adopt the indigenous writing system (where applicable) and teach it, or directly teach the official, dominant language, thus skipping teaching the child's MT. In the first case, literacy is associated to the learning of the child's minority maternal language, where the child also learns to read and write using the writing system of the minority language. In contrast, in the second case, literacy is linked to the language of the majority, independently of the nature⁴ of the bilingual program at school. More often though literacy involves the country's official language, and the minority language is used to serve the child to be proficient and literate in that dominant language (BAKER, 2001; SKUTNABB-KANGAS, 2013). Even though a minority language may appear as an instruction language for the delivery of the curriculum, or in the first year of elementary education as an L1, the formal bilingual program aims at transiting the child to use the dominant language rather than to learn and maintain his/her minority MT (GORTER, 2013; SKUTNABB-KANGAS, 2013). Hence, literacy (especially at the pre-literacy and decoding stages) is equated to the systematic early teaching of the sounds and letters of that official language and to the development of its reading automaticity.

Essential learning components of early literacy

Whether the teaching refers to a minority or majority spoken language, there are four essential components of early literacy⁵ in the curriculum that involve and transcend the four skills: speaking, listening, reading and writing (ALGOZZINE, MARR, MCCLANAHAN, BARNES, 2012; EPSTEIN, 2007). The first is the *comprehension*, "the process of deriving meaning from action, speech and text by connecting what one is learning to what one already knows" (EPSTEIN, 2007, p. 4). In particular, this component involves: (i) vocabulary (e.g., learning new words and concepts); (ii) prediction (e.g., saying what will happen next in a story);

⁴ The nature of the bilingual programs is explained by Baker (2001) and Skutnabb-Kangas and McCarty (2008).

⁵ All four involve the two first literacy stages in Table 1.

(iii) connection (e.g., relating pictures and text to real life); and (iv) retelling (e.g., recalling actions and events from stories) (p. 142).

The second is the *phonological awareness*, the process of recognising the sounds that make up words, including rhyming (e.g., words that end with the same sounds or syllable), alliteration (e.g., words that begin with the same sound), and segmentation (breaking words into syllables) (ALGOZZINE et al., 2012; EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013; EPSTEIN, 2007). The third component is the *phonics* (or the *alphabetic principle* for alphabetic scripts; for ideographs see HO, WONG, YEUNG, CHAN, et al., 2012), which involves systematic instruction of letter-sound relations (e.g., auditory discrimination, letter-sound knowledge; see STALLMAN, PEARSON, p. 15-16) to reading and spelling words accurately and quickly, including name recognition (e.g., identifying one's own printed name), name writing (e.g., writing one's own name), letter recognition (e.g., naming the letters of the alphabet), and letter-sound correspondence (e.g., knowing a letter's sound or a sound's letter) (EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013; EPSTEIN, 2007).

The fourth component refers to the *knowledge of print convention*, such as knowing how print is organised on the page and how it is used for reading and writing (EPSTEIN, 2007, p. 5). It involves: identifying book parts (e.g., front and back cover, title page, story pages); orienting books for reading (e.g., recognising front and back, top and bottom, and right side up); distinguishing between pictures and words (e.g., recognising the differences between illustrations and text); and understanding the direction of text (e.g., flowing left to right, returning or "sweeping" left at the end of a line, continuing on the next page) (p. 143).

The National Reading Panel (2000) for the English language adds *fluency* as an essential early literacy component, which refers to reading quickly, accurately, and with appropriate expression. Fluency is an indicator of skilled reading and facilitates rapid integration of concepts in sentences and text. It is measured by having students read a grade level passage aloud for one minute and the number of correct words produced (from the passage) is the oral reading fluency rate (ALGOZZINE et al., 2012, p. 10).

Table 2: Extract of oral communication and oral tradition learning objectives.

	Listening and Speaking	Reading and Viewing
<i>Interacting</i>	Listen and speak formally and informally to Elders, teachers, familiar adults and classmates when learning in school, in the community and on Country.	Read and view with understanding some simple written and visual (picture) texts and the natural environment.
	<p>Listening to and telling stories about experiences at school, at home, in the community and out bush</p> <ul style="list-style-type: none"> • preparing and presenting simple oral presentations, e.g.: <ul style="list-style-type: none"> - recounting an experience - giving information or explanations - explaining a picture or story, including who it is about, what is happening, where it is, why it might be happening - talking about something they like such as food, characters in stories and films, games and activities (swimming, football, running) and why they like these things. 	<p>Reading and interpreting simple charts and diagrams, such as family trees, classification charts, maps</p> <ul style="list-style-type: none"> • viewing photos, books or youtube videos to find information about a culture topic, community history or events • showing some understanding of visual texts such as paintings, photos, designs, sand drawings and signs within the natural environment, by retelling and acting out with costumes, props or actions, describing the main characters and key events • talking about the meaning of pictures, posters, paintings and symbols the see in the community • talking about ownership of stories
	<p>Listening to stories, songs and poems and responding by:</p> <ul style="list-style-type: none"> - remembering and talking about key ideas, new words - drawing pictures - talking about their favourite parts - roleplaying the main characters - answering questions about what they have seen or heard - saying what they think some words might mean 	

Source: The NTILC (2017, p. 10-11).

Of these components, comprehension involves unconstrained skills that develop slowly over the child's schooling and lifetime, whereas the remaining (e.g., print concepts, phonemic awareness, phonics) are constrained and involve the learning of a finite set of items, which the child masters within a relatively short period of time (HARTMAN, NICOLARAKIS, WANG, 2019). In addition, it is the component phonics with the knowledge of the print convention, which strictly apply to the learning of the written form of a spoken language (its reading and

writing), and hence, its print literacy. The remaining, comprehension and phonological awareness, can also refer to oral literacy. The following section discusses how these two components are represented in the indigenous curriculum, as indigenous languages are verbal languages and as such, their curriculum relates to the learning of their oral literacy.

Literacy in the indigenous curriculum

Based on an online search, the following curricula were met and examined qualitatively: the Canada curricula from the provinces of Ontario (East-central Canada), Manitoba (East Canada) and Alberta (Western Canada), and the Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia - NTILC (2017). Other indigenous curricula were also accessed (like the Samoan and Hawaiian curricula), but a critical reading resulted to the use of the selected ones, for they provide rich and culturally oriented objectives that can be mapped to the components under study. In these, the focus was on the study of their L1 and/or language revitalization pathways for the kindergarten and the first three grades of elementary education, the years that correspond to the early literacy stages (and their essential components). While they have different structures, the curricula prioritize the teaching of oral rather print literacy by focusing on the oral communication and oral traditions (e.g., stories by the Elders, songs, various customs).

In the oral communication objectives, the focus is on listening to the language (especially to the Elders of the community) and speaking it every day, with a particular reference to its use in various social interactions (with the community, family, closest environments, etc.), to language variation (to the differences in language and language changes over time), and to interpreting, translating and transcribing (moving between languages and cultures firstly orally and secondly, in writing, from the fourth grade onwards). An example is presented in Table 2 from the NTILC curriculum, which also displays objectives regarding the reading and viewing the community's *visual texts* (photos, pictures, sand drawings, signs, etc.). The strengthening of children's oral language is seen in the community's need to maintain in the future its language, and for this reason, children are viewed as the future keepers of such knowledge.

The preservation and enhancement of Aboriginal languages is a matter of national pride and honour. Language retention is also critical to the ongoing

existence of the distinctive cultures of Aboriginal peoples. By participating in a First Language Program students are able to maintain and enhance their language and deepen their understanding of Aboriginal cultures. As generations before them have been, these students will be the future Keepers of Knowledge. (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 65).

In the *Native Languages - The Ontario Curriculum Grades 1-8* (MINISTRY OF EDUCATION, 2001) oral communication is the priority through all eight grades, especially in the first three grades of elementary education, in which the emphasis is on the teaching of listening and speaking skills. It is from the fourth grade onwards that the learning focuses also on print literacy, and hence, on the reading and writing of the indigenous language, using the writing code that the community may have developed.

Table 3: The land as text in the indigenous curriculum.

	Level 1 (K–Gr. 1)	Level 2 (Gr. 2–3)
Students will demonstrate understanding of:	Aboriginal people are the first people of the land.	Aboriginal people have stories about how they came to be the first people on the land.
	<ul style="list-style-type: none"> • Stories of Long Ago—when the world was new and when creatures talked. • Creation stories that introduce place and identity—important natural features, important creatures, important values, first people. • Creation stories as showing the importance of “land” or place to people, and that it is a gift from the Creator. • Places where they feel “at home” or belonging, such as home, grandfather’s place, homeroom, group of friends, community or neighbourhood. 	<ul style="list-style-type: none"> • Family stories about ancestral lands or traditional territories. • Geographical features of ancestral lands that are mentioned in the • Traditional narratives of families/clans, such as mountains, inlets, coulees, valleys. • Flora and fauna of ancestral lands that are mentioned in traditional narratives of families/clans, such as turtles, buffalo, maple trees, berries, bears • Cultural products or practices in the families today that can be tied to the land, such as berry picking, summer travelling, mountain camping.

Source: Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education (2000, p. 44).

The NTILC (2017) and the *Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs - CCFALCP* (2000) consider the land as text and as such, necessary the learning on country and its natural environment mainly from the Elders. For this purpose, the curriculum sets objectives for students to experience visits on country, identify different environmental features, explore ways to talk about location and directions, and to identify clan totems, Dreamings, body designs and dances (see Table 3). In this context, oral literacy learning is bound to the stories of the community's past, in which ancestral lands, identities and cultural practices are presented. Thus, the curriculum involves language skills to "understand and use language required to be sustained by nature, physically and spiritually" (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 21).

Knowing an indigenous language entails using the language in ways and for purposes valued by the community, in close relationship to strict cultural knowledge, whose scope and content students learn gradually. In the *Kindergarten to Grade 12 Aboriginal languages and cultures Manitoba Curriculum Framework of Outcomes* (2007), the indigenous language is explicitly stated to be a cultural skill.

In the *Framework*, Aboriginal language use is considered to be a cultural skill. All languages are used for basic communication. Beyond that, certain skills and knowledge of a language enable a person to engage more fully in a given culture. Each culture values and emphasizes different language skills. This is apparent when people make what seem to be social blunders in another culture (e.g., speaking too loudly, speaking too softly, speaking too much), when they are actually incorporating a valued component of their language into another. Knowing a language is more than knowing vocabulary, grammar, and culturally relevant topics. It includes using language in ways and for purposes valued by the cultural community. (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2007, p. 9).

Such knowledge is not entirely entrusted to the school, it is private, and is passed down by the Elders, the *Keepers of Knowledge* of each community. In this sense, certain objectives are presented as *discretionary* (e.g., objectives concerning ceremonial texts).

Most of the Aboriginal cultures practice a very strict code with respect to who should be the carriers of this kind of knowledge. Considering that the cultures have had to survive through intense assimilative pressures and, in many cases, government banning of practices, it is likely that not all cultural practices will be passed down through the school system. Trusting the wisdom of their Keepers of Knowledge, developers should be sensitive to the balance that

needs to be kept between what is public and what is private so that a helpful partnership can be created and maintained between the school and the people it is meant to serve. (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 24).

As already seen above, certain indigenous traditional symbolism and/or hand gestures/signs are part of the community's heritage and literacy, and thus, the objectives require the child to learn their use in the oral telling of stories, such as in the sand stories, and to talk about their meanings (see NTILC, 2017). From the second grade onwards, children learn to understand how these symbols associate with the community's oral traditions (songs, dance, music, etc.) and social practice (e.g., hunting, sorry business).

The correct use of the indigenous language (orally and in writing) is also defined, and for this purpose, the curriculum teaches grammar, vocabulary and pronunciation. There are objectives for understanding different intonation patterns (especially with regards the articulation of oral traditions) and for different kinds of utterances (statements, questions, commands, etc.). Moreover, the curriculum explicitly states that it is the members of each community (and not the teachers themselves) that determine the dialect and orthography to be used in the L1 programs. It is in the first grade of elementary education that the objectives concern the phonemic awareness of the indigenous language, and hence, the recognition of its sounds and sound patterns of the words, and of the syllables and their separation in the words. In this same grade, the child is required to show awareness that speech and/or parts of it can be written down using the community's cultural symbols (including the conventional orthography). Thus, the phonological and morphological awareness of the indigenous language is taught primarily verbally, although it can employ other visual modes.

Early literacy in the SL curriculum

After studying the indigenous curriculum, the focus was on investigating whether and how the literacy components exist in the SL curriculum, especially those associating with oral literacy. For this purpose, an online search was conducted and located seven SL curricula, from which the following four were chosen and examined: the Greek Sign Language (GSL) Curriculum (Ministry of Education - Pedagogical Institute, 2004); the ASL Content Standards (2018), the Australian Sign Language (Auslan) Curriculum (ACARA, 2017) and the New

Zealand Sign Language (NZSL) Curriculum (Ministry of Education, 2006). Similarly to the indigenous curriculum, the communication skill is emphasized in all curricula. Thus, the aim is the deaf student to use the SL, to communicate with his/her immediate environment and develop social and communicative skills. In fact, SL communication is to be taught while the child acquires language, a SL.

The majority of deaf children grows with hearing parents who do not know SL, prefer their child to be implanted and hear, and thus, focus, since his/her birth, on speech training (SNODDON, 2012; 2014). When the deaf child enters school, he/she is not fluent in SL, does not have a language and/or has a delayed language (both a SL and spoken language), a reality that complicates the definition of objectives in the language curriculum (L1, L2, etc.). There is only a small number of deaf children who comes from deaf families⁶ and whose SL is a maternal language. The Auslan Curriculum may be the only curriculum so far that provides SL learning *pathways*, considering the different learner profiles of deaf students (see Carty, Bontempo e de Beuzeville in this volume). Independently though of this language heterogeneity (see also Carmo e Carvalho in this volume), the SL curriculum sets its objectives following the developmental stages of the native deaf population, assuming that the child arrives at school with age-appropriate SL. For example, in the ASL Content Standards (2018, p. 8) it is clearly stated:

The Standards are not remedial. It is beyond the scope of the Standards to address all that is important in educating deaf or hard of hearing students (e.g., social, emotional, physical development) and the Standards also do not—indeed cannot—encompass the potential range of content areas into which ASL may be integrated. Deaf and hard of hearing children entering kindergarten are expected to arrive at school with age-appropriate ASL fluency; the standards are not intended to provide remedial ASL for non-signing deaf children or deaf children beginning to learn ASL. The starting point for the Standards is the assumption that children have arrived with grade-level fluency in ASL.

Regarding the comprehension component, learning vocabulary objectives are met across the curricula, although the ASL Content Standards (2018) appear to have a richer content, following the structure and strands of the Common Core State Standards for English Language

⁶ These children are the native users of SLs.

Arts and Literacy⁷ (CCSTELAL) (2010). In this, the objectives also involve the multiple uses of fingerspelling in the production of signs (see Table 4). Moreover, comprehending different genres of signed texts is also the aim. Hence, the SL curriculum has objectives that require the student to learn to ask and answer questions about key details in signed texts, retell their content (including their key details), demonstrate understanding of central messages and/or lessons, and describe characters, settings, and major events.

Table 4: Vocabulary learning objectives.

<i>Kindergarten</i>	CCSTELAL	ASL STANDARDS
Vocabulary Acquisition and Use:	Determine or clarify the meaning of unknown and multiple-meaning words and phrases based on kindergarten reading and content.	Determine or clarify the meaning of unknown and multiple-meaning signs, fingerspelled words, and phrases based on kindergarten viewing and content.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identify new meanings for familiar words and apply them accurately (e.g., knowing duck is a bird and learning the verb to duck). - Use the most frequently occurring inflections and affixes (e.g., -ed, -s, re-, un-, pre-, -ful, -less) as a clue to the meaning of an unknown word. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Use context to identify the meaning of unknown signs, fingerspelled words, and phrases. b. Identify new meanings for similar signs and apply them accurately (e.g., SAME vs. LIKE, BUT vs. DIFFERENT). c. Use the most frequently occurring inflections (e.g., SIT-FOR- A-LONG-TIME, SHE-GIVES-HIM) as a clue to the meaning of an unknown sign. d. Use the most frequently occurring affixes and compound words (e.g., LAW-PERSON, WOOD+CUT-PERSON, TREE+HOUSE) as a clue to the meaning of an unknown sign.

Source: CCSTELAL (2010), ASL Content Standards (2018, p. 44).

The verbal and visual nature of SLs introduces a new concept of text, the signed text, based on past and modern uses by its native signers (deaf and hearing) (CHRISTIE, WILKINS,

⁷ The CCSTELAL can be accessed at: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>.

1997; CZUBEK, 2006; BYRNE, 2016): video recorded (without physical contact) or live (with physical contact) (e.g., in face-to-face settings, online, films) as well as static, such as SL in printed books, drawings and other. In these texts, SL turns into an academic subject and as such, its literacy involves the comprehension of their linguistic and conceptual aspects and demands (see: KANEKO, MESCH, 2013; LOEFLER, 2014; MIRZOEFF, 1995; SUTTON-SPENCE 2005; 2014; SUTTON-SPENCE, NAPOLI, 2010) and the ability to use it in an accurate and coherent way⁸. The act of reading diverse signed texts depends on both sign decoding and linguistic comprehension (the semantic processing of SL).

Current research with native signers (deaf and hearing) demonstrates that phonology is not exclusively sound-based. Instead, sign phonology is processed in the identical brain tissue as spoken phonology, even though SLs have evolved in the absence of sound (PETITTO, 2014; 2016). Thus, as in the spoken language curriculum, SL phonology has its place in the SL curriculum and phonological awareness is taught in the first years, partially in the kindergarten, and fully in the first and second grade of elementary education. Thus, sign phonology is an early constrained skill to be learned and as such, it does not appear in the third year of elementary education. The comparison shows that the learning objectives concern mainly the phonological parameters of the signs. For example, the Auslan curriculum (ACARA, 2017) sets the objective under the Auslan L1 learner pathway: “Recognise the main formational elements of handshape, movement and location in Auslan signs, and understand that a sign is the same as a spoken or written word even though it can be iconic”. Similarly, in the GSL curriculum: “to understand all basic handshapes used in GSL” and “to produce, when asked, examples from any phonological feature of GSL meanings: handshape, location, movement, palm orientation, non-manual markers” (Ministry of Education, 2004, p. 43).

In the first grade, the child learns to identify and distinguish the phonological parameters as well as to segment signs into their syllables. These are clear (de)coding skills, similar to those involved in the literacy of spoken languages, involving the segmental (e.g., syllable manipulation, rime, phonemes) and suprasegmental (e.g., intonation patterns, stress placement,

⁸ For spoken languages, the ability to express oneself fluently and grammatically in speech is called *oracy*. Equivalent is suggested the term *signacy* (GARCIA, COLE, 2014), which some SL curricula also use (e.g., the ASL Standards, the Libras curriculum of the city of Rio Grande in Brasil).

rhythm) phonological awareness of a SL. As the child progresses at school, he/she is expected to consciously and rapidly recognise and produce proper signing, to confirm his/her phonological knowledge acquired in the first years, and to demonstrate proper phrasing and intonation.

SLs are polymorphic languages and the SL curriculum aims at teaching explicitly their structure. This teaching begins in the first grade of elementary education, which, through a spiraling approach (following the child's developmental stages), increases in content as the child progresses to the final years of elementary education. For example, in the first years the child learns to recognise that signs are articulated in the signed space, using personal pronouns and basic directional verbs to indicate spatial relationships. From the third grade onwards, grammar teaching is systematic, involving the learning of classifier constructions, compounding, derivation, verbal and nominal inflection, and syntax (e.g., sentence types, clause structure, coordination and subordination). As soon as the child starts learning the spoken language, SL structures are taught through a contrastive approach to spoken language. This latter particularly appears in the objectives of SL interpreting and translating in the Auslan Curriculum as in the examples: “comparing Auslan expressions used in everyday interactions such as greetings with equivalent English expressions, for example, HOW-ARE-YOU? compared to How are you?”.

Among the examined curricula, the ASL Content Standards appear to involve to a greater extent objectives (based on the structure of CCSTELAL) about the fourth component and the conventions of signed texts (printed, video-based, etc.) (see Table 5). Therefore, the aim is to teach to identify their parts (e.g., the play or stop buttons in the videos), distinguish signing from other visuals (e.g., from other symbols, illustrations), and at understanding the direction of signing (e.g., reading the flowing of signing in a book). Thus, SL reading refers not only to the act of watching a signed video (live and/or recorded), but also to the reading of printed signed texts (e.g., from SL dictionaries, SL picture books). In these, the child needs to learn how signing is organized (on a page of a book; in a video sequence, etc.), to ask questions about their content, to identify their structure, to retell their information, and discuss about it.

Table 5: Objectives about the signed text conventions.

<i>Kindergarten</i>	CCSTELAL	ASL STANDARDS
Craft and Structure:	With prompting and support, ask and answer questions about unknown words in a text.	1. With prompting and support, ask and answer questions about unknown signs and fingerspelled words.
	Identify the front cover, back cover, and title page of a book.	2. Identify the beginning, body, and ending of a text.
	Name the author and illustrator of a text and define the role of each in presenting the ideas or information in a text.	3. Name the author and signer of a text and define the role of each in presenting the ideas or information.

Source: CCSTELAL (2010), ASL Content Standards (2018, p. 18).

Moreover, the ASL Content Standards also involve the fluency component throughout the grades in Kindergarten and elementary education. For the first three years of schooling, fluency refers to the production of signed texts with purpose, sufficient accuracy and appropriate rate and expressions. Recitation is also included when literary texts are involved (e.g., prose, poetry), as well as using context to confirm or self-correct sign recognition and understanding.

Discussion

SL curriculum is a relatively new development, and very few countries have officially published one for the teaching and learning of SL as an L1. Discussing, then, about SL literacy within this curriculum is an even more recent affair for the additional reason: literacy is traditionally connected to the reading and writing of spoken languages. SLs are not written languages - at least not under this classic sense of having a written code - and as such, can be compared with those spoken languages whose literate activity is not confined to a written system (see BROWNING, 2016). Due to this verbal similarity then, the paper sought to examine how literacy is represented in this language minority curriculum, and to discuss its realization through, primarily, a “through the air” mode (see PAUL, 2006; 2018; PAUL, WANG, 2012). Since literacy for spoken languages is taught in the first three years of schooling, the focus was on the established five components that the curriculum sets for children to become literate and under which their literacy performance is measured

(ALGOZZINE et al., 2012; COOPER, 2008; HARP, 1996). Of these, comprehension and phonological awareness are present in both curricula through this verbal mode.

Phonemic awareness is a component that does not need writing to be acquired. It involves listening and viewing alone. It does not involve recognition of letters or names of letters, and even when visual tools are used (including printed letters), these are for display reasons (to help students see what it is demonstrated) with no intent to teach alphabetic knowledge (EASTERBROOKS, BEAL-ALVAREZ, 2013, p. 118). It refers to the the ability to notice, think about, and work with the individual phonemes of spoken/signed words through detection, discrimination, and identification of individual phonemes. Its importance in the SL curriculum is research-based since deaf children's levels of SL phonemic awareness is positively correlated with SL proficiency, which, in turn, is used metalinguistically when they acquire spoken literacy skills (SNODDON, 2014, p. 81).

The comprehension component also relates to the understanding of verbal texts. Regardless of its format (e.g., live, recorded), like the written text, it can be an important source of information through which the child can expand his/her knowledge, skills, and experience. In both curricula, students learn how to comprehend a verbal text and are called to become familiar with its various genres, to develop the ability to interpret them and to make connections to prior and/or present knowledge. In this sense then, literacy "pertains not only to written language but also to oral/signed discourse" (KUNTZE, 2014, p. 658). As these texts have differentiated forms, the objectives set also different conventions for reading them. For example, the indigenous curriculum prioritises the traditional narrative in its verbal literacy, which has a different function and structure (e.g., uses rhythm) from an informative text (e.g., oral presentation) (PAUL, WANG, 2012, p. 8).

Thus, similar to the print convention component of the spoken language curriculum, the SL curriculum sets objectives that require the child to get to know the various forms of signed texts, especially the video-based ones, since their reading implies different cognitive procedures (e.g., controlling eye movement, perceiving visual information, processing linguistic information; see BOSWORTH, STONE, HWANG, 2020; ROSENBERG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020). Photos, images, and videos show most often a frontal view of a signer, requiring the child to rotate 180° the displayed signing and perform a *visual*

perspective shift (EMMOREY et al., 2009). Moreover, children base their SL acquisition in various imitating strategies, and while reading these material, they may produce incorrect signing. For example, they may produce what they see from their perspective (when using a visual matching strategy), or they may produce a mirror image of the modeled signing (through a mirroring strategy) (SHIELD, MEIER, 2018).

In the indigenous curriculum, literacy is strongly bound to the community practice. Thus, the curriculum contains objectives that allow its realization in and outside school, with a direct contact with and/or interference of community members (such as the Elders), especially when discretionary cultural knowledge is involved. The SL curriculum involves objectives that motivate the deaf child's contact with the local deaf communities, the learning of their culture and history, though it does not set objectives that could invite their greater participation in such learning.

SL literacy is tied up to the recognition of SLs as languages (SNODDON, 2012). Although there is plethora of sign linguistics studies (see updated research in QUER, PFAU, HERRMANN, 2021), there are still negative attitudes from a considerable number of educators and policy makers who do not embrace SL competencies as learning goals for deaf children (KRAUSNEKER et al., 2020). Such attitudes also affect what we consider literacy at schools. As mentioned previously, print literacy is the only form that is associated with children's schooling. However, it is the proficiency in the verbal form of a language that contributes significantly to the development of print literacy in that same language. This form "is the *real engine* for thought and communication" upon which the print literacy (reading and writing) is based (PAUL, WANG, 2012; PAUL, 2018). In fact, "it is doubtful that individuals can reach a competent level of literate thought" in the secondary, captured mode (e.g., reading, writing), "without also having competence in the primary or through-the-air mode [the verbal]" (PAUL, WANG, 2012, p. 2).

This present examination demonstrates that elements of the essential literacy components appear in the indigenous and SL curriculum. In these, reading the textual compositions of these languages can provide similar benefits as the print literacy. Thus, new vocabulary can be learned, content can be predicted, reciting and retellings can be practiced and connections can be made to real-life events, all abilities that involve the comprehension component of spoken

language literacy (see also GOLOS, 2010a; 2010b). There are set objectives that cover basic language skills (e.g., identifying phonemes, words, parsing sentences) and higher-order skills (e.g., reasoning, problem solving), following the child's developmental stages. It is worth noting that, by stressing the significance of SL literacy, the intention is not to promote a dichotomy on the deaf child's overall literacy. The paper emphasizes the need to develop literate thought in a natural language as SL is for the deaf child (with/without a cochlear implant).

Conclusion

This documental analysis aimed at discussing literacy as an all-encompassing term for language, spoken and signed, and in doing so, presented how literacy components appear in two language curricula that represent non-print, verbal languages. The SL curriculum is a new development, coming after the widespread acceptance of SLs as true languages with linguistic properties. However, there is still resistance for its integration in the official curriculum, and when it appears, there is little discussion about what constitutes the learning of a SL as an L1 and hence, its literacy. Based on both "oral" and visual signed texts, the deaf child needs the formal study of a natural SL, of its grammar, vocabulary, pragmatics and discourse genres, including the stylistic and register forms found in SL literature, to think about SL and to reason, to reflect specific information, to organize knowledge and communicate it in his/her immediate environment. In doing so, the child becomes literate in a SL too.

References

ALGOZZINE, B.; MARR, M. B.; MCCLANAHAN, T.; BARNES, E. **Strategies and lessons for improving basic early literacy skills**. New York: Skyhorse Pub., 2012.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority - ACARA. **Auslan**. Sydney, 2017. Available at: <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/auslan/>>.

ASL Content Standards, Kindergarten - Grade 12. Washington, D.C.: Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center and California School for the Deaf-Riverside. 2018.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BATTERBURY, S. C. E.; LADD, P.; GULLIVER, M. Sign Language Peoples as Indigenous Minorities: Implications for Research and Policy. **Environment and Planning A**, v.39, n.12, p. 2899–2915, 2007.

BEERS, C. S.; BEERS, J. W.; SMITH, J. O. **A principal's guide to literacy instruction**. New York: The Guilford Press, 2010.

BOSWORTH, R.; STONE, A.; HWANG, S. O. Effects of Video Reversal on Gaze Patterns during Signed Narrative Comprehension. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 283–297, 2020.

BROWNING, P. C. The problem of defining 'indigenous literacy': lessons from the Andes. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, v.21, n.3, p. 301-312, 2016.

BYRNE, A. Definition of Signed Language Literacy. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAULT, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. Volume 1. Thousand oaks, CA.: SAGE, 2016. p. 876-877.

CHRISTIE, K.; WILKINS, D. M. A Feast for the Eyes: ASL Literacy and ASL Literature. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.2, n.1, p. 57-59, 1997.

Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs. Western Canadian protocol for collaboration in Basic Education, 2000. Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.

COOPER, J. D. **Literacy assessment: helping teachers plan instruction**. Boston: Houghton Mifflin Co., 2008.

CZUBEK, T. Blue Listerine, Parochialism, and ASL Literacy. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.11, n.3, p. 373 - 381, 2006.

CZUBEK, T. A.; SNODDON, K. Philosophy and models of Bilingualism. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAULT, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. Volume 1. Thousand oaks, CA.: SAGE, 2016. p. 76-82.

EASTERBROOKS, S.R.; BEAL-ALVAREZ, J. **Literacy Instruction for Students Who Are Deaf and Hard of Hearing**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

EMMOREY, K.; BOSWORTH, R.; KRALJIC, T. Visual feedback and self-monitoring of sign language. **Journal of Memory and Language**, v.61, p. 398–411, 2009.

EPSTEIN, A. S. What is early literacy? *In*: HOHMANN, M.; TANGORRA, J. (Eds.). **Let's talk literacy: practical readings for preschool teachers**. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, 2007, p. 4-14.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Literacy in Multilingual Classrooms. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0735.

GARCÍA, O.; COLE, D. Deaf gains in the study of bilingualism and bilingual education. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 95 - 111.

GOLOS, D. Deaf Children's Engagement in Educational Video in American Sign Language. **American Annals of the Deaf**, v.155, n.5, p. 360-68, 2010a.

GOLOS, D. Literacy Behaviors of Deaf Preschoolers during Video Viewing. **Sign Language Studies** v.11, n.1, p. 76-99, 2010b.

GORTER, D. Minority Languages in Education. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0765.

HARP, B. **Handbook of literacy assessment and evaluation**. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

HARTMAN, M. C.; NICOLARAKIS, O. D.; WANG, Y. Language and Literacy: Issues and Considerations. **Education Sciences**, Special Issue: The Education of d/Deaf and Hard of Hearing Children: Perspectives on Language and Literacy Development, v.9, n.3, 2019. Available at: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/180/html>>.

HO, C. S-H.; WONG, Y-K.; YEUNG, P-S.; CHAN, D. W.; CHUNG, K. K-H.; LO, S-C.; LUAN, H. The core components of reading instruction in Chinese. **Reading and Writing**, v. 25, p. 857-886, 2012.

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**, v.21, p. 156-170, 2016.

JACOBS, G. E. Literacy Practices in Virtual Environments. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0737.

KANEKO, M.; MESCH, J. Eye Gaze in Creative Sign Language. **Sign Language Studies**, v.13, n.3, p. 372-400, 2013.

LOEFLER, S. Deaf Music: Embodying Language and Rhythm. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 436 - 456.

Manitoba Education, Citizenship and Youth - School Programs Division. **Kindergarten to Grade 12 Aboriginal Languages and Cultures**. Manitoba Curriculum Framework of Outcomes. Winnipeg, Manitoba, Canada: Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division, 2007. Available at: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/framework/k-12_ab_lang.pdf>.

KRAUSNEKER, V.; BECKER, C.; AUDEOUD, M.; TARCSIOVA, D. Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2020. Available at: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2020.1799325>>. Accessed: 30 October 2021.

KRENTZ, C. B. The Camera as Printing Press: How Film Has Influenced ASL Literature. *In*: BAUMAN, H. D. L.; NELSON, J. L.; ROSE, H. M. (Eds.), **Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature**. Berkley: University of California Press, 2006, p. 51-70.

KUNTZE, M. Literacy. *In*: GERTZ, G.; BOUDREAU, P. (Eds.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**: volume 1. California: Sage Publications, 2016. p. 656 - 660.

KUNTZE, M.; GOLOS, D.; ENNS, C. Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. **Sign Language Studies**, v.14, n.2, p. 203-224, 2014.

LEE, C. D. Literacy and Bidialectalism. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0726.

LEE, J. S. Literacy and Heritage Language Maintenance. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0728.

LOEFLER, S. Deaf Music: Embodying Language and Rhythm. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 436 - 456.

MCCARTY, T. L. Literacy and Language Revitalization. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0730.

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.

MINISTRY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL INSTITUTE. **Curriculum of the Greek Sign Language for the Basic Education** (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-ΥΠΠΕΠΘ; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΠΙ. Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση). Athens, 2004.

MINISTRY OF EDUCATION. **New Zealand Sign Language in the New Zealand Curriculum**. Wellington, New Zealand: Learning Media Wellington, 2006.

MINISTRY OF EDUCATION. **The Ontario Curriculum Grades 1-8. Native Languages**. 2001. Available at: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/nativelang18curr.pdf>>.

MIRZOEFF, N. **Silent poetry: deafness, sign, and visual culture in modern France**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1995.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Bethesda, MD: National Reading Panel, National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NOVOGRODSKY, R.; CALDWELL-HARRIS, C.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. J. The Development of Antonym Knowledge in American Sign Language (ASL) and Its Relationship to Reading Comprehension in English. **Language Learning**, v.64, n.4, p. 749–770, 2014.

PAUL, P.V.; WANG, A. Y. **Literate Thought. Understanding comprehension and literacy**. Subbury, MA: Jones & Bartlett Learning, 2012.

PAUL, P. V. Literacy, literate thought, and deafness. **American Annals of the Deaf**, v.163, n.1, p. 78–86, 2018.

PETITTO, L. A. Three Revolutions: Language, Culture, and Biology. In: Bauman, H. D. L.; Murray, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 65 - 76.

PETITTO, L. A. Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology. **WIREs Cognitive Science**, v.7, n.6, p. 366-381, 2016.

QUER, J.; PFAU, R.; HERRMANN, A. **The Routledge Handbook of Theoretical and Experimental Sign Language Research**. Oxon: Routledge, 2021.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **J. Child Lang.** v.29, p. 417–447, 2002.

ROSENBERG, P.; LIEBERMAN, A. M.; CASELLI, N.; HOFFMEISTER, R. The Development and Evaluation of a New ASL Text Comprehension Task. **Frontiers in communication**, v.5, Article 25, 2020. Available at: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.00025/full>>.

SHIELD, A.; MEIER, R. P. Learning an Embodied Visual Language: Four Imitation Strategies Available to Sign Learners. **Frontiers in Psychology**, v.9, Article 811, 2018.

SKUTNABB-KANGAS, T.; MCCARTY, T. Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. *In*: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (Eds.), **Encyclopedia of language and education**. Vol. 5: Bilingual education. 2nd ed. New York, NY: Springer, 2008, p. 3–17.

SKUTNABB-KANGAS, T. Afterword. Implications of Deaf Gain: Linguistic Human Rights for Deaf Citizens. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 492 - 502.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Ed.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum Press, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, T. Mother-Tongue-Medium Education. *In*: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd., 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0776.

SNODDON, K. Baby Sign as Deaf Gain. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 146 - 158.

SNODDON, K. **American Sign Language and early literacy: a model parent-child program**. Washington, DC: Gallaudet University Press.

STALLMAN, A.; PEARSON, P. D. Formal measures of early literacy. *In*: MORROW, L. M.; SMITH, J. K. **Assessment for instruction in early literacy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990. p. 7-44.

STREET, B. V. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. *In*: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Eds.), **Encyclopedia of language and education**. Vol. 2: Literacy. 2nd ed. New York, NY: Springer, 2008, p. 3–14.

STREET, B. V. (Ed.), **Literacies across educational contexts: Mediating, learning and teaching**. Philadelphia, PA: Caslon Press, 2005.

STRONG, M.; PRINZ, P. A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.2, p. 37–46, 1997.

SUTTON-SPENCE, R. **Analysing Sign Language Poetry**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

SUTTON-SPENCE, R. Deaf Gain and Creativity in Signed Literature. *In*: BAUMAN, H. D. L.; MURRAY, J. J. (Eds.), **Deaf gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2014, p. 457 - 477.

The Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy. Washington, D.C.: The National Governors Association Center for Best Practices - NGA Center; the Council of Chief State School Officers - CCSSO, 2010. Available at: <<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>>.

The Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia - NTILC, 2017. Available at: <<https://education.nt.gov.au/policies/curriculum/indigenous-languages-and-cultures>>.

UNESCO. **First language first: Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia**. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2005.

Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education. **The common curriculum framework for aboriginal language and culture programs: kindergarten to Grade 12**. Available at: <<https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>>.

Submitted in: 20/05/2022

Accepted in: 07/06/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

METALINGUISTIC SKILLS AND LANGUAGE USE IN THE PROPOSITIONS OF FOUR BRAZILIAN SIGN LANGUAGE CURRICULA

Felipe Venâncio Barbosa¹

Abstract: This paper presents a description of the general aspects of four Libras curricula developed by the municipalities in the state of Rio Grande do Sul and the state of São Paulo - Rio Grande, Canoas, Guarulhos and São Paulo, in Brazil. The propositions for Libras are presented in these documents and an analysis is made of how they approach metalinguistic skills and language use. The analyzed documents reflect a direction pointed out by deaf studies and by current linguistic studies regarding the deepening of the objectives of teaching sign languages as a first language. The relationship between the objectives of learning and development aiming at use and metalanguage revealed a preponderance of those focusing on metalinguistic skills in two of the documents. The peculiarities of these four documents make them different, though in line with the Brazilian Common National Curricular Base when carrying out their propositions according to their local realities without leaving aside the guidelines of the federal document and the state of the art in the area.

Keywords: Metalanguage. Curriculum. Sign Language.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E USO DE LÍNGUA NAS PROPOSIÇÕES DE QUATRO CURRÍCULOS DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Resumo: Este trabalho apresenta uma descrição de aspectos gerais de quatro currículos de Libras elaborados por municípios do estado do Rio Grande do Sul e do estado de São Paulo: Rio Grande, Canoas, Guarulhos e São Paulo. São apresentadas as proposições para a Libras nestes documentos e feita uma análise de como elas abordam as habilidades metalingüísticas e o uso da língua. Os documentos analisados refletem uma direção apontada pelos estudos surdos e pelos estudos linguísticos atuais com relação ao aprofundamento dos objetivos de ensino de línguas de sinais como primeira língua. A relação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados ao uso e à metalingüagem revelou preponderância daqueles voltados às habilidades metalingüísticas em dois dos documentos. As peculiaridades desses quatro documentos os tornam diferentes, mas em consonância com a BNCC ao realizarem suas proposições de acordo com suas realidades locais sem deixar de lado as orientações do documento federal e o estado da arte na área.

Palavras-chave: Metalingüagem. Currículo. Língua de Sinais.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y USO DEL LENGUAJE EN LAS PROPUESTAS DE CUATRO CURRÍCULOS DE LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA

Resumen: Este artículo presenta una descripción de los aspectos generales de cuatro currículos Libras desarrollados por municipios del estado de Rio Grande do Sul y del estado de São Paulo - Rio Grande, Canoas, Guarulhos y São Paulo, en Brasil. En estos documentos se presentan las proposiciones para Libras y se analiza cómo abordan las habilidades metalingüísticas y el uso del lenguaje. Los documentos analizados reflejan una dirección señalada por los estudios sordos y por los estudios lingüísticos actuales en cuanto a la profundización de los objetivos de la enseñanza de las lenguas de señas como primera

¹ PhD, Professor at the Department of Linguistics at the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences at the University of São Paulo. Email: felipebarbosa@usp.br

lengua. La relación entre los objetivos de aprendizaje y desarrollo dirigidos al uso y el metalenguaje reveló una preponderancia de los dirigidos a las habilidades metalingüísticas en dos de los documentos. Las peculiaridades de estos cuatro documentos los hacen diferentes, pero en línea con la Base Curricular Nacional Común Brasileña al realizar sus propuestas de acuerdo con sus realidades locales sin dejar de lado las directrices del documento federal y el estado del arte en el área.

Palavras-clave: Metalenguaje. Curriculum. Lengua de Señas.

Introduction

Metalinguistic skills are composed of explicit knowledge about the language and intentional control of cognitive skills (CORREA, 2004). For Bialystok (1986), metalinguistic awareness results from the action of analyzing linguistic knowledge in structured categories and from the control of attentional procedures. This analysis aims at selecting and processing specific linguistic information that occurs from instantiations of more general cognitive skills that are involved in the forms of analysis applied to knowledge in a variety of domains. It is a metacognitive resource referred to by several authors as essential for the literacy process (TUNMER, 1990; REGO, 1995; GOMBERT, 2003).

The teaching of Portuguese in schools, which presupposes its early acquisition and encompasses the literacy of hearing children, presents its learning and development objectives in various proposals and curricular references with its linguistic analysis as a focus under different approaches. Souza (2019) analyzes the propositions of the Common National Curriculum Base (in Portuguese, Base Nacional Comum Curricular – BNCC) (BRASIL, 2017) and identifies the prioritization of metalanguage in its objectives. Indeed, teaching and learning to read and write mobilizes metacognitive skills that, regardless of the method chosen to achieve this objective, will evoke analysis and reflection on the acquired first language (DINIZ, 2008). This logic reflects an elementary process of the relationship between the natural language, as a cognitive processing independent of the written tradition and the writing itself. For there to be a reflection on language, language necessarily needs to be processed by the individual who carries out such reflections.

With the completion of the literacy process, there is a continuity of linguistic analysis practices in school and outside it. The exclusive and repetitive focus on a linguistic analysis approach is often driven by prescriptive practices, a fact criticized by some authors (SILVA et al., 2010). In this work, however, we do not refer to the mobilization of metalinguistic skills in

a prescriptive approach, but in the cognitive one, for the development of knowledge and reflection on the language, including dialogic practices in the teaching and learning process. Hearing children and young people can, thus, deepen their knowledge of the language, its print, uses and enjoyment, through, until the end of high school and beyond, the reflective study of their first language, formalized in school practices.

The premises of bilingual education for the deaf advocate that sign language should be the first language and the language of accessing knowledge for deaf children. In Brazil, the Brazilian Sign Language (Libras) has been gradually more in use and respected in school environments. Hence, similar to the Portuguese language school curricula, the use of Libras should appear as an axis (or a subject of study) and bring together specific learning and development objectives. It should, however, carry a greater responsibility when compared to the oral language curriculum (as a first language), since the education of the deaf child demands special attention to the language acquisition process. Let us keep in mind that the Brazilian deaf community comprises a group of deaf children, whose majority comes from hearing families. This again means a great chance for the deaf child to reach Elementary Education without having the opportunity to acquire a language, thus demanding from the curriculum to think of Libras use and communication (in this same language) as the central focus of its objectives.

While hearing children arrive at school already with an advanced (oral) language acquisition, having experienced different language stimuli in interactions with their families, many deaf children arrive at school without an acquired language. As a result, they will be acquainted with the sign language and communicate with their peers, and hence, begin the acquisition process. These deaf children deal, mainly in regular schools, with a large number of stimuli (that could be valid, I emphasize) about the written modality of the oral language, a language to which they do not have full access and through natural acquisition possibilities. While hearing children begin to make hypotheses about reading and writing the Portuguese language by observing the print stimuli, hearing the language from their peers, and mobilizing metacognitive and metalinguistic skills, deaf children continue to try to communicate.

This leads us to the need to reflect on the concept of literacy for the deaf child. Literacy is traditionally seen as a process of building a written representation of the language through the acquisition of a set of necessary skills for the practice of reading and writing (SOARES,

2004; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007). This concept is appropriate when discussing a language that has a writing system and whose acquisition has already been completed in the child. On the other hand, there is little discussion about the concept of literacy for non-written languages or for communities that start their schooling process without an acquired language or they are in the acquisition process.

In addition to the already mentioned peculiarities in the sign language acquisition process, the deaf community deals with the fact that Libras does not have a consolidated and widely used written record. Although there are sign writing systems, such as the SignWriting (SUTTON, 1974 [2022]) and the Sign Language Writing System (BARROS, 2006), there is no unanimous adherence by the deaf community to their use. In research and studies on Libras, researchers in the field often represent graphically the sign samples or glossed examples under analysis. This latter resource uses the writing of the oral language as a basis - in Brazil, the Portuguese language as a basis - or figures (photos or drawings) or videos links. Sign writing systems are used on a smaller scale and accessed by a restricted number of users, unfortunately.

We consider literacy for the deaf, then, the process of building explicit knowledge about sign language that allows the use, analytical thinking and control over its production and understanding through the acquisition/learning of a set of skills necessary for the practice of reading and understanding signed texts, using printed or video records. It is a process that predicts the use of metacognitive skills, including metalinguistic ones, mobilizing reflection on sign language, allowing a deeper understanding of it, its recording possibilities, uses and materialization observed in the cultural and artistic manifestations of the deaf community.

Just as learning to read and write the register of an oral language demands constant mobilization of metalinguistic skills, the school endeavor in the teaching of Libras must mobilize metalinguistic and metacognitive analysis of the sign language, beyond its linguistic use and communicative function, which is generally recommended in Libras courses, even as a first language.

This paper presents a description of the general aspects of four Libras curricula that are based on the BNCC (BRASIL, 2017), prepared by the municipalities in the state of Rio Grande do Sul and the state of São Paulo: Rio Grande, Canoas, Guarulhos and São Paulo. We will

present their propositions for Libras and analyze how they approach metalinguistic skills (the objectives related to language structure) and language use.

Four Libras curricula: Rio Grande, Canoas, Guarulhos and São Paulo

In the city of Rio Grande, state of Rio Grande do Sul, the document “Curriculum of Brazilian Sign Language: curricular component as a first language” (MERTZANI et al., 2020), the *Libras Curriculum – Rio Grande* from now on, was proposed by the Municipality of Rio Grande and published by the Editora da FURG in a partnership between the city hall of this city and the Federal University of Rio Grande (FURG). The document is authored by Maria Mertzani, Cristiane Lima Terra and Maria Auxiliadora Terra Duarte, responsible for the elaboration of the results of the project “INST 15 - Curriculum of LIBRAS as a first language”, of the Institute of Education of FURG, Rio Grande/RS, under the coordination of Maria Mertzani.

The *Libras Curriculum – Rio Grande* presents an introductory text divided into parts that cover topics such as the legal prerogatives for bilingual education in Brazil, the biopsychosocial conditions of the deaf, a discussion about the need for bilingual education, a presentation by the Municipal School Professora Carmen Regina Teixeira Baldino, Libras as a school module, the acquisition of Sign Language in the school years, a presentation of the curriculum and its implementation, considerations about teaching in the classroom, and assessment. This organization provided a conceptual and historical discussion of the proposed curriculum and the most relevant topics for understanding the curriculum learning objectives.

The authors present the curriculum as a document that intends to accompany the interdisciplinarity of the curricular components, organizing the learning objectives in two main axes: language functioning and language use and production. These axes present the learning objectives for Early Childhood Education and the initial and final years of Elementary Education.

The two proposed axes of the curriculum are composed of groups of learning objectives. The *Language Function* axis is composed of the Language Structure, Vocabulary Acquisition and Use, Sign Concepts, Phonological Awareness and Morphological Awareness. The *Language Use* axis is composed of Discourse and Presentation, and Literature and Informative

texts. The document names the groups that meet the learning objectives as parameters of the axes, distinguishing between the parameters of Libras, referred to as the components of the phonetic-phonological level of Libras.

The *Libras Curriculum – Rio Grande* also discusses issues related to the Libras assessment by the teacher, bringing theoretical subsidies and proposals for forms of evaluation that help the teacher in their pedagogical decisions. The document partially presents an instrument called “Knowledge Level Checklist”, based on an instrument applied in the Greek Sign Language. In this instrument, among other receptive and sign language production skills, metalinguistic skills in the sign language acquisition/learning process are assessed.

Learning objectives are distributed on axes and their parameters. The structure axes are Language Function and Language Use. For the Early Childhood Education, 55 learning objectives were proposed, 35 of them are on the Language Function axis and 20 on the Language Use axis. Table 1 below presents the number of the proposed learning objectives for Early Childhood Education.

Table 1. Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - Rio Grande for Early Childhood Education

Axes	Axis Parameters	Learning Objectives	Sub totals
Language Functioning	Language Structure	8	35
	Vocabulary acquisition and use	8	
	Sign Concepts	6	
	Phonological Awareness	6	
	Morphological Awareness	7	
Language Use	Discourse and Presentation	12	20
	Literature and Informative texts	8	

Source: Prepared by the author.

The *Libras Curriculum – Rio Grande* presents propositions for the nine years of Elementary Education. With the same axes presented in Early Childhood Education, the document presents 486 learning objectives divided between the initial and final years of Elementary Education. Tables 2 and 3 present the numbers of the learning objectives for each year of Elementary Education and the distribution of these numbers in the axes and parameters. From the total number of the learning objectives for the initial years of Elementary Education, 159 are in the Language Functioning axis and 117 in the Language Use. For the final years of Elementary Education, 99 are in the Language Functioning axis and 117 in the Language Use.

Table 2. Number of learning objectives in the propositions of the *Libras Curriculum - Rio Grande* for Elementary School - Initial Years

Axes	Axis Parameters	Learning Objectives					
		1st Year	2nd Year	3rd Year	4th Year	5th Year	Sub totals
Language Functioning	Language Structure	10	9	22	25	17	159
	Vocabulary acquisition and use	8	14	6	11	13	
	Signs Concepts	3	0	0	0	0	
	Phonologic Awareness	8	0	0	0	0	
	Morphologic Awareness	8	2	1	1	1	
Language Use	Discourse and Presenting	8	10	17	16	15	117
	Literature and informative texts	5	8	10	12	16	

Source: Prepared by the author.

In the city of Canoas in the state of Rio Grande do Sul, the document “Referencial Curricular de Canoas” (Canoas, 2018) was published by the City Hall in 2019 and presents the Brazilian Sign Language as a curricular component in Elementary Education. We will refer to this curriculum component as *Libras Curriculum – Canoas*. The document aims to guide the set of essential learning for students of the municipal education system of Canoas and was prepared with the participation of a network of teachers and in accordance with the guidelines of the BNCC.

For the Early Childhood Education, although the document uses the term “different languages” when presenting children’s learning rights, it does not mention Libras or refer to deaf children. The fields of experience are focused on the oral language and the learning and development objectives do not refer to Libras or make specific propositions for the deaf child.

Table 3. Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - Rio Grande for Elementary School - Final Years

Axes	Axis Parameters	Learning Objectives				Sub totals
		6th Year	7th Year	8th Year	9th Year	
Language Functioning	Language Structure	3	3	3	2	99
	Vocabulary acquisition and use	10	10	10	6	
	Signs Concepts	0	0	0	0	
	Phonologic Awareness	0	0	0	0	
	Morphologic Awareness	13	13	13	13	
Language Use	Discourse and Presenting	12	13	20	16	111
	Literature and informative texts	11	11	12	16	

Source: Prepared by the author.

Moreover, the document does not present any theoretical references on the education of the deaf, on sign language or on the teaching of Libras, and the inclusion of Libras as a curricular component in Elementary Education. The document mentions that the proposition of Libras as a curricular component is due to the Municipal School of Bilingual Elementary Education for the Deaf Vitória, in the municipality itself, and that it would serve other schools that would adopt Libras as a component of their curricula.

Table 4. Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - Canoes for Elementary School

Thematic Units	Learning Objectives	Skills			
		1st to 4th Year	5th Year	6th to 9th Year	Sub Totals
Culture	Deaf Culture	3	0	6	20
	Deaf Community Contexts	2	0	6	
	Ethics and Citizenship	0	0	3	
Expression and Communication	Literature and Deaf Literature	3	6	3	25
	Deaf Everyday life	5	4	4	
Linguistics	Grammar	6	6	0	29
	Linguistic Analysis	0	0	5	
	Semiotics	3	4	5	
Literacy	Literacy out of context	3	4	0	16
	Text production practice	0	2	2	
	Alphabetic writing and signin	0	1	0	
	Signed texts comprehension	0	1	0	
	Translation and Interpretation Practices	0	0	3	

Source: Prepared by the author.

The *Libras Curriculum – Canoas* aims at making Libras the first language of the deaf student, and at knowing and appropriating the particularities of the deaf culture, presenting propositions of learning objectives in three tables, covering the 1st to the 4th year, the 5th year, and the 6th to the 9th year. Within the propositions for the Libras curricular component, there are skills relating to teaching Portuguese as a second language.

The skills are distributed in four Thematic Units: Culture, Expression and Communication, Linguistics and Literacy. Each of these thematic units is divided into Objects of Knowledge, presenting the Deaf Culture, Deaf Community Contexts and Ethics and Citizenship in the thematic unit Culture; Literature and Deaf Literature and Literature in Deaf Everyday Life in the thematic unit Expression and Communication; Grammar, Linguistic Analysis and Semiotics in the thematic unit Linguistics and Literacy; and Literacy out of Contexts, Practice of Textual Production, Alphabetic Writing and Signing, Signed Texts Comprehension and Translation and Interpretation Practices in the thematic unit Literacy.

Table 4 shows the distribution of the number of the proposed learning objectives (skills). Of the 90 skills proposed as learning objectives, 20 were assigned to the thematic unit Culture, 25 to Expression and Communication, 29 to Linguistics, and 16 to Literacy.

For the city of Guarulhos, state of São Paulo, the Municipal Education Department published the “Curricular Proposal – Necessary Knowledge Frameworks (from the Portuguese Quadros de Saberes Necessários - QSN)” (GUARULHOS, 2019). The document is presented in three separate editions: one for Early Childhood Education, one for Elementary Education and one for Youth and Adult Education. Libras is discussed in all three documents. From now on, we will refer to this document as *Libras Curriculum – Guarulhos*.

For Early Childhood Education, its learning objectives establish five fields of experience: Myself, Others and We; Body, Gestures and Movements; Traces, Expressions, Colors and Shapes; Vision, Imagination, Thinking, Communication and Signing in Libras; Spaces, Times, Quantities, Relations and Transformations. The organization of knowledge and learning for Libras is not proposed separately, but in the same document for all children, making a distinction, in the frameworks of knowledge and learning, between those common to hearing and deaf children and those specific to deaf children, delimiting what is specific to the deaf child.

Table 5. Number of learning objectives (knowledge) in the propositions of the Libras Curriculum - Guarulhos for Early Childhood Education

Experiences Fields	Saberes
Myself, Others and We	5
Body, gestures and movements	11
Traces, expressions, colors and shapes	12
Vision, imagination, thinking, communication and signing in Libras	27
Spaces, times, quantities, relations and transformations	8
Sub Total	63

Source: Prepared by the author.

The fields of experiences regarding Libras are presented as specific propositions for hearing and deaf children, proposing respect and appreciation of the linguistic and cultural difference of the deaf and hearing person. The *Libras Curriculum – Guarulhos* presents a short theoretical introduction on education and deaf children and their linguistic needs. Table 5, and the other tables in this section, present specific propositions for deaf children only. For Early Childhood Education, 63 propositions of knowledge (learning objectives) for deaf children are presented, distributed in the five fields of experiences.

Table 6. Number of learning objectives (knowledge) in the propositions of the Libras Curriculum - Guarulhos for Elementary School (initial years)

Thematic Units	Learning Objectives				
	1st and 2nd Years	2nd and 3rd Years	3rd and 4th Years	4th and 5th Years	Sub Total
Emission and reception	31	31	31	31	124
Linguistic analysis	27	27	27	27	108
Deaf culture	17	17	17	17	68
Total	300				

Source: Prepared by the author.

For Elementary Education, the *Libras Curriculum – Guarulhos*, proposes Libras as an axis, called “Educating the Deaf in their Communication and Expression Process”. The

document proposes knowledge for teaching Portuguese as a Second Language and presents a section on the deaf student in his/her communication and expression process, with a theoretical introduction on deaf education and sign language and on Portuguese as a second language. Proposals are made for the initial years, covered by the municipality.

Table 6 shows the distribution of knowledge proposed for the initial years of Elementary Education. Of the 300 proposed learning objectives, 124 were assigned to the thematic unit Emission and Reception, 108 to Linguistic Analysis and 68 to Deaf Culture.

For Youth and Adult Education, the Libras Curriculum – Guarulhos presents propositions for Libras in a single axis, called Emission and Reception, dividing the 194 learning objectives into cycles I and II, as they are displayed in table 7.

Table 7. Number of learning objectives (knowledge) in the propositions of the Libras Curriculum - Guarulhos for Youth and Adult Education

Thematic Unis	Learning Objectives	
	Cycle I	Cycle II
Reading and Writting	0	0
Emission and reception	100	94

Source: Prepared by the author.

In the city of São Paulo, capital of the state of São Paulo, the Curriculum of the City proposed by the Municipal Department of Education (SÃO PAULO, 2019), presents its propositions in publications specific to Early Childhood Education (one document), for each curricular component of Elementary Education (nine documents), for each curricular component of Youth and Adult Education (nine documents), for Special Education (two documents, one for Libras and one for the Portuguese Language for the Deaf, (as second language) in addition to the didactic guidance documents (14 documents). The Curriculum of the City – Brazilian Sign Language, henceforth *Libras Curriculum – São Paulo*, covers the Early Childhood Education for deaf children and their Elementary Education. The document is divided in three parts. Part 1 presents the general project of the Curriculum of the City in an initial general technical part; Part 2 presents the Bilingual Curriculum of the City project, with

a theoretical exposition on deaf education and sign language; and Part 3, with the Libras curriculum itself, presenting the objectives of learning and development.

For Early Childhood Education, the Libras Curriculum – São Paulo is organized in a single axis called “Precursor Bases of Sign Language Acquisition”, with objectives of learning and development distributed in three objects of knowledge: Visuality, Linguistic-motor skills organization, and Comprehension and Interaction. In Elementary Education, the axes are Use of sign language, Deaf identity, Linguistic analysis practice and Deaf literature. The *Libras Curriculum – São Paulo* presents 554 learning and development objectives distributed in Early Childhood Education and in the three cycles of Elementary Education.

Table 8 shows the distribution of the 36 proposed learning objectives and their distribution among the knowledge objects. Ten learning objectives are proposed for Visuality and Linguistic-Motor Skills Organization, and 16 for Comprehension and Interaction.

Table 8. Number of learning and development objectives in the propositions of the Libras Curriculum - São Paulo for Early Childhood Education

Structure Axes	Knowledge Objects	Learning and Development Objectives
Precursor Bases of Sign Language Acquisition	Visuality	10
	Linguistic-motor skills organization	10
	Comprehension and Interaction	16
Sub total		36

Source: Prepared by the author.

Elementary Education presents propositions for the nine school years, divided in three cycles. In these, the axes that structure the learning and development objectives are Sign Language Use, Deaf Identity, Linguistic Analysis and Deaf Literature. The following tables present the distribution of learning and development objectives in each cycle: Literacy Cycle (3 years), Interdisciplinary Cycle (3 years) and Authorial Cycle (3 years).

In the Literacy Cycle, the 192 learning and development objectives are distributed in the structure axes, 58 of which are designated for the Use of Sign Language axis, 47 for Deaf Identity, 50 for Linguistic Analysis and 37 for Deaf Literature, as shown in Table 9.

Table 9. Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - São Paulo for Elementary School - Literacy Cycle

Structure Axes	Knowledge Objects	Learning and Development Objectives	Sub total
Sign Language Use	Basis of Exploration of Visuality	13	58
	Comprehension and Production	26	
	Communication and Interaction	19	
Deaf Identity	Deaf Culture	32	47
	Intercultural	7	
	Deaf Community History	8	
Linguistics Analysis	Phonetic-phonological aspects	12	50
	Semantics	9	
	Libras Syntax	14	
	Discursive Coherence	15	
Deaf Literature	Aesthetic Appreciation	25	37
	Literary Artistic Production	12	
Cycle Sub total		192	

Source: Prepared by the author.

In the Interdisciplinary Cycle, the 194 learning and development objectives are distributed in the structure axes, 78 of which are designated for the Use of Sign Language axis, 34 for Deaf Identity, 52 for Linguistic Analysis and 30 for Deaf Literature, as shown in Table 10.

In the Authorial Cycle, the 132 learning and development objectives are distributed in the structuring axes, 43 of which are designated for the Use of Sign Language axis, 36 for Deaf Identity, 33 for Linguistic Analysis and 20 for Deaf Literature, according to Table 11.

Table 10. Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - São Paulo for Elementary School - Interdisciplinary Cycle

Structure Axes	Objetos de Conhecimento	Learning and Development Objectives	Sub total
Sign Language Use	Signed Comprehension and Production	47	78
	Interaction/Conversation	10	
	Formal and Informal Use of Language	11	
	World knowledge	10	
Deaf Identity	History of the Deaf in Brazil	10	34
	Deaf Culture	14	
	Accessibility in Communication	10	
Linguistics Analysis	Phonetic-Phonological Aspects	14	52
	Morphological Aspects	17	
	Libras syntax	12	
	Libras Semantics	9	
Deaf Literature	Aesthetic Appreciation	9	30
	Literary Artistic Production	21	
Subtotal of the cycle		194	

Source: Prepared by the author.

The Curriculum of the City, in its proposal for the Portuguese Language in the Youth and Adult Education (SÃO PAULO, 2019), mentions Libras in four of its learning and development objectives. The focus of these objectives, however, is not on Libras itself, but on the appreciation and knowledge by the hearing student of the different forms of communication.

Table 11: Number of learning objectives in the propositions of the Libras Curriculum - São Paulo for Elementary School - Authorial Cycle

Structure Axes	Objetos de Conhecimento	Learning and Development Objectives	Sub total
Sign Language Use	Interaction/Conversation	28	43
	Formal and Informal Use of Language	7	
	World knowledge	8	
Identidade Surda Deaf Identity	Policies for the Deaf Community	7	36
	Deaf Communities in the World	6	
	Deaf Culture	15	
	Accessibility in Communication	8	
Linguistics Analysis	Libras syntax	13	33
	Libras Semantics	9	
	Pragmatics	5	
	Text Structure	6	
Deaf Literature	Aesthetic Appreciation	9	20
	Literary Artistic Production	11	
Sub Subtotal of the cycle		132	

Source: Prepared by the author.

Metalinguistic skills and use of sign language in curricula

The four curricula do not present a homogeneous nomenclature when referring to the mobilization of metalinguistic skills and the use of language. The work of teaching linguistic analysis, at its various linguistic levels, consists of an activity of explicitly mobilizing linguistic knowledge (DINIZ, 2008), and thus, mobilizing metalinguistic skills (BIALYSTOK, 1986) in the learning process. Therefore, we will analyze the proposed learning objectives in the curricula observing their reference to metalinguistic skills (metalanguage). In particular, when they suggest the mobilization of explicit knowledge of the language and its structure, at any

level of linguistic analysis - perception, attention, control and analysis on phonetic-phonological, morphological, lexical, syntactic, discursive or pragmatic aspects - based on visual records (print or video) or on the analysis of other signers' production (their communicative partners) or of their own production; and those related to the use of sign language, when producing and understanding sign language, spontaneous or not, for interaction or enjoyment, for developing language use skills or for other purposes, other than the study of its structure, like acquiring general or specific non-linguistic knowledge.

Table 12: Quantitative synthesis of the propositions presented by the four curricula

		Child education	Elementary School	Youth and Adult Education
Rio Grande	Metalanguage	35 (63,6%)	258 (53,1%)	0
	Use	20 (36,4%)	228 (46,9%)	0
Canoas	Metalanguage	0	29 (38,7%)	0
	Use	0	46 (61,3%)	0
Guarulhos	Metalanguage	10 (15,9%)	108 (36,0%)	34 (17,0%)
	Use	53 (84,1%)	192 (64,0%)	166 (83,0%)
São Paulo	Metalanguage	20 (55,6%)	349 (69,2%)	0
	Use	16 (44,4%)	156 (30,8%)	0

Source: Prepared by the author.

Comparing the four documents under analysis, Table 12 presents a quantitative synthesis of the proposed propositions by the four curricula, separating them into metalanguage and use.

The *Libras Curriculum – Rio Grande* focuses its propositions on the learning objectives relating to metalinguistic skills, with 63.6% of the total propositions for Early Childhood Education and 53.1% for Elementary Education. The document makes explicit the intention and importance of these skills in the Language Function axis throughout Elementary Education. In this axis, there is the specification of its parameters: Language Structure, Sign Concepts and

Phonological and Morphological Awareness, which resume the skills already described in the literature as important for the literacy process, according to Carlisle (2000), Plaza and Cohen (2003) and Correa (2004).

The application of these metalinguistic skills in the literacy process of the deaf person - by observing the literacy concept proposed in this work - seems to be based on the practice of a linguistic analysis that has been already explored in the Portuguese language curricula for hearing children.

Its Phonological Awareness axis presents propositions such as demonstrating understanding of the signs and their parameters (phonemes); recognizing that signs are separated by parameters and identifying their phonological parameters in Libras, thus referring to an awareness of the elements that act in sign formation and of language segmentation. Although it is common in Portuguese language curricula similar knowledge to be proposed in Elementary Education, the exploration of phonological awareness is carried out before the beginning of the literacy process. This makes the mobilization of this metalinguistic skill useful for deepening the knowledge of sign language and for learning Portuguese as a second language. Objectives relating to second language are not mentioned.

The document makes its propositions based on a series of linguistic studies on sign language acquisition (MERTZANI et al., 2020, p. 16), incorporating works that discuss the acquisition of verb agreement, classifiers and negation, among other linguistic structures. This choice corroborates the concept brought by the document exploring linguistic analysis and metalinguistic skills. Learning and development objectives are then arranged in a partially explicit order of increasing complexity, adding skills that increase over the school years and omit them in a given year when already covered in the previous year.

In the *Curriculum of Libras – Rio Grande*, the mobilization of metalinguistic skills is mentioned as a strategy to promote knowledge of the structure of the language and the linguistic competence of signers who are proficient in understanding different types of texts on different subjects. It is an explicit objective directed at the literacy process, intending to take the deaf child to a place where he/she acts as a good reader of signed texts.

The *Libras Curriculum – Canoas*, in a different way, focuses its propositions on the use of sign language. Learning objectives relating to metalinguistic skills add up to 38.7% of the

total of propositions, against 61.3% for the use of sign language, only in Elementary Education. Expression and Communication are presented, concerning use and Linguistics, with a clear mobilization of metalinguistic skills in the latter, in addition to two other axes that explore more objectives in relation to deaf culture and second language teaching.

As objects of knowledge regarding metalanguage, the document proposes Gramar, Semiotics and Linguistic Analysis, with a focus on the identification and production of phonetic-phonological items in Libras, as in “Knowing the basic hand configurations and being able to make associations with signs already known”; and syntactic, as in “Associating sentences with the verb tenses in which they are found, as well as using verb tenses in their productions, using adverbs of tense”.

Similarly, the *Libras Curriculum – Guarulhos* also focuses on the use of sign language, at all educational levels it addresses. The document is presented jointly, in a general curriculum and is divided in three publications as already mentioned. In these documents, there is a division between the axes “educating hearing people” and “educating the deaf” in Early Childhood Education. For children in this age group, the propositions are quite comprehensive in terms of language use for interaction and instruction. Objectives such as “Communicate your ideas and feelings through Libras to different people and groups. Argue and raise hypotheses through signs and expressions”; and “Participate in an active, creative and critical way in the elaboration of agreements, through routine and other school activities, making use of Libras” are examples of exploring and using the language for interaction and instruction.

The proposed fields of experience, which encompass the knowledge that must be explored, do not mention objectives aiming at metalinguistic skills. However, some knowledge addresses these skills, such as the objective “Perceiving body expressions, facial expressions, gestures and sensations of the body itself, taking into account that these expressions will contribute to the construction of their communication through sign language”, in which there is clear reference to the precursor bases for the acquisition of language structures.

In Elementary Education, the organization of knowledge takes place gradually, and there is an increase in knowledge focusing on metalanguage. From a quantitative point of view, there is almost the double knowledge dedicated to this skill. The use of language is explored in the

form of knowledge concerning communication and interaction, with an inclination to explore narratives.

Metalanguage has a predominant focus on phonetic-phonological aspects, as in the objective “Exploring the point of articulation in playing and games” and “Recognizing the importance of hand orientation in the construction of signs”; lexical, as in “Identifying synonyms and antonyms”, exploring the meaning they express, with challenges and repertoire relevant to each cycle”; and syntactics, as in “Order in your sentences participant-verb or verb-object”, “Understanding the use of topicalization in sentence construction” and “Expanding the vocabulary repertoire and linguistic structure from everyday news”. In Youth and Adult Education, the objectives of Libras are related to the teaching of Portuguese as a second language.

The *Libras Curriculum – São Paulo* also directs its attention mainly to learning and development objectives that explore metalinguistic skills. In its specific introduction to the area, the document presents in its principles the approach of reflection on the language beyond its use, emphasizing its importance in the school development of deaf children, and in the process of learning Portuguese as a second language.

This organization divides the document in structure axes that approach formal aspects of the language and of its use since Early Childhood Education. For the first years, the learning and development objectives are organized in knowledge objects such as visuality, linguistic-motor skills organization, and comprehension and interaction, showing the intention to encourage the use of language in objects concerning understanding and interaction, and the metalanguage in the linguistic-motor skills organization object. We emphasize the conception of language and its acquisition prerequisites found in the visual objects and in the (spatial) motor approach to language production.

A similar structure echoes in the Elementary Education axes: Use of Sign Language and Deaf Literature as axes of approaching Linguistic Use and Analysis, with a clear mobilization of metalanguage. The knowledge objects that construct the axes have a specification that organize them in groups. For the use of sign language, the knowledge objects and the learning and development objectives are presented in increasing order of complexity, both in use and in metalanguage.

For the Literacy Cycle - the first three years of Elementary Education - for the use of sign language axis, the document presents the following objects of knowledge: bases for exploring visuality, comprehension and production, and communication and interaction, with a special emphasis for the object aesthetic appreciation and artistic-literary production, component of the deaf literature axis. For metalanguage, the objects for this cycle are phonetic-phonological aspects, semantic fields, Libras syntax and discursive coherence. In the following three years - the Interdisciplinary Cycle - the use of the language is addressed in more depth, with the exploration of objects concerning the understanding of signed production and the formal and informal use of Libras, focusing on the possibilities of language variation based on the usage situation. The learning and development objectives in this knowledge object mobilize metalinguistic skills. Examples of these objectives are: “to analyze videos with the production of deaf people with different signing variants” and “to use the incorporation of character in an appropriate way to the linguistic register and the signing situation”. In the linguistic analysis axis, the Interdisciplinary Cycle counts with the entry of the morphological analysis of Libras and with the deepening of the analysis at the phonetic-phonological and syntactic levels.

In the last three years of Elementary Education - the Authorial Cycle - the increase in the complexity of learning and development objectives occurs in the same knowledge objects present in the previous cycle, with the entry of pragmatic objects and text structure in the linguistic analysis axis.

Metalanguage in São Paulo's curricula also points to the written record of sign language. The resource is discussed in the *Libras Curriculum - São Paulo* as an instrument for registering Libras in the moments of linguistic analysis and study, mainly for avoiding the use of glosses that have the Portuguese language as their registration basis. In the *Libras Curriculum – Guarulhos*, an example of this mention is the knowledge “Perform readings of signs and short sentences in sign language writing” and in the *Libras Curriculum – São Paulo*, the learning and development objective “Providing moments to start representation of Libras through the writing of signs in playing, games and writing activities (with the teacher as a scribe), which enable the knowledge and use of this resource”.

Final Considerations

After the publication of the BNCC (BRASIL, 2017) and the resolution of the National Education Council (BRASIL, 2017), the BNCC is established as a reference for the education systems to build or review their local curricula. The four documents under study were the first to be published based on the BNCC in the order: *Libras Curriculum – Canoas* (2018), *Libras Curriculum – São Paulo* (2019), *Libras Curriculum – Guarulhos* (2019) and *Libras Curriculum – Rio Grande* (2020).

The BNCC does not mention sign language in its learning and development objectives. At the time of writing this work, a reference document has not yet been published by a federal management agency. The work “Referentials for teaching the Brazilian Sign Language as a first language: from Early Childhood Education to Higher Education”, organized by Stumpf and Linhares (2021), was prepared by a group of deaf and hearing researchers as a comprehensive proposal for national representation, however, independent.

The four documents reflect a direction pointed out by deaf studies and current linguistic studies towards deepening the objectives of sign language teaching as a first language, and unfolding the already consolidated tradition of sign language teaching as a second language, mostly for hearing learners. The analysis demonstrated that two documents, among the four, explicitly show a preponderance of those learning and development objectives aiming at metalanguage. The process of teaching and learning a second language in a school environment has, as one of its basic characteristics, the mobilization of metalinguistic skills, as well as the process of teaching and learning the written modality of a language, a recurrent activity in the curricular component of the language spoken by the child.

However, the teaching of Libras as a first language - until then without official curricula and references in Brazil - appeared in schools and educational institutions as a course that mostly advocated the communication of the deaf child. Although Albres and Saruta (2012) had proposed a Libras curriculum program for the deaf, this was suggested prior to the BNCC and therefore does not follow its directions, which were not established at the time.

The *Libras Curriculum – Rio Grande* and the *Libras Curriculum – São Paulo* devote most of their propositions to aspects of mobilizing the children’s metalinguistic skills, while the *Libras Curriculum – Canoas* and the *Libras Curriculum – Guarulhos* present an approach

with learning and development objectives predominantly focusing on the use of sign language. The *Libras Curriculum – Guarulhos* is the only one among the four that presents propositions for Youth and Adult Education, with 83% of the learning and development objectives dedicated to the use of sign language for this school phase. The *Libras Curriculum – Canoas* is the only one among the four that does not present proposals for the Early Childhood Education but makes explicit the possibility of other school units using it. In the four documents, the organization of the propositions is made with a clear increase in knowledge complexity in expressions like “gradually expanding complexity” or “explore-understand-do”.

The peculiarities of these four documents make them different, although, in line with the BNCC, they carry out their propositions according to their local realities, without leaving aside the guidelines of the federal document and the state of the art in the area.

References

ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. São Paulo: IST, 2012.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. Tese. Doutorado. Programa de Pós graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BIALYSTOK, E. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. **Child Development**, v.57, n.2, p. 498-510, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**, 2017.

CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018.

CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, v.12, p.169-190, 2000.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.20, n.1, p. 69-75, 2004.

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e Alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMBERT, J. Atividades metalingüística e aquisição da leitura. *Em*: Maluf, M. R. (Org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUARULHOS, Secretaria de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular**. Guarulhos, 2019.

MERTZANI, M.; LIMA TERRA, C.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. **Recife, PE**, v.7 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

PLAZA, M.; COHEN, H. The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. **Brain and Cognition**, v.53, p. 257-292, 2003.

REGO, L. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.11, n.1, p. 51-60, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.4, p. 975-994, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, E. K. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (bncc)**: criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

STUMPF, M.; LINHARES, R (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. Rio de Janeiro. Editora Arara Azul. 2021.

SUTTON, 1974. SignWriting History, 2020. Disponível em: <<https://www.signwriting.org/library/history/>>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

TUNMER, W. The role of language prediction skills in beginning reading. **New Zealand Journal of Educational Studies**, v.25, n.2, p. 95-112, 1990.

Submitted in: 20/05/2022

Accepted in: 29/05/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

BILINGUAL CURRICULUM MATERIALS SUPPORTING SIGNED LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS: The integration of technology, learning and teaching

Robert J. Hoffmeister¹
Spyridoula Karipi²
Vassilis Kourbetis³

Abstract: Considering Deaf children and adults as bilingual - their first language is a Signed Language (SL) and the second language is learned via print - provides professionals with a paradigm to be used for creating better learning opportunities. In this paper, Greek Sign Language ((G)SL)⁴ as a first language (L1) is the base language we use to present certain bilingual methodological teaching and learning considerations. This work is the result of a long journey from the initial thinking of the American Sign Language Curriculum and its influence on the development of the (G)SL curriculum in Greece. The paper offers discussion of innovative educational multimedia material that are easily accessed via online web portals, developed for teaching (G)SL as an L1 to pre-school and primary school Deaf children. In this work, SL as L1 is a resource that fully enables Deaf children to learn an L2 via print, supporting their bilingual acquisition capabilities. In developing curricula and supporting materials, we consider two important foundational components: Deaf native signers and near native signers as language role models for Deaf children, parents and teachers; and the development and interaction with digital educational materials. Thus, collaboration between educational and technology professionals and members of the Deaf community is critical. This bilingual model can be incorporated into any SL. (G)SL is used as a model to display innovative practices merging SL (L1), print (L2), technology and creative instructional and assessment materials, maximized by understanding the visual nature of SL and its advantages for school learning. The penultimate goal is Deaf students to become successful bilingual learners to fully function in the world today and tomorrow.

Keywords: Signed Language as first language. Signed Language curriculum. Signed Language learning. Bilingual Deaf teaching material. Deaf Signed Language role models.

MATERIAIS CURRICULARES BILÍNGUES QUE APOIAM A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: A integração da tecnologia, aprendizagem e ensino

Resumo: Considerar as crianças e adultos Surdos como bilíngues - sua primeira língua é a Língua de Sinais (SL) e a segunda língua é aprendida via escrita - fornece aos profissionais um paradigma a ser utilizado para criar melhores oportunidades de aprendizagem. Neste artigo, a Língua de Sinais Grega ((G)SL) como primeira língua (L1) é a língua base que usamos para apresentar algumas considerações metodológicas de ensino e aprendizagem bilíngues. Este trabalho é o resultado de uma longa jornada

¹ Ph.D., Associate Professor Emeritus, Former Director of the Deaf Studies Program and the Center for the Study of Communication and the Deaf, Boston University, Boston - MA, USA. Email: rhoff@bu.edu

² M.Ed., Ph.D. Candidate, University of Western Macedonia, and Head of the Special Kindergarten for the Deaf & Hard-of-Hearing of Argyroupolis, Athens - Greece. Email: skaripi78@gmail.com

³ Ph.D., Senior Counselor of Special Education, Ministry of Education and Religious Affairs, Athens - Greece. Email: kourbetis1@gmail.com

⁴ In this paper, we will use (G)SL to indicate that we are discussing Greek Signed Language but content and technology can be used for any SL.

desde o pensamento inicial do Currículo de Língua de Sinais Americana e sua influência no desenvolvimento do currículo de (G)SL na Grécia. O artigo discute materiais multimídia educacionais inovadores que são facilmente acessados por meio de portais online, desenvolvidos para o ensino de (G)SL como L1 para crianças Surdas da pré-escola e do ensino fundamental. Neste trabalho, a LS como L1 é um recurso que permite que crianças Surdas aprendam uma L2 via escrita, apoiando suas capacidades de aquisição bilíngue. Ao desenvolver currículos e materiais de apoio, consideramos dois componentes fundamentais importantes: a importância de sinalizadores nativos Surdos e quase nativos como modelos linguísticos para crianças Surdas, seus pais e professores; e o desenvolvimento e interação com materiais educativos digitais. Assim, é fundamental a colaboração entre profissionais de educação e tecnologia e membros da comunidade Surda. Este modelo bilíngue pode ser incorporado em qualquer LS. A (G)SL é usada como um modelo para exibir práticas inovadoras mesclando a LS (L1), escrita (L2), tecnologia e materiais criativos de instrução e avaliação, maximizados pela compreensão da natureza visual da LS e suas vantagens para o aprendizado escolar. O penúltimo objetivo é que os alunos Surdos se tornem aprendizes bilíngues bem-sucedidos que possam funcionar plenamente no mundo de hoje e de amanhã.

Palavras-chave: Língua de Sinais como primeira língua. Currículo de Língua de Sinais. Aprendizagem de Línguas de Sinais. Material didático para Surdos bilíngues. Modelos de Língua de Sinais Surdos.

MATERIALES DEL CURRÍCULO BILINGÜE QUE APOYAN EL LENGUA DE SEÑAS COMO PRIMERA LENGUA PARA ESTUDIANTES SORDOS: La integración de la tecnología, el aprendizaje y la enseñanza

Resumen: Considerar a los niños y adultos Sordos como bilingües, su primer idioma es la lengua de señas (LS) y su segundo idioma se aprende a través de la escrita, brinda a los profesionales un paradigma para crear mejores oportunidades de aprendizaje. En este artículo, la lengua de señas griega ((G)SL)) como primera lengua (L1) es la lengua base que utilizamos para presentar algunas consideraciones metodológicas de la enseñanza y el aprendizaje bilingües. Este trabajo es el resultado de un largo viaje desde el pensamiento inicial del Currículo de Lengua de Señas Americana y su influencia en el desarrollo del currículo de (G)SL en Grecia. El artículo analiza materiales multimedia educativos innovadores a los que se puede acceder fácilmente a través de portales en línea, diseñados para enseñar la (G)SL como L1 a niños Sordos en edad preescolar y primaria. En este trabajo, la LS como L1 es un recurso que permite a los niños Sordos aprender una L2 a través de la escrita, apoyando su adquisición de habilidades bilingües. En el desarrollo de currículos y materiales de apoyo, consideramos dos componentes fundamentales importantes: la importancia de los usuarios de señas nativos sordos y casi nativos como modelos de lengua para los niños Sordos, sus padres y maestros; y el desarrollo e interacción con materiales educativos digitales. Por lo tanto, la colaboración entre los profesionales de la educación y la tecnología y los miembros de la comunidad Sorda es fundamental. Este modelo bilingüe se puede incorporar a cualquier LS. La (G)SL se utiliza como modelo para mostrar prácticas innovadoras que fusionan la LS (L1), escrita (L2), tecnología y materiales creativos de instrucción y evaluación, maximizado por la comprensión de la naturaleza visual de LS y sus beneficios para el aprendizaje escolar. El penúltimo objetivo es que los estudiantes Sordos se conviertan en aprendices bilingües exitosos que puedan funcionar plenamente en el mundo de hoy y de mañana.

Palabras clave: Lengua de Señas como primera lengua. Currículo de Lengua de Señas. Aprendizaje de Lengua de Señas. Material didático para personas sordas bilingües. Modelos de Lengua de Señas para sordos.

Introduction

Consensus has emerged that learning a Signed Language (SL) is essential for Deaf⁵ children to thrive and reach their full potential as intellectual and social beings. However, research is lacking on how to teach them a SL as a first language (L1), a lack that affects current educational systems to implement efficient instruction and to take advantage of the latest technology for enhancing classroom learning (see KOMESAROFF, 2003; 2008 for underlying reasons). Viewing SL as a resource (NOVER, 1995; NOVER, RUIZ, 1994), increases opportunities to ensure Deaf children's academic success. Moreover, viewing them as *bilingual* students opens the doors for considerable change and innovation in learning techniques (BAKER, WRIGHT, 2017), for educators to consider the impact of two languages at school: SL, the natural language of the Deaf community; and spoken language via print, the dominant language of the major community.

Our intent is to present ideas that integrate SL, print, and technology to enhance Deaf children's learning language and content. In doing so, this paper recognizes that SL is their L1, and that they should be viewed as bilingual. Acknowledging SL as an L1 impacts how we view the *teaching of language* to them. As with Hearing children, when we discuss the teaching of an L1, what we really mean is teaching *about* language. Hearing curricula is focused on learning *about* the language, because all Hearing students are expected to arrive at school with an L1 intact. Most Deaf students have difficulty in accessing a language auditorily; in engaging in comprehensible interactions; and have little access to peers, conditions that restrict their opportunities to acquire an L1. Having a fluent, usable and interactive language is critical to their school success. Thus, viewing them as bilinguals means that classroom teachers can recruit and rely on their L1 to facilitate their academic success.

Historically, curricula for Deaf children were based on adapting, adjusting, and mirroring the language approach of the Hearing children's curricula. Such a dominant approach resulted in restricting language instruction to spoken language and in the dumbing down of the teaching of a language and the learning of content (LANE, HOFFMEISTER, BAHAN, 1996). Moreover, it limited the availability of curricula with SL as the L1 for Deaf students. With this

⁵ We use *Deaf* to refer to all deaf and hard of hearing individuals whose hearing loss significantly impacts their daily living. We use *Hearing* to refer to everyone who is not Deaf as a cultural distinction.

in mind, we endeavored to develop a curriculum for the bilingual teaching of (G)SL as L1.

Principles for teaching SL as an L1

In achieving academic success, the curriculum for the teaching of SL as an L1 should use the following core principles:

1. Providing an accessible model of SL for its learning as the L1.
2. Providing a format that permits discussing language as a content subject, similar to the one we teach *about* spoken languages (to Hearing students) in school.
3. Providing a mechanism that allows SL to be accessed similar to accessing print. Print has the virtue of permanency, minimises working memory demands, and allows review at a later time.
4. Providing a format for SL that can be handled, saved, edited, and commented upon.
5. Providing a model of SL for learning content subjects (math, science, etc.).

The bilingual teaching of languages for Deaf students involves two major foundational understandings: (1) establishing an environment where the language is to be acquired; and (2) establishing an environment where SL instruction involves teaching *about* SL. In Deaf education, such understanding is not yet clearly elucidated and the primacy of spoken language has led to considering the Deaf child as disabled rather than as bilingual. As with any users of two languages, Deaf people can learn the language of the minority (Deaf) community and the language of the majority (Hearing) community (LADD, 2003). As Deaf bilinguals, their first language is a SL.

In the teaching of any language as an L1, a major goal is to support the development of pupils' language skills in the SL of the classroom and the language of the community (via print) (HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014; KOURBETIS, KARIPI 2021; QUADROS, HOFFMEISTER, 2020). We acknowledge that many Deaf children (but not all) arrive at school language deprived (see HENNER, ROBINSON, 2021). In these cases, schooling must create an environment in which learning a SL is necessary prior to learning *about* a SL. The language acquisition goal is separate from the typical 'teaching about language' goal of schools. First, Deaf children must acquire a SL and then gain knowledge *about* it. The educational goal is to be able to use their native language to gain knowledge of the school subjects, including

language.

Greek Signed Language Curriculum

The initial work on the development of a Greek Signed Language Curriculum ((G)SL) began in 1996, when Kourbetis was the Director of the National Institute of the Deaf (NID), working with five residential schools for the Deaf in Greece. Teachers intermittently used SL for general communication purposes with the Deaf students but rarely used SL for classroom instruction. As is typical across the world, students learned (G)SL from older students during recess, during free time, in the dormitories and from a few Deaf adults working as support personnel in the school. Initially, there was only one Deaf teacher working in all five schools.

The need to develop a (G)SL curriculum was apparent but not widely supported by the teachers or the Ministry of Education. In 2000, the status of (G)SL was recognized as a legal language in Greece for educational purposes. When this change occurred, Kourbetis began reviewing available curriculum for SL as an L1 in the world. The results were not encouraging.

In the early 2000's, Hoffmeister with his team at Boston University began working on curriculum development for ASL as L1⁶ (HOFFMEISTER, GREENWALD, CZUBEK, DIPERRI, 2003). Due to the long lasting relationship with these authors, a collaboration was established to examine the possibility of using principles of (A)SL as an L1 in the US curriculum in a GSL curriculum.

A first task was to examine the national Greek spoken language curriculum so as to understand its bilingual instruction methodologies. A second one was to gather what little research on the grammatical components of (G)SL existed at the time, although a great deal of information was known on (A)SL and other European SLs. To meet these challenges, a team was established consisting of Greek and American SL specialists, Greek language curriculum developers, linguists working on spoken and SLs, Greek Deaf native signers with experience teaching GSL as an L2 to adults, and Greek Deaf native and near native signers with experience teaching Deaf children.

⁶ For more recent work on ASL we recommend the bilingual curriculum developed by Czubek and Di Perri (2017), which offers an extended in depth approach to teaching Deaf children under the framework of ASL as an L1 and English as an L2.

The Deaf native signers proved to be the most valuable members of the team. The team examined the required grammatical components for instructing ASL as the L1 and translated these ideas into a (G)SL language curriculum. The team then collaborated with the Athens School for the Deaf to implement the new (G)SL as an L1 curriculum. During this implementation period, the team reworked the draft materials to become more formal and standardised, which would be used to support the Hearing teachers working with Deaf children across Greece.

Following this development, the Greek Pedagogical Institute published the first GSL as an L1 curriculum in 2004, which constituted the first multimedia educational material in GSL. The initial research and development resulted in two educational projects⁷, identifying solid, cohesive and successful pedagogical practices for Deaf children to learn the grammatical structures of (G)SL as an L1, and creating materials supporting the learning of Greek (print) as an L2. As of now, six countries have established teaching SL as an L1 as a goal. These are Norway, Nigeria, Germany, France, Finland and, as of late by law, Greece⁵ (KOURBETIS, 2019).

Signed Languages and Information and Communication Technologies

Since SL does not have an agreed written form, video technology is a crucial part of teaching both language and academic content to Deaf children. This accommodation is consistent with the principles of Universal Design for Learning (UDL), which emphasizes how educational environments should be responsive to individual differences to ensure access for all students (ARMSTRONG, 2003; BOOTH, AINSCOW, 2011; IZZO, BAUER, 2015; UNESCO, 2011). Ideally educational systems provide each student with the opportunity to experience positive learning using different methodologies, tools and materials (MACE, HARDIE, PLACE, 1996; TOMLINSON, 2001). Information and Communication Technologies (ICT), combined with the UDL principles, maximise the development of appropriate training materials and learning environments, and promote accessibility and differentiation (SMITH, THRONE, 2007).

For Deaf students, technological solutions enhance learning in all subject areas.

⁷ For the full Report of the survey see: <<http://www.sign1st.eu/en/intellectual-output/>>.

Technology can facilitate Deaf students' sharing of their needs, opinions, interpersonal interactions, academic knowledge, and world knowledge (BURNETT, 2010; GENTRY, CHINN, MOULTON, 2004; KOURBETIS, 2013; MICH, PIANTA, MANA, 2013). Visual information is central to ICT as well as to Deaf individuals, who comprehend the world, primarily, through vision (BAHAN, 2006, 2008; KOURBETIS, HATZOPOULOU, 2010; LANE, HOFFMEISTER, BAHAN, 1996). Consequently, integrating the principles of ICT with SL, we are able to create optimal learning environments that are visually accessible to Deaf students, bilingual ones in particular, in which they may share learning and instruction advantages similar to the ones Hearing students share.

Due to the low incidence of hearing loss, viewing Deaf children as bilinguals is not a typical framework for professionals working with them. Looking through a Deaf lens alters one's perspective. With technological tools in hand, what is needed is creative thinking. Thus, for example, when thinking about materials to support bilingual teaching, visual materials must include non static presentations that can be viewed, reviewed, and manipulated in various ways. This is similar to options available with print. Appropriate video technology can be costly but it behooves the international field of Deaf educators to support technology that enhances learning. In line with this, we have developed multimedia materials to support SL as an L1 for Deaf primary grade students. With content drawn from the national curriculum used in all Greek schools, these materials support bilingual teaching and learning of (G)SL as an L1; the learning *about* (G)SL; and the learning of Greek as L2 via print. In the remainder of this article we describe these materials that can be easily accessed online.

Multimedia material for GSL as L1

For three decades we invested in developing materials for Deaf children and their Hearing parents to support learning (G)SL as an L1. Our focus has been on video translations of story books required by the National Greek Curriculum, and on interactive video assessments, in (G)SL and Greek print, available to all users via a multimedia library. Projects include the Digital Multimedia Library, the Online Dictionary, the Hybrid books, the Curriculum-based Assessment instruments, and a newly-developed application for testing expressive SL skills. These components are described in the following sections, and are freely accessible to anyone

interested in teaching Deaf students. All content is produced by native signers, providing meaningful input and optimal language models for the majority of Deaf children who have limited access to quality native SL input, as well as for teachers, parents and other professionals.

The Interactive Digital Multimedia Library (DML) platform, drawing on the UDL principles (BLAMIRE, 1999; CAST, 2018), provides a model of archiving, searching and exploring SL content, based on the availability of video technology (signed video screen) that interacts with an online dictionary (see <<http://digital-library.sign1st.eu/>>). It is an independent platform for the bilingual teaching and learning of SL (L1) and print (L2), containing 354 signed ebooks with written text (KOURBETIS, KARIPI, BOUKOURAS, 2020). This bilingual design allows Deaf students (their parents and teachers) to view and comprehend a (G)SL story/narrative and its translation in print (Greek) (see <<http://multimedia-library.prosvasimo.iep.edu.gr/grid/title>>).

Figure 1: The Sign First Digital Library



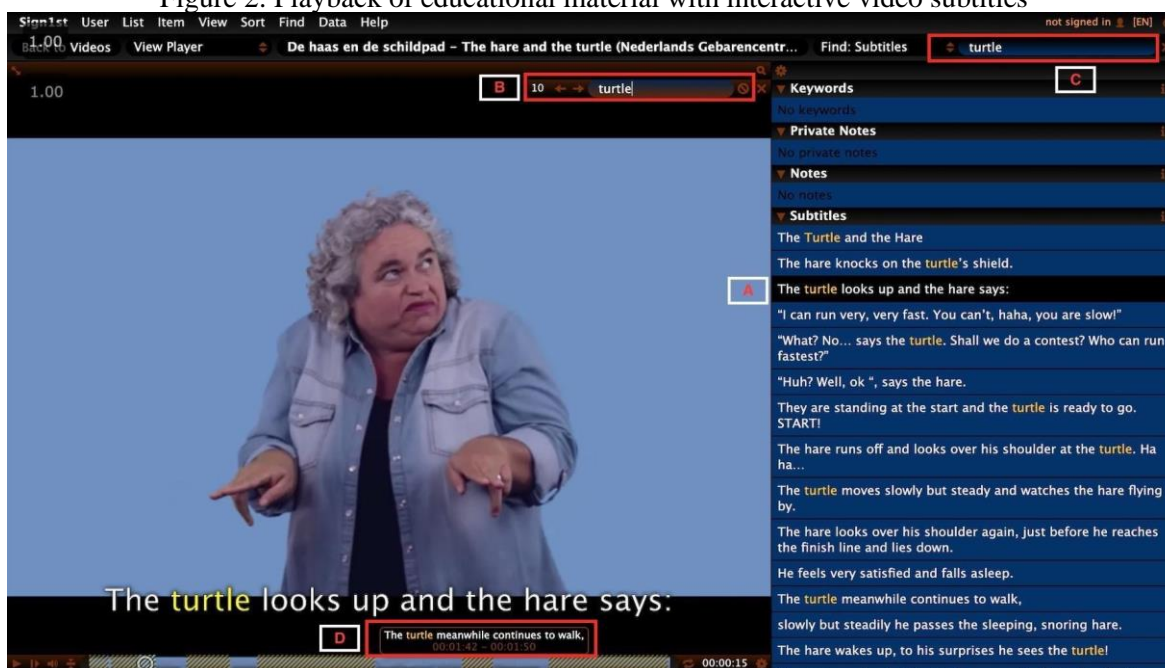
Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.
Note: Signed ebooks as they appear in the Digital Library.

Digital Multimedia Library for learning and teaching

All material was vetted in collaboration with Deaf native signers who worked with SL fluent professionals to ensure the quality of the SL presentations. Figure 1 presents examples of individual ebooks that were created for use in schools and at home. The depicted ebook video

frames are similar to the covers found on books in print. The ebooks are selected from the required stories in the Greek National Curriculum, hence parents and teachers are familiar with their themes. Overall, teachers, students and parents can peruse over 40 titles based on their interests.

Figure 2: Playback of educational material with interactive video subtitles











Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

A. Browse video using subtitles; B. Search for specific subtitles in the video being played; C. Search for subtitles in all the videos of the platform; D. Presents a timeline highlighted selection.

A large (G)SL corpus of more than forty-four hundred SL videos (the library includes signed segments that range in length from 38 secs to 35 min) has been developed and is available to everyone to support teaching and learning (G)SL and written language (see MOE, WRIGHT, 2013; TUOMI, 2013). The initial focus of such a bilingual component was the depiction of a fluent SL model presenting content that can be manipulated through an interactive process while moving from one language to another. The advantage of this design is that SL stories are able to be viewed from many different vantage points to meet the users' pedagogical needs. For example, when learning Greek, the student can toggle between SL and print to enhance comprehension, or can examine a particular grammatical structure, and return to the SL video to double-check the meaning. Moreover, teachers can select SL and/or print

clips to depict a story sequence, to focus on individual words, phrases or sentences, or to present in an incorrect arrangement to allow students to sort them into the original cohesive story sequence. Hence, each video can be manipulated and used at a later time (e.g., for homework assignments, self evaluation, formal assessment and/or research) and its selected segments (with or without subtitles) can be viewed in its entirety or be identified by a URL address for storage and later recall.

Figure 3: A search for the word/sign COW in the dictionary.

<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο</p> <p>Project : Νόημα στην Εκπαίδευση</p> <p>Copyright : 1999</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Πανεπιστήμιο Πατρών</p> <p>Project : ΕΠΕΑΕΚ II</p> <p>Copyright : 2003</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013</p> <p>Project : Βλέπω και Μαθαίνω για το Νηπιαγωγείο</p> <p>Copyright : 2016</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		
<p>Τίτλος : Αγελάδα</p> <p>Κατηγορία : Ζώα - Ζώα της Θάλασσας</p> <p>Source : Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013</p> <p>Project : Μελέτη Περιβάλλοντος Α & Β Δημοτικού</p> <p>Copyright : 2016</p> <p>Αναζήτηση της λέξης 'Αγελάδα' στη ψηφιακή βιβλιοθήκη</p>		

Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Figure 2 presents a SL video in the main window with selectable options; subtitles appear at the bottom of the video; and a sequenced set of subtitles are presented in a separate window to the right, interactive with the SL video. Such interaction allows users to browse the video by selecting/highlighting a range of subtitles; to highlight words and/or phrases within the

subtitles; to obtain and view subtitle content across all videos; to save the selected timeline for later recall; to search for words, signs, phrases in the entire platform; and to view and compare all videos matching the searched word, phrase or sign. This latter *sign* search engine is innovative in Deaf students' language training (BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, KOURBETIS, 2014; KOURBETIS, BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, 2016). The videos can be downloaded in a WebM format using direct download, and the entire application can be installed for use in schools.

The online SL Dictionary


The online Greek Signed Language Digital Dictionary (SLDD) was developed to support the teaching and learning of (G)SL as an L1. It is the largest available online, open access, interactive dictionary for GSL, containing more than 3,500 signed lexical entries (organised into a taxonomy of signs), plus over 1800 extra phrases and sentences categorised into five types: questions, statements, negation, simple and complex/compound. Overall, it is enriched with content and material that covers the educational needs of elementary education and beyond (KOURBETIS, KARIPI, BOUKOURAS, 2020), including material depicting different signing styles and regional variations (Athens, Thessaloniki, etc.).

At present, the search for Greek words or phrases is completed within a thematic taxonomy (e.g., animals, actions, feelings), using an alphabetic search by subject, grade level, or by scrolling down a list that appears as a result of the search: future planning is to organize it by sign handshape or location (in progress). Furthermore, the dictionary is connected to the digital library, providing students with accessing and learning target signs in meaningful rather than isolated contexts (KOURBETIS, KARIPI, HATZOPOULOU, 2017). An example is given in Figure 3. Searching for the word/sign COW, four different *signs* appear on the right. The sign COW is produced by three⁸ native signers, who differ in age and represent regional signing⁹. In addition to the dictionary definition, the search also results in signed stories that contain the target sign.

⁸ In Figure 4, the second and third signer are the same person but with a 20 year age difference.

⁹ Think of this variation as possible accent or dialect variation.

Figure 4: Results for Yes or No Question sentence type search.

Τίτλος : "ΑΥΤΙΑ ΜΕΓΑΛΑ, ΜΙΚΡΑ ΤΙ; (Έχει μεγάλα ή μικρά αυτιά;)"	
Κατηγορία : Φράσεις-Προτάσεις	
Τύπος : Ερωτηματική πρόταση	
Περιεχόμενο : Διαζευκτική	
Δομή : -Χωρίς κατηγορία-	
Πηγή : Ι.Ε.Π.	
Project : Sign First	
Copyright : 2018	

Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Search for phrases and sentences

A recent search feature enables the user to view the selected sign/word, phrase or sentence in sentences categorised by *sentence structure* and *sentence type* in both languages. Thus, the users can identify a single word in various sentences containing it. Figure 4 displays a sentence chosen with all its category descriptions (questions, statements, etc.). A category, word or a single sentence is presented in (G)SL (in the window to the right), allowing for direct comparative analysis, among other didactic purposes, in the classroom.

Signing eBooks

A signing ebook is about the creation of a story in SL, focusing on its grammatical components and content, integrating SL with static and moving images via technology. Two types of ebooks have been developed as extensions of the video books discussed above. The first type concerns the creation and development of a student ebook that can be implemented as soon as Deaf student acquires basic conversation in (G)SL; and the second type concerns a *Hybrid Book* (see below). The example depicted in Figure 5, aimed at SL phonology (handshapes) has been developed by teachers, staff and children from the Deaf and Hard of Hearing Argyroupolis Kindergarten, Athens - Greece, in cooperation with the project Sign

First¹⁰. Students were taught to identify (G)SL handshapes and to produce stories using the target handshapes. A Deaf artist illustrated the pictures (the selected handshapes, the sequence of signs, etc.) (Figure 6) and a Deaf native signer narrated the created story. The signed content also included subtitles to assist those who may not be familiar with SL.

Figure 5: The video version of *A book with...signs*.



Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Figure 6: Illustrated frozen signs and printed version of *A book with...signs*.



Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

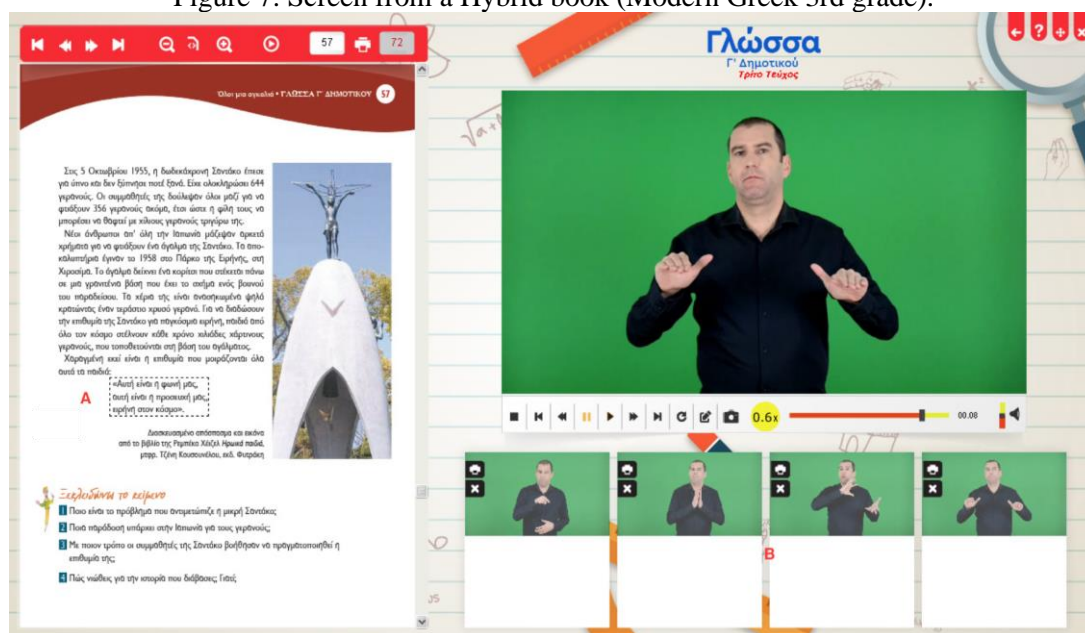
Obs.: The result is a handshape sequence (e.g., SNAKE CAKE EAT) in frozen forms that the children, their teachers and parents can use to read the story.

¹⁰ Sign First is an Erasmus+, European Union Programme, for *Teaching European Signed Languages as a First Language*, implemented with partners based in four European countries (Greece, Cyprus, The Netherlands and Switzerland). Visit: <http://www.sign1st.eu/en/>.

Hybrid Books

A more comprehensive variation of a signing ebook is known as the *Hybrid Book*¹¹ (HLADÍK, GŮRA, 2012). Its multimedia form contains two viewer windows. The right window depicts a (G)SL interpretation of a selected (Greek) printed book, which is presented in the left window (Figure 7). Under the SL window are video navigation windows to control the flow of the signing linked to the text (see Interactive Digital Library). These may be also used for printing the sign/word, phrase or sentence by highlighting the text. In addition, voicing of the text by a native speaker may also be integrated. The books included in our Hybrid Books series were also taken from the Greek national curriculum. Thus, videos from the MDL include (G)SL and Greek print of all the required textbooks for the first four grades of elementary school.

Figure 7: Screen from a Hybrid book (Modern Greek 3rd grade).



Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Certain features of the Hybrid Books are of special importance, as they allow Deaf students to control the comprehension of the language under study: controlling the speed of delivery, segmenting the signing, including subtitles, creating frozen frames, and controlling

¹¹ The Hybrid Book is used as a model for the creation of educational materials aimed at users with different specificities.

the speed of the (G)SL translation. Some students need to have the signing slowed down and others may wish to speed it up. Also, teachers and students can select segments or view the whole presentation. When viewing the presentation in full screen mode, one can opt to view with or without subtitles. Finally, a unique feature of the Hybrid Books is the ability to take snapshots (still frames/frozen frames) within the signed video. For example, frozen frames can be sequenced to support recall of a sign, a sentence or a story, can be presented alone or with printed text, and can be saved, edited (deleted or moved), or printed for use in tests, homework, presentations among other uses.

As previously mentioned, the interpreting of Greek print to signed texts is conducted in cooperation with experienced Deaf native signers, Deaf tutors and Deaf consultants (all fluent in Greek print) as well as with qualified professional interpreters of (G)SL. We cannot but overemphasize the importance of this collaborative approach to produce high quality and high learnability materials.

Signed Language Assessment

The need for SL measures in schools has been broadly addressed (The Netherlands: HERMANS, KNOORS, VERHOEVEN, 2010; Switzerland: AUDEOUD, HAUG, 2008; Germany: HAUG, 2011; United Kingdom: HERMAN, HOLMES, WOLL, 1999; United States: HOFFMEISTER, NOVOGRODSKY, FISH, BENEDICT, et al., 2013; Greece: KOURBETIS, HATZOPOULOU, 2010). Creating, designing and developing excellent curricula and corresponding materials will be for naught unless we can also assess progress in learning the curriculum content. Methods of assessing the SL of Deaf students has improved in the first two decades of the 21st century (HOFFMEISTER, KUNTZE, FISH, 2013). This section presents a summary of the (G)SL Vocabulary Assessment test (GSLVA), the (G)SL Curriculum Based Signed Language Assessment (CBSLA) (KOURBETIS, KARIPI, BOUKOURAS, 2020), and the American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI) (HOFFMEISTER, et. al., 2015; HOFFMEISTER, REIS, 2020).

The Signed Language Vocabulary Assessment Test

The GSLVA¹² is a receptive task with a multiple-choice format that is also available in Dutch and Swiss-German. It is web based (<http://sign1st.eu/diadrastika-test/login.php?logout=true>) and easy to administer, based on the British Sign Language Receptive Test template. There are 35 items overall¹³. The GSLVA should be presented under the same testing conditions each time it is administered. Consistency in test administration ensures that performance comparisons between students and over time are valid and reliable. The multiple-choice format ensures the test results are an objective measure of a student's SL mastery. To implement the test, the administrator assigns a username and password to protect anonymity. The student then fills in the username and password and selects the language version of the test from a drop down menu window. Once an ID is assigned, the teacher/expert enters the student's profile, then may select the student's profile, edit it and/or view results of the individual student's tests. Students' may be added, edited, or deleted within the database.

Once the test administration begins, a screen appears with a short signed video clip (Figure 8). Under the video clip are three static pictures, of which only one corresponds to the target sign. A second picture is a phonological distractor and a third a semantic one, bearing a meaning relationship to the target sign. Students' response is automatically delivered to the database, and the scores are stored in the student database for later teacher perusal. The obtained results determine whether a student is functioning at age level.

The Curriculum Based Signed Language Assessment

The CBSLA is aimed at evaluating comprehension through (G)SL stories and narratives¹⁴ based on Karipi (2015). One aspect of story comprehension is the sequencing of events. Figure 9 presents an example of a format that assesses students' comprehension of story sequence. Two rows of up to eight video clips can be presented in the left window. In the first row, there are seven video clips of a (G)SL story displayed in a random order. Seven video windows in

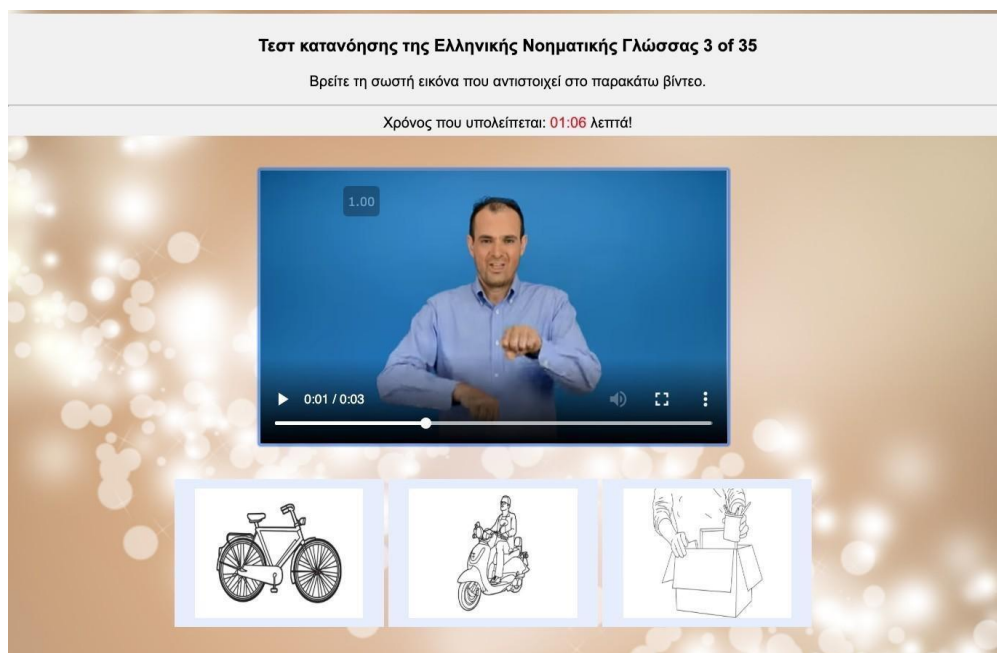
¹² This is a test in the data gathering stage to determine reliability, validity and norms. This is an ongoing process and reports will follow.

¹³ The SLVA test was produced by Sign First partners (see <http://www.sign1st.eu/en/strategic-partnership/>) and constitutes one of the intellectual outputs of the project.

¹⁴ They are open to all at: <http://www.sign1st.eu/en/assesment-tools/>.

the second row are blank. Students first watch the signed story in the video displayed in the window on the right.

Figure 8: Testing screen of the receptive vocabulary assessment



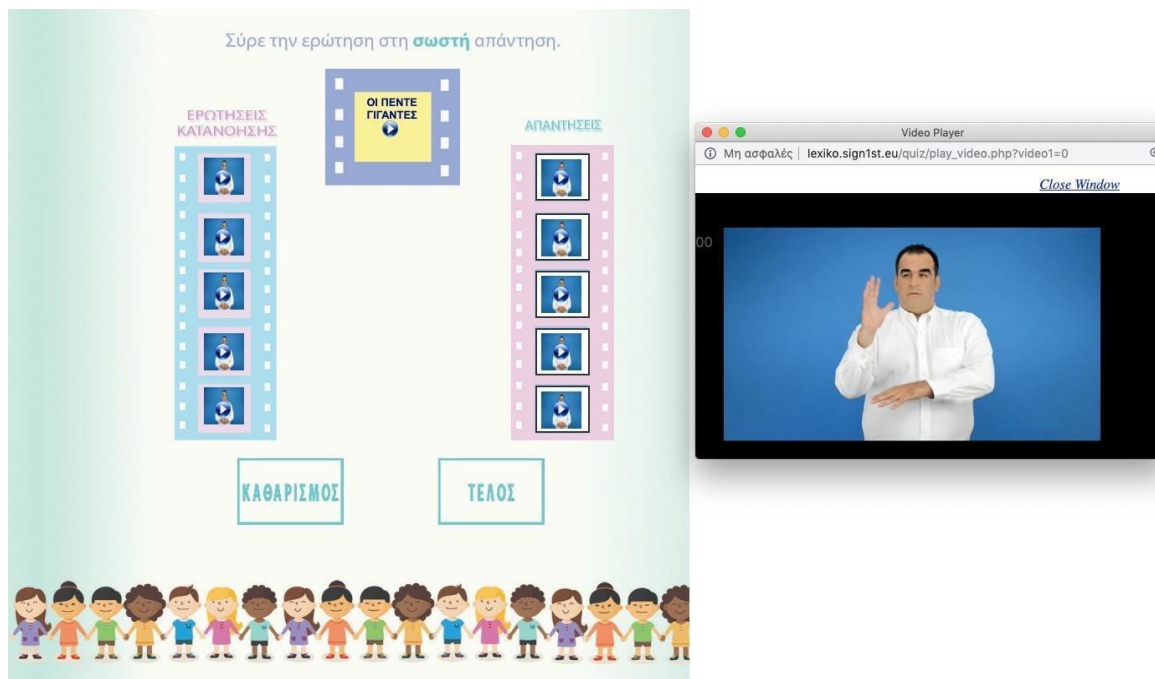
Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Figure 9: Interactive application of SL story comprehension



Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

Figure 10: SL video evaluation test matching questions and arranging answers.



Source: Sign First <<http://digital-library.sign1st.eu/>>.

After students have watched the video of the story, the sequenced clips in the first row are viewed. The students then drag and drop the videos from the first row into the correct sequence to demonstrate understanding of the story. At any point, they can click ‘Review’ and watch the videos they have sequentially ordered. If the student is not satisfied, she/he can drag and drop the video into another position. When clicking ‘Done’, the application evaluates student’s choices. If the sequencing is correct, a positive message appears; if it is incorrect, the student can rearrange the video windows. Students may view the signed video again to increase success. This process may be repeated until students are able to arrange the correct sequence after a single viewing (of the target video). Another application (see Figure 10) is when students first watch the video of the story and then drag and order the videos to match the signed questions (in the left column) to the signed answers (in the right column).

Overall, this interactive design supports students’ memory and comprehension skills through positive reinforcement when the correct choices are made.

American Signed Language Assessment Instrument

The ASLAI has been developed over a period of thirty years¹⁵. It is a computer based measurement instrument on a platform that presents five windows (see Figure 11) (six windows if the comprehension task is included). Each window presents a question item and four response items, all in ASL. No print is displayed on this assessment. After signing in with a user name and a password to protect privacy, students view a SL overview about the test and how to take the test, followed by explicit instructions prior to each task. Students view each question and select the correct response¹⁶. Tasks are presented in two formats: 1) ASL sign-to-sign (nine tasks/no pictures) and 2) picture-to-sign (two tasks). Questions and responses consist of single signs, phrases or sentences.

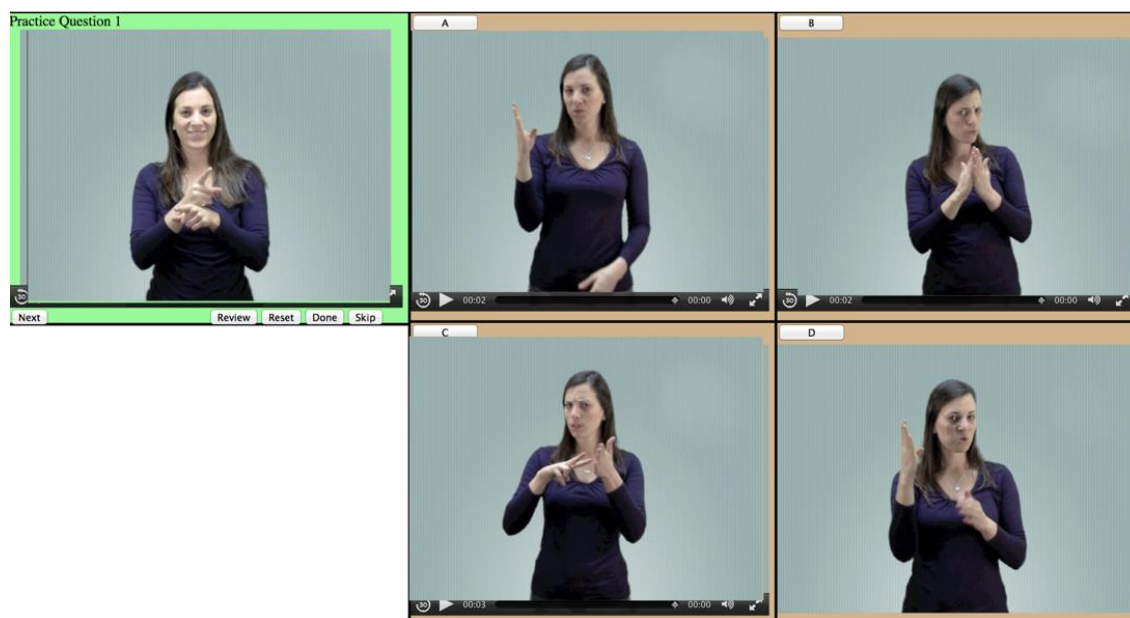
Across each task, and in some cases within a task, items measure level of development for a particular (ASL) linguistic structure. The ASLAI has been developed to determine (ASL) language knowledge and use by Deaf students between the ages of four and eighteen years. There are eleven tasks with 250 test questions providing a comprehensive view of a Deaf student's language knowledge. The tasks include measures of vocabulary extent and depth (e.g., synonyms and antonyms, definitions), simple and complex syntactic knowledge, verbs of motion and location, pluralization and analogical reasoning.

As students complete the ASLAI, their scores are presented on an individual Student Evaluation Report (receptive scores). Reports are available for individual age related task scores, average task scores for a classroom, and/or average scores within a grade level in a specific school. Scores are normed from a national pool of Deaf students in three categories: all Deaf Students, Deaf Students of Deaf Parents, or Deaf Students of Hearing Parents. Within these categories norms are derived from over 2000 students. Some tasks have been revised over time but remain valid and reliable across the previous twenty years (HOFFMEISTER, REIS, 2020).

¹⁵ The research version was developed at the Center of the Study of Communication and the Deaf at Boston University (HOFFMEISTER, FISH, HENNER, BENEDICT, ROSENBERG, 2015).

¹⁶ The ASLAI is available on the computer with cursor selection or on an ipad with touch selection (HOFFMEISTER, REIS, 2020).

Figure 11: Sample depicting a question and four responses from the ASLAI.



Source: ASLAI, V2.0 (HOFFMEISTER, REIS, 2020).

In sum, ASLAI scores are explained in detail for individual students (national norms) and within their age group (national and within school). Knowledge of ASL in Deaf children facilitates learning of English as measured by reading print (HOFFMEISTER, 2000; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014; HOFFMEISTER, HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, 2021; HOFFMEISTER, HENNER, NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, 2021; HRASTINSKI, WILBUR, 2016; KOURBETIS, HATZOPOULOU 2010; NIEDERBERGER, 2008; ORMEL, HERMANS, KNOORS, VERHOEVEN, 2012; WOLL, 1998) and can also identify potential learning problems in Deaf students (HENNER, NOVOGRODSKY, REIS, HOFFMEISTER, 2018).

Best Practices of SL Instruction

We have identified some of the best practices for teaching SL as an L1 to Deaf students, based on visual language strategies with particular socio-linguistic and cultural conditions in use by the Deaf community:

1. Systematic exposure must occur within a natural language acquisition process (input).

2. Instruction in learning SL as an L1 must be clearly separated from the learning *about* the grammatical components of the SL (acquiring vs. learning *about* the language).
3. Students need frequent exposure in the target language in and out of the classroom (modeling).
4. Educational activities should always be interesting (motivation).
5. Activities should always focus on the natural use of SL (focus on meaning in interaction).
6. Mistakes have enormous pedagogical value and require discussion within the classroom (production errors).

It is critical to structure language input to ensure that Deaf students understand the clear separation of a SL from a spoken language, either as speech or in print. For Deaf bilingual classrooms to work, the major aim is twofold. Learning SL as an L1 is focused on input, which, in turn, should follow a typical language acquisition sequence. SL must be the sole language of the classroom during the initial instructional time period when students first enter school¹⁷. When students are capable of meaningful exchanges in SL, the next step is learning *about* SL as a content subject. At this stage students also begin to learn the L2 (and *about* the L2). Once SL is learned, then SL (L1) is used as the delivery of information about L2. The L2 is delivered via print rendering the learning from two types of visual and accessible languages (CALDWELL-HARRIS, 2021; HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014). It is critical that Deaf students understand that there are two separate arms of a language discussion: one about learning and discussing SL (L1) and one about learning and discussing L2.

Old and new vocabulary should be integrated using interactive communication techniques: narratives, dialogues, games, stories, etc. Instructors should model language for students, repeating and expanding during interactions. They should use varied language structures when possible, and incorporate objects, images, drawings, and other visual media to enable comprehension of input.

These initial strategies will enhance the clarity of delivery, thus furthering comprehension and avoiding confusion that comes from language mixing. Students should be immersed in SL-

¹⁷ Deaf children who learn SL at home need to be evaluated as to their fluency and comprehension. Language input should initially begin at home but where not available school must step in.

only instruction during the first half of the day of their initial year in school. During this time students will begin to *acquire* language. As they become more proficient in extracting meaning from the input, they will also be able to produce comprehensible messages.

Teaching the manual alphabet and teaching or using speech during learning and discussing of SL must be avoided as these can lead to confusion about whether SL or print is the language of the classroom. If speech must be part of the curriculum, its instruction should be conducted outside of the classroom or if no separate space is available, within a designated area of the classroom. The teacher might wish to consider taping off a section of the classroom separating the teaching of SL from the teaching of print or speech. Instruction should be supported with objects, images, drawings, and other visual media to ensure comprehension.

Finally, creative and active strategies to assess and monitor progress should be completed on both receptive and productive language skills. In addition, the use of SL text (video) can be implemented to determine levels of comprehension over time. These texts should be structured to require increasingly advanced vocabulary and sentence structure. To assess students' language production, students can be asked to produce signs via video, using varied discourse frameworks, such as narrative, questions and answers, text delivery, among others. These videos of students signing should be captured at regular intervals, or as often as is practical. Student videos can be shared and stored for future use in classrooms. Teachers can view videos collected at different times to determine progress in individual students.

The Future

Parents of Deaf children are often discouraged about their learning SL and their child's learning SL. We have reviewed materials available for learning SL as an L1 to encourage parents, teachers and others to think out of the box. Everyone involved in a Deaf student education can benefit from the presented applications, which integrate SL as an L1 using current video technology and print as an L2. As students become more fluent in SL, their involvement in the learning process grows and their capability to handle incoming information is enhanced (FAJARDO, PARRA, CAÑAS, 2010; HOCKINGS, BRETT, TERENCE, 2012; MICH, PIANITA, MANA, 2013; SMITH, THRONE, 2007; TOMLINSON, 2001). Learning about grammar while improving vocabulary knowledge in (G)SL will support learning written Greek

as an L2. The result is wider access to educational materials and higher academic achievement (KOURBETIS, HATZOPOULOU, KARIPI, BOUKOURAS, GELASTOPOULOU, 2017).

Teachers have reported benefiting from access to materials for teaching (G)SL as an L1 by obtaining: a) pre-recorded video narratives by native signers to be used in teaching; b) curriculum based assessment material; and c) video narratives by native signers to improve their own learning of SL in a supportive and non threatening way. The applications explored in this paper can be used by all students (Deaf and Hearing), teachers and parents. Such broader usage and practice make it more viable to further develop and adapt to various environments. This is a pay it forward idea. Allowing learning of a SL to improve comprehension can only lead to a better future for Deaf children, their teachers and society in general.

Acknowledgments

We are grateful to the families and their Deaf children for their trust in us and their continued support. We are particularly indebted to our Deaf colleagues (our Deaf Role Models), our Signed Language interpreters and our partners that put their best energy, knowledge, cooperation and enthusiasm in making our projects a success. We are especially grateful to Dr. Catherine Caldwell-Harris for her painstaking reviews of our many drafts.

This work is co-sponsored by: Greece and the European Union (European Social Fund - ESF) through the Operational Program "H.R.D., E.&L.L. 2014-2020" in the project *Universal Design and Development of Accessible Digital Educational Material* (MIS 5001313). By the European Programme Erasmus+, 1 KA204 – Strategic Partnerships for adult education, in the project *Deaf Adults as Role Models for the Hearing World: Links of the Same Chain Sign Links* (2019-1-EL01-KA204-062935).

References

ARMSTRONG, F. Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the marketplace. **International Journal of Inclusive Education**, v.7, n.3, p. 241- 257, 2003.

AUDEOUD, M.; HAUG, T. "Grundsätzlich wollen wir Tests, die alle sprachlichen Ebenen überprüfen!" - Eine Pilot-Studie zum Bedarf an Gebärdensprachtests für hörgeschädigte Kinder an Deutschschweizer Hörgeschädigtenschulen ("Basically, we want tests that check all language levels!" - A pilot study on the need for sign language tests for hearing-impaired

children at Swiss-German schools for the hearing-impaired). **Hörgeschädigtenpädagogik**, v. 62, n.1, 2008, p. 15–20.

BAHAN, B. Face-to-face tradition in the American deaf community: dynamics of the teller, the tale, and the audience. *In*: BAUMAN, D.; NELSON, J.; ROSE, H. (Eds.), **Signing the body poetic**. Berkeley, CA: University of California Press, 2006, p. 21-50.

BAHAN, B. Upon the formation of a visual variety of the human race. *In*: BAUMAN, H. D. L. (Ed.), **Open your eyes: Deaf studies talking**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2008, p. 83-100.

BAKER, C.; WRIGHT, W. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 6th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2017.

BLAMIRE, M. Universal design for learning: Reestablishing differentiations as part of the inclusion agenda? **Support for Learning**, v.14, n.4, p. 158-163, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. 3rd ed. London: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BOUKOURAS, K.; GELASTOPOULOU, M.; KOURBETIS, V. Διαδραστικό βίντεο και ψηφιακό αποθετήριο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης κωφών μαθητών (Interactive video and digital repository serving the education of deaf students). *In*: ZARANIS, Nikolas; ANASTASIADIS, Panos (Eds.), **The 9th National Conference with International Participation: Information and Communication Technologies in Education**. Rethymnon, Greece: University of Crete, 2014, p. 848- 854.

BURNETT, C. Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. **Journal of Early Childhood Literacy**, v.10, n.3, p. 247–270, 2010.

CALDWELL-HARRIS, C. L. Theoretical underpinnings of acquiring English via print. *In*: ENNS, C.; HENNER, J.; MCQUARRIE, L. (Eds.), **Discussing bilingualism in deaf children**. Essays in Honor of Robert Hoffmeister. New York: Routledge, 2021. p. 73-95.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

CZUBEK, T. A.; DI PERRI, K. A. **Bilingual Grammar Curriculum: ASL & English**. US: Bedrock Literacy & Educational Services, 2017.

FAJARDO, I.; PARRA, E.; CANAS, J. J. Do sign language videos improve web navigation for deaf signer users? **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.15, n.3, p. 242-262, 2010.

GENTRY, M. M.; CHINN, K. M.; MOULTON, R. D. Effectiveness of multimedia reading

materials when used with children who are deaf. **American Annals of the Deaf**, v.149, n.5, p. 394-403, 2004.

HAUG, T. Approaching sign language test construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.16, n.3, p. 343-361, 2011.

HERMAN, R.; HOLMES, S.; WOLL, B. **Assessing BSL Development - Receptive Skills Test**. Coleford, UK: The Forest Bookshop, 1999.

HERMANS, D.; KNOORS, H.; VERHOEVEN, L. Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.15, n.2, p. 107-119, 2010.

HENNER, J.; NOVOGRODSKY, R.; REIS, J.; HOFFMEISTER, R. Recent issues in the use of Signed Language Assessments for diagnosis of language disorders in signing deaf and hard of hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.23, n.4, p. 307-316, 2018.

HENNER, J.; ROBINSON, O. Signs of oppression in the Academy: The case of signed languages. In: Clements, G.; Petray, M. J. (Eds.), **Linguistic Discrimination in US Higher Education**. New York, NY: Routledge, 2021, p. 92-109.

HLADÍK, P.; GŮRA, T. The hybrid book-one document for all in the latest development. In: MIESENBERGER, K.; KARSHMER, A.; PENAZ, P.; ZAGLER, W. (Eds.), **Computers Helping People with Special Needs, Lecture Notes in Computer Science**. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2012, p. 18-24.

HOCKINGS, C.; BRETT, P.; TERENCEJEVS, M. Making a difference-inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. **Distance Education**, v.33, n.2, p. 237-252, 2012.

HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Eds.), **Language acquisition by eye**. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 143-163.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v.132, n.2, 2014, p. 229-242.

HOFFMEISTER, R.; FISH, S.; BENEDICT, R.; HENNER, J.; ROSENBERG, P. **American Sign Language Assessment Instrument (ASLAI): Revision 4**. Boston, MA: Boston University Center for the Study of Communication and the Deaf, Boston University, 2015.

HOFFMEISTER, R.; GREENWALD, J.; CZUBEK, T.; DIPERRI, K. **Comprehensive American Sign Language Curriculum**. Boston, MA: Boston University, 2003.

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**, v. 27, n. 1, p. 37–47, 2021.

HOFFMEISTER, R. J.; KUNTZE, M.; FISH, S. Assessing American Sign Language. In: KUNNAN, A. J. (Ed.), **The Companion to Language Assessment Vol. 4**. Assessment Around the World. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

HOFFMEISTER, R.; REIS, J. **American Signed Language Assessment Instrument** (v.2.0). Northboro, MA: ASL Ed Center, 2020.

HRASTINSKI, I.; WILBUR, R. Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/English Bilingual Program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.21, n.2, p. 156-170, 2016.

IZZO, M. V.; BAUER, W. M. Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. **Universal Access in the Information Society**, v.14, n.1, p. 17-27, 2015.

KARIPI, S. **Κοίτα με! Κάτι σου λέω ...** (Look at me ! I am telling you something...). Greek Sign Language for A- B Grades. Athens: I.E.P, 2015.

KOMESAROFF, L. R. Deaf education and underlying structures of power in communication. **Australian Journal of Communication**, v.30, n.3, p. 43–59, 2003.

KOMESAROFF, L. **Disabling pedagogy: Power, politics and deaf Education**. Washington, D. C: Gallaudet University Press, 2008.

KOURBETIS, V. The importance of teaching GSL as the first Language. Research on state-of-the-art of teaching Sign Language as a first language. Presentation at the European University of Cyprus, Nicosia, CY, January 2019.

KOURBETIS, V. Design and development of accessible educational and teaching material for deaf students in Greece. In: STEPHANIDIS, C.; ANTONA, M. (Eds.), **Universal access in human-computer interaction**. Applications and services for quality of life. UAHCI 2013. Lecture notes in computer science, Vol. 8011. Berlin, Heidelberg: Springer, 2013, p. 172–178.

KOURBETIS, V.; HATZOPOULOU, M. **Μπορώ και με τα μάτια μου** (I can with my eyes as well). Athens, GR: Kastaniotis Editions, 2010.

KOURBETIS, V.; HATZOPOULOU, M.; KARIPI S.; BOUKOURAS K.; GELASTOPOULOU, M. Teaching European sign languages as a first language: Can they be taught without the use of ICT? Paper presented at the International Conference on Information,

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 500-527, mai./ago., 2022. 525
DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14506>

Communication Technologies in Education, Rhodes, Greece, 6 - 8 July, 2017.

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. (Eds.), **Discussing Bilingualism in Deaf Children: Essays in Honor of Robert Hoffmeister**. New York, NY: Routledge, 2021, p. 113-131.

KOURBETIS, V.; KARIPI, S.; BOUKOURAS, K. Digital Accessibility in the education of the deaf in Greece. *In*: ANTONA, M.; STEPHANIDIS, C. (Eds.), **Universal Access in Human-Computer Interaction**. Applications and Practice. Lecture Notes In Computer Science. Berlin Heidelberg: Springer, 2020, p. 1–18.

KOURBETIS, V.; KARIPI, S.; HATZOPOULOU, M. Teaching European sign languages as a first language. *In*: GOUSSIA, F. (Ed.), **The 4th Conference: New Pedagogue**. Athens: Neos Pedagogos, 2017, p. 684- 692.

LADD, P. **Understanding Deaf culture: In Search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

LANE, H. L.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. J. **A Journey Into the Deaf-World**. San Diego, CA: Dawn Sign Press, 1996.

MACE, R. L.; HARDIE, G. J.; PLACE, J. P. **Accessible Environments: Toward Universal Design**. USA: The Center for Universal Design, 1996.

MICH, O.; PIANTA, E.; MANA, N. Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. **Computers and Education**, v.65, p. 34-44, 2013.

MOE, S.; WRIGHT, M. Can accessible digital formats improve reading skills, habits and educational level for dyslectic youngsters? *In*: STEPHANIDIS, C.; ANTONA, M. (Eds.), **Universal access in human-computer interaction**. Applications and services for quality of life. UAHCI 2013. Lecture notes in computer science, Vol. 8011. Berlin, Heidelberg: Springer, 2013, p.172-178.

NIEDERBERGER, N. Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. *In*: PLAZA-PUST, C.; MORALES-LOPEZE, E. (Eds.), **Sign bilingualism**. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2008, p. 29–50.

NOVER, S. M. Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. *In*: LUCAS, C. (Ed.), **Sociolinguistics in Deaf Communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995, p. 109-161.

NOVER, S. M.; RUIZ, R. The politics of America sign language in deaf education. *In*: SCHICK, B.; MOELLER, M. P. (Eds.), **The use of sign language in instructional settings: Current concepts and controversies**. Omaha, Neb.: Boys Town National Research Hospital, 1994, p. 73-84.

ORMEL, E.; HERMANS, D.; KNOORS, H.; VERHOEVEN, L. Cross-language effects in visual word recognition: The case of bilingual deaf children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v.15, n.2, 2012, p. 288–303.

QUADROS, R. M.; HOFFMEISTER, R. The politics of L1 sign language pedagogy. *In*: ROSEN, R. S. (Ed.), **The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy**. New York: Routledge, 2020, p. 129-142.

SMITH, G.; THRONE, S. **Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms**. Belmont, CA: International Society for Technology in Education, 2007.

TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

TUOMI, I. Open educational resources and the transformation of education. **European Journal of Education**, v.48, n.1, p. 58-78, 2013.

UNESCO. **ICTs in education for people with special needs**. Review of innovative practice. New York: Unesco, Institute for Information Technologies in Education, 2011.

WOLL, B. The development of signed and spoken language. *In*: GREGORY, S.; KNIGHT, P.; MCCracken, W.; POWERS, S.; WATSON, L. (Eds.), **Issues in deaf education**. Abingdon, GB: David Fulton Publishers, 1998, p. 58–69.

Submitted in: 12/04/2022

Accepted in: 27/05/2022

Citations and references
according to the rules of:



LIBRAS IN LAW AND SCHOOL PRACTICE: what we have and what we need

Cristiane Lima Terra Fernandes¹

Abstract: In Brazil, the Brazilian Sign Language – Libras has been recognized as the language of the Brazilian deaf community since 2002, a recognition that has allowed advances, especially in the area of education. Timidly, Libras has been publicized in social spaces and in the media. However, still trained professionals are lacking to work not only in the area of education of deaf students but in the most varied social environments where deaf people circulate and need accessible communication. This paper presents the legal context in which Libras is inserted and occurs in the school practice, explaining what we have and what is still missing to achieve. There are bilingual schools in the country though in lower numbers than it is actually needed. Moreover, among most bilingual schools, a Libras first language curriculum is not being practiced. Most of them follow the model of teaching Libras to hearing people as a second language, or focus on teaching cultural issues of the deaf people with little emphasis on teaching the linguistic and grammatical aspects of the language. Such actions are due to limited debates on the formal teaching of Libras as a first language as well as due to the scarce training of Libras teachers.

Keywords: Sign Language. Curriculum of Brazilian Sign Language. Bilingual Education. Teacher training.

A LIBRAS NA LEI E NA PRÁTICA ESCOLAR: o que temos e o que precisamos

Resumo: No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como língua da comunidade surda brasileira, desde 2002, o que possibilitou avanços, principalmente na área da educação. Timidamente, a Libras vem sendo divulgada nos espaços sociais e na mídia. Porém, ainda faltam profissionais capacitados para atuar não apenas na área da educação de estudantes surdos, mas nos mais variados ambientes sociais, nos quais as pessoas surdas circulam e necessitam de comunicação acessível. O objetivo deste artigo é apresentar em qual panorama legal a Libras está inserida e como ela acontece na prática escolar, explicitando o que temos e o que ainda falta para alcançar o que, de fato, precisamos. Há escolas bilíngues criadas no País, em número muito inferior ao que é necessário. Dentre a maioria das escolas bilíngues não há um currículo de Libras como primeira língua sendo praticado. A maioria delas segue o modelo de ensino de Libras para ouvintes, ou seja, segunda língua, ou focam ensino de questões culturais do povo surdo, pouco enfatizando o ensino das questões linguísticas e gramaticais da língua. Considera-se que tais ações se devem ainda aos reduzidos espaços de debates sobre o ensino formal da Libras como primeira língua e, também, pela escassez de formação de professores de Libras nesse viés.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Currículo da Língua Brasileira de Sinais. Educação Bilíngue. Formação de professores.

LIBRAS EN LA LEY Y LA PRÁCTICA ESCOLAR: lo que tenemos y lo que necesitamos

Resumen: En Brasil, la Lengua de Seña Brasileña – Libras es reconocida como la lengua de la comunidad sorda brasileña desde 2002, reconocimiento que ha permitido avances, especialmente en el

¹ Doutora, Professora e Pesquisadora do Instituto de Letras e Artes – ILA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Brasil. Email: cristianeterra@furg.br

área de la educación. Tímidamente, Libras ha sido publicitada en espacios sociales y en medios de comunicación. Sin embargo, aún faltan profesionales capacitados para actuar no sólo en el área de la educación de los estudiantes sordos, sino en los más variados ambientes sociales donde circulan las personas sordas y necesitan una comunicación accesible. El objetivo de este artículo es presentar el panorama jurídico en el que se inserta Libras, y cómo se produce Libras en la práctica escolar, explicando qué tenemos y qué nos falta para lograr lo que, de hecho, necesitamos. Hay escuelas bilingües creadas en el país, en cantidades muy inferiores a las necesarias. Entre la mayoría de las escuelas bilingües, no se practica un currículum de Libras como primeira lengua. La mayoría siguen el modelo de enseñanza de Libras para oyentes, es decir, como segunda lengua, o se centran en la enseñanza de temas culturales de las personas sordas con poco énfasis en la enseñanza de los aspectos lingüísticos y gramaticales de la lengua. Tales acciones se deben también a los reducidos espacios de debate sobre la enseñanza formal de Libras como primera lengua y, también, a la escasez de formación de profesores de Libras.

Palabras clave: Lengua de Señas. Currículo de Lengua de Señas Brasileña. Educación bilingüe. Formación de profesores.

Introduction

The Law 10.436/2002 recognized the Brazilian Sign Language (Libras) as a “legal way of communication and expression”, having a “visual-motor linguistic system with its grammatical structure” and capable of “transmitting ideas and facts of the communities of deaf people in Brazil”. Also the Law determines the guarantee of supporting the use and dissemination of Libras “as a way of objective communication and current use by the deaf communities in Brazil”, through which the public health services “must guarantee adequate care and treatment for people with hearing impairment” and the educational systems should, from then on, “guarantee the inclusion of teaching the Brazilian Sign Language in the training courses of Special Education, Speech Therapy and Teaching, at their secondary and higher educational levels, as part of the National Curricular Parameters - PCNs” (BRAZIL, 2002).

The Law 10.436 aroused great expectations in the Brazilian deaf community, among deaf people, family members, professionals – teachers and interpreters – in the sense of allowing full access to educational and health services in the natural language of deaf people, Libras. However, as we will see in this article, despite the fact that 20 years have passed since the publication of the Law, several actions that could allow the transit of deaf people in the Brazilian society in an accessible way are still lacking. The Proposal for a Constitutional Amendment (in Portuguese, Proposta de Emenda Constitucional - PEC) nº 12 is pending in the National Congress since 2021. In this PEC, the amendment of article 13 of the Brazilian Federal

Constitution is requested, with the aim of including Libras as an official language of Brazil along with Portuguese. This initiative intends to disseminate Libras more effectively and to be used by all Brazilian people, both deaf and hearing, as is Portuguese. According to Kamila Gouveia, author of the PEC idea, we still do not have Libras for everyone and in all spaces because it is not yet an official language, with the same requirements and possibilities as Portuguese (GOUVEIA; FERREIRA; TENÓRIO, 2018; GOUVEIA, 2019; GOUVEIA, 2021).

Perhaps the officialization - and not just the recognition of Libras - is what is still missing from the Brazilian society to be accessible to deaf people. This accessibility permeates the school space. Thus, this article aims to present the legal framework in which Libras is inserted, and how it happens in the school practice, explaining what we have and what is still missing in achieving what we need.

Libras in political documents

Libras was recognized in 2002, and since then, it has been mentioned several times in official documents that aim at organizing and promoting its functioning. Thus, this section, will present the most relevant Laws, what they mention about Libras, and what is implemented.

As a first document, I present the Decree 5.626, published on the 22nd December in 2005. The document regulated the 2002 Libras Law, which determined the following actions that would make Libras effective in the country. The main provisions of the Decree concerning education are listed below.

1. The inclusion of Libras as a mandatory curricular subject in teacher training courses, both at secondary and higher education levels, and also in Speech-Language Pathology and Audiology courses. In the other courses, Libras must be included as an optional unit. For implementing this action, it was necessary firstly the training of lecturers who would teach these subjects. This was also provisioned by the Decree. However, still in 2022, we lack of Libras lecturers who would teach Libras in all mandatory courses. There are fewer in those that could be offered as optional.

2. The training of the Libras teacher for teaching the language in Elementary, Secondary and Higher Education. Such training should be carried out in Higher Education in a full time Degree of Language Arts: Libras or in Language Arts: Libras/Portuguese as a second language

or, still, in a Pedagogy course or in a higher regular course, as long as the focus is bilingual. Priority for entry and training in these courses should be given to deaf people. In 2006, the Federal University of Santa Catarina (UFSC) created the first undergraduate class in Language Arts: Libras. Through the years, other public and private universities have offered the course, but in a quantity inferior to the training needs and with varying quality (QUADROS; STUMPF, 2009; KLEIN; SANTOS, 2015; SANTOS, 2016). The Ministry of Education committed to promoting specific programs for the creation of undergraduate courses beyond the Language Arts: Libras; that is, courses that could enable the training of teachers so as to teach Portuguese as a second language and Pedagogy in a bilingual perspective. As for these courses, we are far short of what we actually need for the training of the professionals who would work in schools where deaf students are, whether in inclusion or in bilingual spaces (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018; FERNANDES, 2016; ARLINDO, 2021)

3. The guarantee for deaf people's access to communication, information and education in selection processes and in the curricular contents at all levels and education stages, from early childhood to higher education. For this, the presence of some professionals in schools is foreseen, such as the Libras teacher, the Libras translator and interpreter, the teacher for the Portuguese as a second language for deaf people and, also, teachers who know about deaf students' linguistic singularity. It was also determined that all people working in schools, from employees to management, should know Libras. In line with this, it was planned that all student assessments would be offered in both languages; Libras through videos or other electronic and technological means, and the Portuguese language to be examined semantically. With regards to everything that the Decree envisaged, unfortunately we still do not have a specialized teachers' training - not to the extent that this is necessary (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; ALBRES, 2017; TERRA-FERNANDES, 2018).

4. Complement the curriculum of the National Common Curriculum Base (BNCC), in order to contemplate the teaching of Libras and the teaching of Portuguese in its written modality as a second language. For more details on how the BNCC was complemented, see the article by Chiella and Menezes in this Dossier.

5. Training of Libras - Portuguese interpreters should take place through a bachelor's degree in Translation and Interpreting, or through professional education courses, university

extension courses and continuing education at higher education institutions and other educational institutions accredited by government education departments. Such professionals should work as board examiners in selection processes, as interpreters in classrooms where deaf students are, and also in other services and activities of educational institutions. As in the other fields mentioned so far, training is available at various levels. However, the number is still below the need, the quality is varied, and there is no training standard for these professionals (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; RODRIGUES, 2018; LUCHI, 2020; SILVA, 2020).

6. Organization of schools and bilingual education classes, in which teachers from different knowledge areas know the linguistic uniqueness of deaf students. According to the Decree, in these spaces, Libras is the first language and the language of instruction, and the written modality of Portuguese, the second language for deaf students. It is up to parents and students to choose their schooling preferences. The Decree opened up the possibility of a bilingual education that is under discussion for so long in Brazil and abroad. Some bilingual schools were opened in the country, such as the Municipal School of Bilingual Education Professor Carmen Regina Teixeira Baldino, in Rio Grande, in the State of Rio Grande do Sul, as we will discuss later. However, the number of schools is insufficient for the demand (CAMPELLO; REZENDE, 2014; STURMER; THOMA, 2015).

In 2015, the Law 13.146 established the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities. It determines who is considered a person with a disability and what measures are intended "to ensure and promote, in conditions of equality, the exercise of fundamental rights and freedoms of people with disabilities for their social inclusion and citizenship" (BRASIL, 2015). Among several specifications, the Law considers that Libras is a form of communication for the Brazilian deaf people and that, therefore, it is necessary to offer "bilingual education, in Libras as a first language, and in the written modality of Portuguese as a second language, in bilingual schools, bilingual classes and in mainstream schools". After a 10 year difference between the Decree and the Law, the possibility to have Libras in mainstream (inclusive) schools was expanded too, since deaf students can choose to study there. For this, the Law provides that there would be ample "training and availability of teachers for specialized educational service, Libras interpreters, interpreter-guides and support professionals". In the

same Law, "the offer of Libras teaching, the Braille System and the use of assistive technology resources" are seen to expand students' functional skills.

Another document that directly supports and influences the use of Libras in the teaching of deaf students in Brazil is the National Literacy Policy (PNA), established by the Decree 9.765 of April 11, 2019. Based on this Decree, several documents responsible for organizing and monitoring literacy in Brazil were prepared, including that for deaf students. It is promised that the PNA "will guide its actions in the sense that literacy will include the understanding of the Braille system, the understanding of the grammatical structure of the Brazilian Sign Language (Libras) and the articulation between language practices" and reaffirms the commitment of the Ministry of Education to offer bilingual education with Libras as a first language and Portuguese in written form, in bilingual schools, bilingual classes and in mainstream schools. There is a point introduced in this document that we have not seen - not yet - in practice but which is very relevant to the teaching of Libras. The PNA presents the intention to propose the "development of indicators of fluency in reading, writing proficiency, and proficiency in Libras for the service of special education" (BRASIL, 2019).

As part of the PNA documents, the National Evidence-Based Literacy Report (RENABE) presents the results of national evaluations carried out by the Ministry of Education. In this, the Ministry expects the cognitive sciences to lead Brazil to better educational results, given that the rates of functional illiteracy in the country are astonishing. The document makes several references to Libras and deaf students. According to Capovilla and Raphael (2005), deaf-signing children have specific lexicons in Libras and a large vocabulary in their language is necessary in order to have greater reading comprehension and written naming skills in Portuguese. Although the interest of the document is literacy in Portuguese, there are important recognitions regarding Libras, based on scientific research in the area of deafness. In the document, when deaf children are usually mentioned, there is also a presentation of indigenous people and quilombolo, who communicate with their own lexicons.

An important mention in the RENABE is the research by Newport (1990), who presents the need for early access to sign language, preferably before the age of 5. This study shows that, if students are exposed after the age of 12, "they will probably not reach full proficiency in sign language, even if they will be exposed to language daily for the next 30 years of life" (p. 210).

Throughout the document, Libras is explained as the mother tongue (L1) of deaf people, including the indigenous deaf children whose L1 is an amerindian sign language, such as Urubu-Kaapor Sign Language, and the Tactile Libras for deafblind people. The report presents several researches that identify the need to acquire Libras as a metalanguage to later think about literacy in the written Portuguese language.

Finally, and with several points that were not mentioned before, the Law 14.191 amends the important Law 9.394 of the Directives and Bases of National Education (LDB). The change concerns the modality of bilingual education for the deaf. Until then, the teaching of deaf students was considered from the perspective of special education. The deaf community had an intense struggle to change the LDB (CAMPELLO; REZENDE, 2014; OLIVEIRA, 2015; CABELLO; MARTINS, 2021). The Law reinforces what has already been seen before and expands the discussion. It presents that bilingual education for the deaf has Libras (L1) and written Portuguese (L2) as two languages. The Law also affirms that teaching can take place in bilingual schools, in bilingual classes for the deaf, in mainstream schools or in deaf bilingual education reference centres, called the bilingual pole schools. The possibility of bilingual pole schools was presented, at that moment, for the first time in the legislation. Through the Directorate of Bilingual Education Policies for the Deaf (DIPEBS), the Ministry of Education already offers such space to several states where there are no conditions to have bilingual schools in certain regions due to the very small number of deaf students. However, officially, this was the first mention of bilingual pole schools.

The Law also expands the possibilities of deaf education when it mentions that “The offer of bilingual education for the deaf will start at zero year, in early childhood education, and will extend throughout life”, allowing deaf adults, even those who did not complete Basic Education, to enroll in specialized pedagogy classrooms to be in contact with their peers and learning - since not all spaces in society are accessible in Libras. In addition, it mentions the production of specific teaching materials, as well as the training of bilingual teachers through appropriate specializations. It also establishes that “in the processes of teachers’ hiring and periodic evaluation referred in the caput of this article, the entities representing deaf people will be heard.” That is, there is mention of greater care in the selection of people who will teach deaf students in the bilingual teaching modality. It is perceived that there is a concern in

qualifying teachers' training, as well as in selecting them better. Ideally, teachers working in bilingual schools should be deeply knowledgeable about the biopsychosocial conditions of the students, as well as fluent in Libras.

Articles 78-A and 78-C include two important actions that could considerably affect the way Libras is seen and taught. Article 78-A mentions that “integrated teaching and research programs will be developed to offer bilingual and intercultural school education” with the objective of “providing the deaf with the recovery of their historical memories, the reaffirmation of their identities and specificities and the appreciation of their language and culture”, and guarantee “access to information and technical and scientific knowledge of the national society and other deaf and non-deaf societies.” In both objectives, Libras is closely intertwined, as it is part of historical memories, assists the reaffirmation of their identities and, at the same time, is valued as a language that is part of a culture. Also, when access to information and knowledge of society is guaranteed for deaf people, this will be possible through Libras itself.

Article 78-C continues to present the integrated teaching and research programs, determining that they will be technically and financially supported by the education systems and that they will be planned “with the participation of deaf communities, higher education institutions and of entities representing deaf people”. Such programs will be included in the National Education Plan (PNE) and will have some main objectives. Among them is the strengthening of Libras, which will be possible through the training of specialized personnel and, mainly, through the development of curricula, methods, training and specific programs that meet the culture of deaf people. And, finally, the development of bilingual teaching materials, which will enable and strengthen students' learning of Libras.

As it was seen in this section, Libras is present in political documents and its importance has been intensified throughout the years. However, as is common, what is foreseen in the Law does not always happen. It is true that the Law 14.191 is very recent. Thus, it did not pass much time for the envisaged actions to be implemented therein. Besides understanding the current practice of students' bilingual teaching, it is important to think of realizing such legal intentions.

Libras in the practice of a bilingual school

In the State of Rio Grande do Sul (RS), twelve schools are dedicated to teaching deaf students. Of these, ten were created a long time ago as special schools and, little by little, are changing the name to bilingual schools, as they are committed, in practice, to building this type of education. Two schools were created more recently and already with the nomenclature of the bilingual school: the Municipal School of Elementary Education for the Bilingual Deaf Salomão Watnick, located in the RS capital, Porto Alegre; and the other in the city of Rio Grande, which is the Municipal School of Bilingual Education Professor Carmen Regina Teixeira Baldino (EMEB).

In RS, the School Forum for the Deaf in Rio Grande do Sul (FESURS) takes place, with meetings fortnightly to discuss issues, methodologies and possibilities in schools. Among the participants, there are principals and teachers who work in these spaces. One of its constant concerns is the teaching of Libras in relation to the curriculum, teaching methodologies, the reduced number of deaf teachers in schools, and students' late language acquisition, among others. Most schools for the deaf in RS, as well as in the rest of the country, include Libras in their syllabus. This curriculum, very often, involves cultural aspects through the presentation of the historical movement of deaf people and glossaries as lists to be learned, without an in-depth study of the linguistic issues of the functions of the language.

EMEB also used to teach this way, since much of what made up its curriculum came from past school experiences for the deaf, before its creation. There was no formal teaching of Libras for deaf students, similar to that of the Portuguese language in the regular schools for hearing students. It was interesting to notice that, although hearing students enter the regular school fluent in their oral language, they still have to learn, since the beginning of their schooling, the formal functioning of their language. For deaf students, this was very far from happening, and we always question this in the Forum. The learning of Libras used to take place informally, through the contact of the deaf at school, who were often not fluent, and also through their contact with the teachers, most of whom were not fluent either. Thus, schools do not have a Libras curriculum based on its linguistic aspects, but it is designed to meet the need for vocabulary expansion and the appropriation of the deaf culture. The Forum, which started

in the second half of 2020, aims to bring together experiences, discuss issues and exchange such experiences on how practice can be improved so that the school becomes bilingual.

From this point forward, I will report some practical experience with regards the teaching of Libras at EMEB, since I participated in its creation and acted as a Headteacher (the years 2015 - 2018). Today, I continue to monitor and guide the work through the Federal University of Rio Grande – FURG, where I am currently a Libras instructor.

The school EMEB Prof. Carmen Regina Teixeira Baldino

EMEB was created through the Municipal Decree No. 13.200 on the 5th February 2015, having initially twelve deaf students enrolled. Approximately six months later the number increased to 21 students. Almost two years later – between 2016 and 2017 – there were 64 students enrolled in Elementary Education, from kindergarten to the 9th grade. In 2017, with the partnership between the municipality and the state, the bilingual secondary school was offered and the number reached to 85 enrolled students.

Most students were transferred from regular schools, especially when they reached the 3rd year of Elementary Education, a period that ends the literacy cycle. In these schools, as it is not possible to teach them reading and writing, teachers convince families to transfer students to EMEB in order to learn Libras. At this stage, between 9-10 years old, children enter school without having any knowledge of Libras, and in very rare cases, they have a little understanding of the oral language. Most children learn Libras very quickly. Many are able to communicate well in the first month of school attendance, mainly through direct contact with their deaf classmates. In fact, the school's experience shows that the children are welcoming and care about teaching Libras to their new classmates. Students who are oralized have a little more resistance or difficulty in learning Libras, because they are used to and attached to the oral language, which was, until then, their language of contact with the world. However, over time, and with an increasingly stronger bond with the colleagues, everyone ends up learning Libras, and communicate both in Libras and oral language.

EMEB also serves deaf students with additional conditions, such as deaf people with cerebral palsy, deaf people with low vision, with various levels of intellectual disability, with syndromes, etc. They attend school precisely because language is the link that unites them all.

In addition, there are hearing children of deaf parents, the CODAS. They attend mainly because they need to learn the language of their parents, although there are cases, in which they do not understand either Libras or oral Portuguese. The school, then, is dedicated to help children learn both languages, and when they feel comfortable, they are transferred to the regular school. However, many of them remain at EMEB for several years, as it is the space that includes both them and their parents.

It is a full-time school. Children enter at 7:45 am and stay until 4:30 pm. The intention of creating a full-time school was to allow students to immerse themselves in the language for as many hours as possible. Every day they attend classes in the various curricular components taught in the school's language of instruction, Libras. EMEB's hearing teachers know Libras, but not all of them are fluent. In these cases, a sign language interpreter participates to mediate the communication. Although some teachers have been in the school for a few years, they do not manage to acquire fluency since they have little contact with fluent deaf adults. The city of Rio Grande does not have an active deaf association and those who attend school during the day are rare. The Education of Deaf Youth and Adults takes place at night and in small numbers. Thus, teachers maintain contact with Libras only with their students, who in turn, depend on these teachers to learn Libras. In other words, it is a cycle that does not favor the fluency of either the hearing teacher or the deaf student.

Teaching Libras at EMEB

During the first five years, the school had a contracted deaf teacher who taught Libras to all grades. In the political pedagogical project of the school, it was envisaged that the unit would have a teaching hour equivalent to Portuguese, since they are the two languages of the school. However, as there was only one Libras teacher, the only alternative was to reduce the teaching hour so that she could enter to all grades since she was deaf and, hence, an identity reference for the children.

This teacher acquired Libras as an adult, grew up being oral, and had very little contact with the deaf community. Therefore, the linguistic aspects of the language were not always incorporated into teaching. This focused more on the sign itself rather than on the structure and function of the language. There is a great lack of deaf teachers in the city and there has not yet

been a specific contest (professional) for Libras teachers by the City Hall. All EMEB teachers have some training in the field of deaf education, a requirement for their stay in school. Moreover, all staff, from concierge to cleaning and lunch service, attended the Libras course in order to be able to communicate with the students in all spaces.

The school prioritises the teaching of Libras and the language permeates all years, from kindergarten to the 5th grade in an integral way; their discussions should take place throughout the term and by all teachers. From the 6th to the 9th grade, there is a Libras module taught by a specific teacher, but all other teachers are advised to focus first and preferably on Libras, and then contextualize the themes in Portuguese writing. At the beginning years of the school, the Libras module focused on teaching vocabulary, in the same way as other schools in RS. It was often the case that the teachers of the different curricular components took advantage of the presence of the deaf teacher to ask questions about the signs of their subjects.

Teachers used videos they found on the internet to meet the content that should teach to students. However, not all of them had the language fluency close to the students' fluency level, who, generally, were less fluent than the signers in the videos. Teachers often did not fully understand the signs (of the videos) or did not have an in-depth linguistic knowledge to explain to students the strategies used in the signing. In these cases, the presence of fluent deaf teachers would make a big difference. One of the most used strategies was the signing performed by the teachers, but was also limited due to their lack of fluency. In addition, teachers reported that students used to forget very quickly what was taught and, for some, for certain subjects, they seemed they were never taught in the classroom (TERRA-FERNANDES, 2018). With the passing of time, we noticed that students' learning was not happening the way we expected. Such facts were making the teaching repetitive, but without great advances.

The aggravating factor in this situation – which is a reality in most schools for the deaf – is that the teacher of Libras is not fluent. How, then, can the student achieve fluency and learn the other curricular components, which, in turn, depend on the language to be understood?

Story Time in Theater

This situation motivated me to start my doctorate in Science Education at FURG, in search of deepening my knowledge and being able to reverse the teaching at school. An idea

that emerged during my doctoral study and became practice at EMEB is the *Story Time in Theatre*, which started in the second half of 2017. In addition to the situation exposed above, we noticed the children's lack of abstraction. This lack was one of the main reasons for giving birth to this project. Children had difficulty in understanding the stories, in differentiating who were the characters and who were their teachers, thus confusing the real with the imaginary. Students could not detach a drawing from reality, even though the teachers asked them to imagine, create a scene and later draw it; they always drew something that had really happened.

The Story Time in Theater is a theatrical presentation of any story chosen and elaborated by the teachers. The important thing is to always consider topics that are needed by the students at any moment, and allow the unfolding of so many others. The presentations take place at least once a month and for all students in school. The costumes and scenery are elaborated, as well as the script and signing for each character, taking care that the signing accords to the one of the students, who are always anxiously awaiting the presentation. The entire play is recorded so that teachers can review the performance with the students several times during their subsequent classes. After the play, everyone talks about what they understand, asks questions, and discusses various topics that the stories raise.

It is an important moment of interaction between older and younger children, as well as a unique opportunity to discuss issues with which they did not have contact outside the school, or they were not well understood while living with family members who do not sign. In the classes to follow, each group separately with their respective teachers, watches the recording of the play scenes, discusses the topics arising, debates about the signing, reproduces the scenes, hence developing the skills and competences of the Libras curriculum as well as of the other curricular components. On average, depending on the story, some discussions may last for two weeks.

One of the first stories played in the project was *The Deaf Tree*. The opening scene showed an evil woodcutter slashing at trees to bring them down. One teacher was dressed as a lumberjack and played the role very fiercely. Another four teachers were dressed as trees and were wounded by the axes. At the beginning of the presentation, it was impressive to see the despair of the children, because their teachers were being hurt. The children's panic was such that we interrupted the presentation to explain that the teachers were not getting hurt, that they

were happy and having fun under their costumes. After the reassuring conversation, we resumed the presentation. We knew that children had difficulties in abstracting due to delays in language acquisition, but we had no idea of the extent of this difficulty. After the presentation, the children asked several questions, as they were deeply saddened by the felling of the trees. We had the first conversations around the usefulness of wood, the need for reforestation, among others. As the story unfolded, each teacher worked in the following days on some topics that were most appropriate for the series. One class worked on the parts of the plant; another organized a vegetable garden in the schoolyard; and two classes together built a sofa with pallets for the school's living room. Together, we all went to a woodworking shop to learn about the process of building a wooden furniture.

As the project progressed, the students began to separate reality from fiction and as the time passed, they began to create their own stories, drawings, and tellings to their colleagues. At the end of the following year, we held the Bilingual Short Film Show, in which the theater videos were presented to the school community. In 2017, only the teachers' theater was presented. But in 2018 and 2019, students encouraged each other and created their own plays, which were also filmed and performed. During the 2020 and 2021, when teaching took place remotely, the Story Time in Theater was suspended.

The curriculum of Libras as a first language at EMEB

During the period I finished my doctorate, EMEB established a partnership between the Institute of Education and Maria Mertzani, coordinator of the *INST 15 Curriculum of Libras as a first language project*, the FURG Institute of Language and Arts (with my participation) and the Municipal Secretary of Education (SMED) to organize the Libras curriculum as a first language at school. The curriculum was developed with the external collaboration of Prof. Felipe Venâncio, from the Department of Linguistics at the University of Sao Paulo, and of Dr. Vassilis Kourbetis, Counselor A in Special Education at the Ministry of Education in Athens, Greece, as the curriculum is based on the 2004 Greek Sign Language Curriculum.

The project was organized in three stages: (1) the production of the curriculum of Libras as a first language for deaf children of all grades of Elementary Education; (2) the continuing education course for school teachers, as they will apply the curriculum and need to have an in-

depth knowledge and mastery of all the skills and competencies listed therein; and (3) the development of teaching materials concomitant with the teachers' continuing education, providing teaching methodologies, strategies and assessment approaches.

The Libras Curriculum was published in 2020 and aims at providing teachers the parameters for teaching and developing Libras, from early childhood education to the ninth grade of Elementary Education. "The presented parameters must be developed by the students at each stage of their linguistic and educational progress and must accompany the interdisciplinarity among the curricular components" (MERTZANI, TERRA, DUARTE, 2020). It is important to note that the curriculum does not separate Libras from its community, but teaches the language holistically, including its productions.

The curriculum is organized in two main axes:

1. Language functioning: covers the structure of Libras, vocabulary acquisition and use, sign concepts, phonological awareness, morphological awareness. The objective is to promote students' understanding and practical knowledge of the concepts of the five parameters (hand configuration, movement, non-manual markers, location, orientation), the manual alphabet and its use, and the basic structure of Libras. From the functioning of the language, students should understand that there is a structural form of signing, rules to follow so that other signers understand it, respecting the culture of the language itself.

2. Language use and production: comprises speech and presentation, literature and informational texts. The idea is to provide instruction to help students gain mastery of a variety of skills in developing Libras, including students' understanding and knowledge of text types and purposes, signing in video recordings, understanding and strategic use of digital media, and the habit of developing research to build and present knowledge.

In the same year of publication, we started the training course for teachers at EMEB. However, we were impacted by Covid-19, which made it impossible to continue the course in person, transferring our meetings to the remote format. With all the impositions arising from the pandemic, the course resisted until the month of August, and it was not possible to continue even remotely, due to the various necessary adaptations that the remote teaching of deaf and hearing students, in general, demanded. Thus, we chose to postpone the continuity of the course

and proceed with the third stage, the development of teaching materials, which is currently in progress. The materials we produced during the pandemic will be published soon.

Resuming the Curriculum of Libras as L1

At the end of 2021, with the possibility of a face-to-face return to classes, it took time for teachers to evaluate the students' signing conditions due to the necessary distancing during the pandemic. As it was expected, both students and teachers had their signing fluency impacted. More than ever, there was a need to intensify the curriculum appropriation by the teachers, so that they can start implementing it as soon as possible with the students, and enhance the fluency of everyone at school. Thus, we resumed the continuing education and, so far, two meetings have taken place. One of the difficulties expressed by the teachers was to articulate the Libras Curriculum to the Guiding Document of the Territory of Rio Grande (DOCTRG²), which guides and conducts the activities of all schools in the Municipality. Therefore, we reorganized the course to meet this need.

In April 2022, in collaboration between EMEB and the Institute of Language Arts-FURG, the course is resumed and will last for two years, taking place every Friday morning, with the participation of five Libras teachers from FURG, three deaf and two hearing ones. The focus is to promote teachers' fluency through the contact with fluent deaf individuals, through signing and analyzing stories, and studying the curriculum. Each meeting consists of:

1. presenting to the teachers a video of a signed story, emphasizing and debating the linguistic and grammatical aspects of its signing;
2. articulating the highlighted aspects in the story based on the skills and competences of the Libras Curriculum as L1;
3. asking the teachers, in pairs or in threes, who teach the same class, to organize an interdisciplinary planning based on the story, listing the skills and competence of the Libras Curriculum as L1, and articulating them to the skills and competencies of the DOCTRG;
4. using a weekly planning to present an experience report in the meetings to come.

In the weeks in which the school will present the story of the Story Time Theater, we will not present a video story and its signing, but we will use the theater script to assist teachers

² This document follows the BNCC guidelines.

in choosing and training in best ways the signing of the play dialogues. Planning will be based on this presentation too.

The project considers that by becoming fluent and improving the lesson planning, the teacher will promote students' fluency. At the end of 2022 and 2023, we will publish the teachers' videos and plans that will be developed during the course.

Reflections from the Libras Curriculum as L1

From this brief report on the teaching experiences of Libras at EMEB, it is possible to infer some issues. The first is that bilingual education recommends that Libras is the first language at school and it must be learned by deaf students as soon as they enter school. However, when thinking about the EMEB experience and of many other schools, we realize how much greater effort is still needed from the part of the teachers to enable meaningful experiences with Libras so that students can acquire it fluently. Promoting the interaction between peers, especially the one between children and deaf adults who are fluent signers, and the permanence of deaf teachers at school, are topics of paramount importance so that Libras can be really the first language at school. At the same time, the practice of a curriculum that prioritizes the linguistic issues of Libras is fundamental. And not only that. Fluent teachers who understand all the skills and competences exposed in the curriculum are the ministers and enhancers of the teaching and the students' Libras acquisition.

Based on this experience, we are able to think how much we are still lacking in initial and continuing training for bilingual teachers. It is necessary to think of training teachers who are in the classroom and who work with the different curricular components, which, in turn, demand the most diverse vocabularies. It is necessary to think of training beyond the graduation in Language Arts: Libras, which is so scarce. Such training can teach school teachers how Libras actually works, in addition to the sign lists of each unit group that also need to know. It is urgent to learn differences in the structure of signing, so as to detach from the signed Portuguese.

One way to see if we are fluent in a language is to think using the language. The training course prioritizes this exercise, provoking the teacher to rethink and relearn the real strategies while signing in Libras in the classroom. When the teacher does not make an effort to be fluent,

the student is greatly impaired in the way he/she acquires Libras. When the teacher is not fluent in Libras, he/she thinks in Portuguese, his/her first language, and produces isolated signs for the students. In his/her mind, the signing is coherent as it is accompanied by his/her language. But, how does the deaf student understand those few and isolated signs, often unconnected with each other? For the teacher to see if the signing is coherent, a tip is to record a signed text and watch it without audio or its original written text. In this way, he/she can check if the signing makes sense or not. If not, there will be the opportunity to think of other forms of signing, more coherent and complete.

There is a need to implement Libras as a language of instruction and, in doing so, students need to learn Libras metalinguistically, and not just a vastness of vocabulary. First, teachers need to focus on becoming fluent in Libras, appropriating the necessary knowledge for developing the curriculum and for promoting healthy experiences for their students to achieve the expected skills and competences. Second, the teacher needs to obtain information related to the students' biopsychosocial conditions, in order to understand how to organize their classes in a way that really meets the needs of the bilingual school.

In many moments, the Portuguese language is offered and taught more than Libras. As long as deaf students do not have access to Libras in an abundant and fluent way; as long as they do not understand that it is their language and how it works, it will not be possible for them to learn the written Portuguese language, nor to develop other skills and competences required from the other curricular components. The lack of exposure to a natural language such as sign language impacts children's neural processing, a condition that requires greater efforts to compensate and reduce damage, which is sometimes irreparable (TERRA-FERNANDES, 2018).

Where and how Libras needs to be in the practice of bilingual teaching

Following current Brazilian legislation, Libras is the first language of the school and the language of instruction. Therefore, Libras needs to be fluently present in all school spaces; at the entrance, in the hallways, in the cafeteria, in the courtyard and not just in the classroom. It is the language that teachers must use to communicate with each other; the language to use for all subjects and to develop the content; and the language they teach in the Libras unit. It is the

language that should be used to teach the L2, written Portuguese. Once again: Libras is the language of the school.

Libras should be the language learned when the child enters school, as he/she does not have the opportunity to learn it previously, in most cases. However, it is not enough to have informal contacts with her. Teachers should promote conversations in which students think about what they are signing or what has been signed, and develop their metalinguistic skills in Libras. Students need to see themselves signing and, for this, the teacher must promote the recording of informal or formal moments of interaction. When watching the videos, it is necessary to be calm and confident to talk about the signs and alert to what was signed, thinking and rethinking other forms and vocabularies used for signing. It is important that the teacher invites the student to reflect on his/her signing and repeat when necessary. There are numerous possibilities for interaction in the classroom for students to practice signing, in the same way hearing students practice Portuguese. It is possible to create signed texts, promote dialogues between two or more students, tell and retell stories, create stories from images, among many other strategies. The important thing is that teachers record these moments and invite students to review, think and rethink the signing.

When the teacher is dedicated to learning Libras fluently and using teaching strategies consistent with it, it is not necessary for deaf culture to be an objective, skill or competence in the curriculum, as the language carries with it several cultural aspects. However, the teacher must be aware that every language carries the culture of its people, independently of the way it is produced, with the proper use of space, the direction of the gaze, the positioning of topics and, also, in the themes that it permeates, the use of expressions and slang. It is also necessary for the teacher to pay attention to new signs that appear in the community since it is a living language. As in spoken languages, many new terms emerge over time or are sometimes modified.

The Libras Curriculum practiced at EMEB must be taught systematically at all stages of schooling. In the early years, Libras is taught by all teachers who develop activities with the class. They need to be in sync about the ways in which the language is presented and taught to develop the corresponding skills and competences each year. In line with this, in the final years, teachers also need to be attentive to the teaching of Libras. Even if there is a discipline of Libras

– and it must exist at least with the same teaching hours as Portuguese – all teachers of the other disciplines are responsible for the development of the Libras curriculum. There must be an articulation between the Libras teacher and the other teachers so that, in each subject, students can see the aspects of their language signed clearly and coherently.

When the Libras teacher teaches, for example, how to position elements in the signing space, teachers of Mathematics, Science, History, Geography, etc. also need to sign by correctly positioning the elements in space. If not, it doesn't make sense to the student, and learning the language is confusing. The student is put in doubt and the opportunity to reinforce correct signing is lost. When he/she observes several teachers signing correctly, there is greater possibility of acquiring correct signing. Students will reproduce Libras in the same way they have contact with it. Thus, each teacher dedicates himself to sign correctly, since, apart from being a teacher of a curricular component, he/she is also modeling Libras to his/her students. Perhaps this is what still needs to be realized: the teacher teaches beyond content; the teacher teaches the students' language.

National evaluators: what about Libras?

In Brazil, there are mainly two periodic assessments that are carried out with Brazilian students in Basic Education: the Prova Brasil and Provinha Brasil. Both are prepared by the Ministry of Education, through the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP and are applied by the schools. These assessments are intended to support the formulation and implementation of public policies for the educational area. They also aim to provide clear and reliable information for managers, researchers, educators and the general public.

The Provinha Brasil is applied to children who are in the literacy cycle, specifically in the second year of schooling, in Brazilian public schools. At the beginning of the school year, children carry out the first stage of the assessment, and at the end of the same year, the second stage. Thus, it is possible to perceive what was added throughout the year in the children's learning regarding the reading skills of the Portuguese language.

The Prova Brasil is applied to students who are in the 5th and 9th year of Elementary Education in public schools, as long as they have at least 20 students enrolled in the class.

Assessments take place every two years and focus on Portuguese Language and Mathematics. There is also a questionnaire on socioeconomic issues for students.

These two assessments are important as they provide an overview of students' learning. Even if they do not agree with reality for being elaborated by an organ so far distant from the school, they may indicate some urgent needs. However, how are these assessments prepared to indicate deaf students' learning and of Libras?

There are two important issues here. If the assessment is the same as that presented for hearing students, that is, in Portuguese, it will be used as proof of the student's proficiency in Portuguese and not of the content learned, as in the case of the Prova Brasil. On the other hand, the Provinha Brasil assesses students' learning of Portuguese during the literacy cycle. Detail: Portuguese is the first language of hearing students. How is then the assessment of the deaf students' first language, of Libras?

The PNA will propose the development "of indicators of fluency in reading, writing proficiency, and proficiency in Libras for the service of special education" (BRASIL, 2019). But for that, it is necessary to think of a way to evaluate the learning of deaf students in bilingual schools, but not from the point of simply translating the two tests in Libras. The linguistic and cultural differences of the students must be taken into account, so that the test is thought beyond signing and from the students' own experiences in hearing families, whose members, in most cases, do not communicate fluently with the children.

Final considerations

The article presented several questions around Libras, the legal possibilities and the school experience of a bilingual school. We have the laws. However, there is still need, for example, to enhance the teachers' training. We need more teachers who are aware of students' linguistic uniqueness and are fluent in their first language. We need teachers who are aware of their role in promoting not only the development of skills and competences (of the curriculum), but also in teaching students' own language through which they can present the world.

In line with this, there is need to make Libras a strong language in schools, the majority language in terms of use and potency. For this, we need Libras curricula that promote an understanding of the structure and function of the language, that can assist students in

compreending the signing and in producing an understandable one. In the same way, we need more training for teachers to become fluent in this language, with a deep knowledge of signing strategies and structures.

Not every hearing person can be a teacher of his or her own spoken language. They have to dedicate to its learning in a wide and acculturated way, even if they are in contact with it since birth. Now, a hearing teacher of Libras or one who uses Libras for teaching, also needs to dedicate to its learning fluently, so that students may not be prevented from learning it in its completeness.

Libras in the law and school practice are still not in tune. After the recognition of Libras in 2002, for some time the deaf community was on stand-by, as if all problems had been solved simply because of this publication of the law. No. The problems are not solved and there is still a lot to be done. The deaf community has realized this and began to move forward. Even today, with so many laws supporting a bilingual education paradigm, there is still much to be done. May we refine our discourse and practice and bridge the gaps between what we have and what we need!

References

ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.3, n.3, p. 339-363, 2018.

BRASIL. **Senado Federal**. Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021. Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil.. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537> Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Decreto 9.765**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Publicado no D.O.U. de 20/11/2012, seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2002.

BRITO, A. F. **A Libras e a Pedagogia Bilíngue no IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue**. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2488>>. Acesso em: 18 de Maio de 2022.

CABELLO, J.; MARTINS, V. R. O. Marcas históricas do movimento ativista surdo em articulação ao pensamento prático de Paulo Freire e Michel Foucault. **Pro-posições**, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/VTMmhRkGh6KxbmmT5K7vQnf/>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n.2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjtd3FLxpJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras**. Volumes 1, 2, 3, 4, 8. São Paulo, SP: Edusp, 2005.

FERNANDES, C. C. P. A importância da formação superior em pedagogia bilíngue para a educação de surdos. **Revista Nep (Núcleo de Estudos Paranaenses)**, v.2, n.5, p. 144-148, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/49567/29657>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n.2, p. 778–793, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912>>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

GOUVEIA, K. S.; FERREIRA, E. D. S.; TENÓRIO, L. M. S. A ressocialização e os gravames da execução penal em face da pessoa surda: a falta de ações afirmativas. **Migalhas**, 2018.

Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/5/art20180504-03.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

GOUVEIA, K. S. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras: comunicação legítima e necessária para surdos e ouvintes. In: DIAS, J.; NETO, J. S. (Orgs.), **Comentários aos direitos da pessoa com deficiência**. 2. ed. Brasília: OAB Editora, 2021.

GOUVEIA, K. S. **Libras, com primazia na infância, para todos**: razão humanitária e cidadania por meio da língua e o gravame na acessibilidade em face da falta de efetividade de direitos da pessoa surda brasileira. Dissertação de Mestrado em Direito, Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22800>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Reflexão e Ação**, v.23, p. 9-29, 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147>>. Acesso em: 1 de março de 2022.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 1 de março de 2022.

LUCHI, M. Uma análise baseada em subcompetências da matriz curricular do curso de Letras Libras – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina – modalidade a distância (2008). **Translatio**, n. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/106416>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais**, v.35 n.2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

MERTZANI, M.; LIMA TERRA, C.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128-curriculo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf>.

NEWPORT, E. Maturation Constraints on Language Learning. **Cognitive Science**, v.14, n.1, p.11-28, 1990.

OLIVEIRA, P. S. J. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p. 169–185, 2009.

Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico]/ organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

RIO GRANDE. **Decreto nº 13.200.** Cria e denomina a Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof^a Carmen Regina Teixeira Baldino, localizada no município do rio grande. Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2015.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de línguas de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Tradução e interpretação de línguas de sinais**, n.15, 2018. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

SANTOS, A. N. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil.** Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7727>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

SILVA, M. D. **Formação de tradutores e intérpretes no Letras-Libras presencial da UFSC: os conteúdos procedimentais.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Letras Libras, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227470>>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

STÜRMEER, I. E.; THOMA, A. S. **Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos:** discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37^a Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

TERRA-FERNANDES, C. L. **Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos.** Tese de Doutorado em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/8490>>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

Submitted in: 03/06/2022

Accepted in: 08/06/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

INTERVIEW WITH ROBERT HOFFMEISTER

A discussion about the Sign Language Curriculum

Maria Mertzani¹
Felipe Venâncio Barbosa²
Cristiane Lima Terra Fernandes³

Introduction

Since 2018, the Sign Language Curriculum in two states of Brasil - at least - started putting flesh on the bilingual education of deaf⁴ children as two Libras curricula were published in close collaboration with the corresponding prefectures and municipal educational secretaries. In the city of Sao Paulo, Barbosa worked with two curriculum proposals: for Portuguese as an L2 (in its written form) and for the Brazilian Sign Language (Libras) as an L1. Mertzani and Fernandes, down in the South, in the city of Rio Grande, commenced the Libras curriculum with the close participation of the city's bilingual school for the deaf. This latter, had its base on the national Greek Sign Language curriculum (2004), which, in turn, was founded on the American Sign Language (ASL) curricula and programs of the 1990s (MERTZANI, 2019). The publication of these curricula presented Libras as a compulsory component in the national curriculum, in the area of *Languages*, and hence, as a mandatory unit to be studied on its own right throughout the school grades.

Working towards the same scope, we joined our expertise and experience, organized seminars and workshops to open discussions concerning the teaching and learning of Sign Languages as the L1 at schools and their position in the national curriculum (to mention a few: BARBOSA, 2019; FERNANDES, 2019; MARINS, FERNANDES, 2019; MERTZANI,

¹ PhD in Applied Sign Language Linguistics, Centre for Deaf Studies, University of Bristol - UK. Visiting Professor, Institute of Education, Federal University of Rio Grande, Rio Grande, RS-Brazil. Email: maria.d.mertzani@gmail.com

² PhD in Human Rehabilitation Sciences at the University of São Paulo. Professor at the Department of Linguistics at the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences at the University of São Paulo, SP-Brazil. Email: felipebarbosa@usp.br

³ PhD in Science Education from the Federal University of Rio Grande. Adjunct Professor, Institute of Letters and Arts, Federal University of Rio Grande, Rio Grande, RS - Brazil. Email: crislerterra@gmail.com

⁴ In the introduction section, we use the term *deaf* in order to avoid any judgements about the linguistic and cultural identity of deaf people (see NAPIER, LEESON, 2016, p. 2). In the main body of the interview, the term *Deaf* is used as it is coined to the works of Professor Robert Hoffmeister.

BARBOSA, PPGEDU-IE FURG, 2019; MERTZANI, BARBOSA, 2019). Fruit of these exchanges are some of the topics approached in this interview, such as adapting and implementing existing Sign Language curricula in one's Sign Language reality, viewing Sign Language as the L1 of the hearing child with deaf parents, and as the L2 for the deaf child with or without a cochlear implant; and the creation of Sign Language learning materials, among other topics. These are compelling matters with which bilingual schooling of deaf children is facing and to which current Sign Language research is just beginning to answer.

In particular, our experience with constructing and implementing the Libras curriculum in the city of Rio Grande, as an adaptation of the aforementioned international Sign Language curricula, drove us to organize this interview with Dr. Robert Hoffmeister, because he participated in their authoring teams, and, more importantly, his research advocates ASL (and by extension, any Signed Language) as the natural language of the deaf and its exclusive use in the classroom. The ASL is *language*, and as such, teachers need be fluent in its use in schools to enrich the deaf child's learning experience; and for deaf students to use it to express themselves fluently throughout their schooling.

Since the 1970s, Dr. Robert Hoffmeister studied the acquisition of ASL of d/Deaf children with d/Deaf parents (HOFFMEISTER, 1988; HOFFMEISTER, MOORES, 1975; HOFFMEISTER, WILBUR, 1980), and in the 1990s, with Harlan Lane and Ben Bahan, published the book *A Journey into the Deaf World* (1996), a publication that marked how we view deaf people, their community and education. These works impacted the structuring of sign language curricula, especially those relating to ASL acquisition, for they were used (among other studies) in determining Sign Language mastery levels as an L1 (in terms of Sign Language developmental milestones), and deaf learner profiles and content (linguistic, cultural, etc.) such as syntax, grammar and vocabulary components (see also: HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, HOFFMEISTER, 2016; NOVOGRODSKY, FISH, HOFFMEISTER, 2014; NOVOGRODSKY, CALDWELL-HARRIS, FISH, HOFFMEISTER, 2014; NOVOGRODSKY, HENNER, CALDWELL-HARRIS, HOFFMEISTER, 2017).

In the 2000s, ASL proficiency was shown to correlate strongly with English literacy (HOFFMEISTER, 2000), a result that came to support the deaf child's bimodal bilingual education in programs where Sign Language has a leading role in his/her literacy learning. At

present, this finding is a strong argument for justifying the inclusion of Signed Languages as subjects of study in the national curriculum and the establishment of bilingual educational policies in deaf education. Further studies on this relationship of ASL with English academic learning (SCOTT, HOFFMEISTER, 2017), led to the presentation by Hoffmeister and Caldwell-Harris (2014) of a three-stage theoretical model of how children could, in principle, acquire a language via print (reading and writing) by relying, at least at the beginning of their schooling, exclusively on ASL. The outcomes of such a practice (where applicable) remain to be demonstrated, although our on-going evaluations of the Libras curriculum implementation in some schools of the Rio Grande do Sul State, RS-Brasil, support this exact need; prioritizing the exclusive teaching of Libras in the kindergarten and the two first years of elementary education.

A Sign Language curriculum also needs assessment tools to evaluate the students' Sign Language skills and progress throughout the school grades. With his team in Boston University, Hoffmeister developed the online ASL Assessment Instrument (ASLAI) (see HOFFMEISTER, KARIPI, KOURBETIS in this volume; also HENNER, NOVOGRODSKY, REIS, HOFFMEISTER, 2018; HENNER, CALDWELL-HARRIS, NOVOGRODSKY, HOFFMEISTER, 2016; ROSENBURG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020), which includes sub-tasks that assess ASL analogical reasoning and ASL complex syntax. These tools (in addition to those of other Signed Languages), firstly, permitted a unique understanding about the development of ASL (and by extension, of any Sign Language) by the deaf child across the grades in elementary and secondary education. Secondly, they yielded important insights into practices and strategies in developing Sign Language activities for the classroom routine (e.g., using distractors in video/picture task choices), focusing on both the lower-level language skills (e.g., phonology, morphology, syntax, vocabulary), and on the higher-level language comprehension skills (see ROSENBURG, LIEBERMAN, CASELLI, HOFFMEISTER, 2020).

Having in mind this long trajectory, we contacted Dr. Robert Hoffmeister (most people know him as Bob) in March 2021 and agreed to conduct this interview from a distance and in parts by disposing a first set of questions in a shared online document. At that time, Dr. Vassilis Kourbetis communicated the news of a new book released in April 2021. Apart from our

intention to honor Robert Hoffmeister in this present volume, colleagues from North America had done so in the edited book *Discussing bilingualism in deaf children. Essays in Honor of Robert Hoffmeister* (ENNS, HENNER, MCQUARRIE, 2021). This collection was initiated as a tribute, drawing on Hoffmeister's impact in the field of bilingual deaf education, and included contributions to discuss its theoretical underpinnings, teaching strategies for deaf students, and Sign Language assessment. The concept of a strong Signed Language as an L1, critical for the deaf child's academic development, is highlighted throughout the book. The paper by Kourbetis and Karipi (2021) is indicative: *How can you talk about bilingual education of the deaf if you do not teach sign language as a first language?*

There was a gradual exchange of questions and answers, a process that gave us the opportunity to connect with and understand even more of Bob's important work concerning Sign Language as an L1 (in our case, in relation to the Sign Language curriculum), and the work of new (for us) and familiar colleagues in this field, like Vassilis Kourbetis and Spyridoula Karipi. The interview is presented in the next section.

The Interview

Question 01: How did it all start? How did you get involved in the construction of the ASL curriculum?

Robert Hoffmeister: As director of the Boston University program in the education of the Deaf and Deaf Studies, one of my main interests was working on a curriculum for teaching ASL as a subject matter in K-12 education settings. My prior experience in conducting research on ASL acquisition along with the expansion of research on ASL acquisition provided us with a developmental schematic from which to structure a curriculum. Observing 'language arts' in both Hearing and Deaf programs, the actual implementation of what this meant was very different when applied to Deaf students. First, the Hearing native speakers of English all arrived in the classroom speaking English, and this implies they knew English. Secondly, based on this factor 'language arts' actually means teaching English speaking children *about* English. The focus depending on the grade level was on expanding vocabulary, mapping this new

vocabulary to print (implicitly and explicitly teaching how to read), recognizing correct vs. incorrect sentences, understanding morphology (e.g., tense), and how to build sentences (using *and* or *but*, etc.) and much more. Essentially Hearing students were being taught how the language they use and know is constructed. Hearing students were learning the structure of English not the actual language itself, except in vocabulary expansion. In learning how to write, sentence construction, such as using embedded clauses supported the application of what they already knew in new expanded and concise ways.

When I observed (and in my early teaching of Deaf students) the use of ‘language arts’ as a subject meant the actual teaching for the purpose of acquiring English via print, which is in reality teaching how to read. This teaching of ‘language’ to Deaf students resulted in two simultaneous goals: the acquisition of English and the teaching of how to read. Up to now this continues to be implemented without the Deaf students knowing English or more critically, having a first language (Signed Language). When Hearing curricula is adapted, it became a complicated mix where instruction required the learning of a language (English) and the learning how to read. These are two separate and distinct functions that have been conflated in the education of the Deaf. In the beginning of my career, in the 1970’s, I learned and observed that ‘language’ instruction for Deaf and Hard of Hearing children was about learning English. All measures of ‘language’ were via English, mostly through print, but speech was also used to determine language knowledge. In all cases, Deaf children had no chance to succeed in school unless they were exceptional and could learn in spite of the instruction. Ironically, there have been a huge number of studies that demonstrated the success of Deaf Children of Deaf parents. In some studies, a small number of Deaf children of Hearing parents who learned a Signed Language very early in their lives were also successful in school.

I was also fortunate to have worked with some schools for the Deaf and some classroom programs where we began working with ASL as the ‘language’ to be learned/acquired. In the late 1970’s, I created a program where Deaf graduate students were assigned to support Hearing families with newly diagnosed Deaf children. This program was structured to accomplish two goals: to offer a language (ASL) role model for *both* parents and children, and for Hearing parents to meet high functioning Deaf persons. This program was very successful. In the late

1990's, I was given the opportunity to work at the Scranton School for the Deaf with Todd Czubek and Kristin DiPerri.

Todd and Kristin were on site advocates who worked directly with Deaf students and other teachers. They established a modified program of the one above, where Deaf people from the community were trained to work with teachers in a co-teacher relationship. The Hearing teacher presented the academic materials needed to be learned in concert with the Deaf co-teacher. The Deaf person was viewed as an equal partner not an aide, thus co teacher is the appropriate focus of responsibilities. The Deaf students now had language models they could learn from and identify with. The Deaf co teacher was fluent in ASL, the Hearing co teacher was a good L2 user of ASL, but originally learned to teach using simultaneous communication (basically signed English and its variants). Together this team of Deaf and Hearing co-teachers presented academic material where students received input from fluent language models and could comfortably interact in class lessons as students should. As a result of this work Todd, Kristin, Vassilis Kourbetis, and others, in collaboration with me, began discussing what a 'language' curriculum for Deaf students should look like.

My approach is analytical and structural, incorporating contrastive discussion. Todd approached the learning of ASL as descriptive, contrastive and natural, using the Signed Language that Deaf students brought to the class. It is important to remember there were two classes of language instruction. One class included the Deaf and Hearing co-teachers, who were modeling the acquisition of the language, and in the second class Todd was teaching about the language learned in the co teaching class while in the third class Kristin was teaching about English as a language to be learned using Signed Language in a co teaching model. Thus, we began to each develop curricula from our perspectives. In developing a bilingual model curriculum, Todd focused on ASL and Kristin focused on English. Their curriculum is the first bilingual ASL/English that I know of and is currently in progress with the first four grades available today.

As part of this collaboration, I should mention that those who worked with me on curricula were all graduate and undergraduate students at Boston University. We also had the benefit of others who brought expertise from different areas. Rama Novogrodsky from Israel joined us when we were developing the ASL Assessment Instrument (ASLAI). Catherine

Caldwell Harris, a faculty member in psychology, was also a member of the team. The team included Deaf faculty (Bruce Bucci, Andrew Bottoms, and Marlon Kuntze) who participated in discussions as to what an ideal curriculum should contain and numerous Deaf graduate students (Rachel Benedict, Jon Henner, Sarah Fish were the lead people). Many other Deaf graduate students supported the work we were doing. There are too many to list here, but three leaders stood out, Marie Phillip, Ben Bahan, and Janis Cole. Vassillis Kourbetis was a long distance collaborator and was with us when we initially began discussing the idea of a language curriculum for Deaf students and continues to work with us to this day. Many Hearing graduate and undergraduate students contributed to this work and continue to work teaching Deaf students today.

Question 02: After the ASL curriculum, you were a co author of the Greek Sign Language Curriculum, back in 2004, teaming with Vassilis Kourbetis. Can you tell us about this experience too please?

Robert Hoffmeister: In the initial team discussions circa 1996, a number of curricula ideas were circulating. Vassilis and the US team have been in discussions for a number of years. In the early 2000's, the team expanded to include heads of schools for the Deaf, other university colleagues, Deaf teachers and Deaf graduate students. This expansion resulted in many different curricula ideas. In concert with Vassilis, we all collaborated in supporting his ideas of a curriculum centered on Signed Language as a first language for Deaf students. Vassilis had the benefit of the team's initial thinking and began to move in a direction of his choosing. I continued to work with him on developing a Signed Language as a first language curriculum. The focus of this curriculum was both analytical and functional. Functional in that we needed to think of a way to present Greek Signed Language (GSL) to young Greek Deaf children as a model to learn the language.

At the time, video technology was just beginning to take off. Vassilis is a very creative and energetic leader as was most of our team members. However, his ideas began taking shape very early. As part of his work, he was able to employ a number of Greek Deaf adults, fluent in GSL. This was a key factor developing a bilingual curriculum devoted to learning/acquiring

a Signed Language and learning *about* a Signed Language. Having a team of fluent Signed Language users, who are able to intuit knowledge about the language, and who are also able to provide constructive feedback to ideas of presenting GSL to children, not only for learning GSL but to enable their learning of other important subject matter. This began the initial structure of the GSL curriculum. Once the idea of how to provide Signed Language input for acquisition was on the table, next the discussion and development came around to what instructional structures were needed.

In the beginning, we started developing ideas around the teaching of GSL as a subject matter. This was one of the main ASL concepts directly carried into the GSL curriculum. Once accepted, then the goal was to work with the language that the Deaf children knew. Once the Deaf students were familiar with the concept of Signed Language as a subject matter, implementing instruction about the components of a Signed Language began to take shape resulting in the beginnings of teaching Signed Language as a curriculum subject. Then we examined how the Greek language is discussed in Hearing schools to see what principles were comparable to discussing GSL.

Question 03: These are interesting developments indeed, thinking, at that time, not only the type of video technology available, but also the fact that few countries created a first Sign Language curriculum. The USA, for example, had some ASL curricula. Overall, how did the ASL curriculum contribute to the construction of the GSL curriculum?

Robert Hoffmeister: In developing the GSL curriculum we had the advantage of the thinking of the US's team's differing approaches to curriculum development. The ASL curriculum (as a subject) was developed by examining how English speaking Hearing children were taught 'language' in their classrooms. It was evident that teaching 'language' meant teaching about English and not teaching English to learn the language. The ASL curriculum was developed in a contrastive model process. Hearing language curricula is initially focused on learning how to categorize (nouns, verbs, etc.) and how to match words they know with pictures and symbols (print). Using this approach, more higher order learning is encountered. For example, Hearing children are taught to identify words (vocabulary) in sentences. Simple ideas, such as the

placement of incorrect vocabulary, can result in two issues: a semantic error or a sentence structure error. More and more expansion of these ideas lead to elements of understanding where students learn to figure out categories of words by their placement within sentences and how to extract the meaning of a word if the meaning is not readily known (using context as a strategy).

These types of language understanding are fundamental to learning higher and more complex levels of language knowledge and language use. For example, how morphology is used to extend information (plural) or change meaning (tense). Basic principles such as these were taken from Hearing curricula and used as building blocks for a GSL curriculum. In Greece, it was relatively easy, because the government required the same curricula for the whole country. One advantage was that the first law for the educational recognition of GSL was passed (Law 2817/2000, Government Gazette 78/20.3.2000), explicitly stating in article 4.a that: "*The language of deaf and hard of hearing students is Greek Sign Language*". Legislative recognition led to strong support for the development of the first curriculum for the teaching of GSL as a 1st language in compulsory education.

In the US, curricula is determined by each state and/or by a local school district. The advantage of the US is that a number of different curricula can be examined to find the commonalities across the thinking of what is considered important. Having this approach, allowed us to select the principles, goals, objectives and thinking that many of the Hearing curricula deemed essential. Having this foundation, supported the development of the GSL curriculum.

Question 04: You recently participated in co authoring the most recent ASL Curriculum (2018). What is different now, when you go back and compare this new one with the old ASL curriculum?

Robert Hoffmeister: I believe you are referring to the *ASL Content standards* that were developed over an eight year period. This work was completed after many ‘think tank’ type of meetings, where a large number of ideas were circulated and discussed. The resulting ASL standards reflect goals and objectives that should be used to design a comprehensive Signed

Language curriculum. This work was very different from what I would see as an ASL curriculum. An ASL curriculum is a guide on how to teach what is referred to in the ASL Content Standards. The ASL Content Standards developed through a contract with the Gallaudet University Clerc Center, laid out what an expansive team of University, Secondary, and Elementary level professionals with an extensive background in working with Deaf children agreed should be known by students at different grade levels.

A curriculum should translate what should be known as listed in the ASL Content Standards into teaching techniques, strategies, and outcomes. Outcomes should be assessed at different age levels.

I just did a recent search on the web to find ASL curriculum designed for K-12 Deaf students and found that Canada Manitoba (Charlotte Enns) and Ontario (Heather Gibson) appear to have the beginnings of a curriculum. Most of the other websites, are mostly about teaching ASL as a second language. I had expected the ASL Content Standards to encourage the development of ASL curricula but I realize that, to my knowledge, only the Bilingual Grammar Curriculum (BGC) (Czubek and DiPerri) is available for schools and programs serving Deaf children.

This gap in curricula has been filled by the work of Kourbetis, Karipi, Czubek, and DiPerri along with their colleagues in developing actual curricula for the teaching of ASL. I think that technology will enable the younger generation to create and design Signed Language curricula based on the fact that Signed Languages are visual languages. The most difficult part of developing materials for Deaf students depends on the visual technology available at the time. Digital possibilities create spaces that allow educators to bring the principles necessary to enhance learning about Signed Language and what is both required and needed to learn a Signed Language as a first language. Fortunately, we now have a great deal of linguistic and technological resources available to implement our ideas. For bilingual instruction, Vassilis and his team of computer experts developed a platform where Signed Language and print could be both presented (passive) and interactive. This technology is finally becoming available to allow more expanded thinking about visual presentations of two languages. This is a critical factor in exposing Signed Language to young Deaf children and their parents and, most importantly, continuing this exposure through their development. It is important to recognize that I am not

the only author but a co author and part of a team that develops curriculum. Many of the people that I have worked with are far more intelligent about curriculum development than I am.

Question 05: Thinking of technology, how do you see the future of Deaf children's education and Signed Languages, especially now with the rise of cochlear implants?

Robert Hoffmeister: Deaf people have been with us since the beginning of time. In the past 200 years there have been a myriad of technological advances that purport to make Deaf people's lives better. In my nearly 80 years knowing and living with Deaf people, whatever their upbringing or technological cyborg input, as adults they have always gravitated towards the Deaf World. The Deaf World is changing to meet the times, but that's what makes it so exciting. Deaf people have demonstrated extraordinary adaptability to whatever the Hearing world throws at them. The bilingual movement will open the door to ALL Deaf and many Hard of Hearing persons to walk through it. Recognizing two languages (or more), with Signed Language as the legs, will support Deaf and Hard of Hearing children to become academically strong and leadership wise to lead the Deaf World into the future. Cochlear implants will not deter this process. After all, when the implant transmitter is removed, the person cannot hear, the severity of which makes them biologically deaf and culturally Deaf. The only control we have will be how we introduce learning into the early education classrooms of Deaf children.

Question 06: Shall we consider teaching Signed Languages as second languages for deaf children with cochlear implants in the curriculum ?

Robert Hoffmeister: This is an interesting question. I have to think more about this. For me all children with a hearing loss are Deaf. I believe when a Deaf child reaches adulthood they should have the right to make their own decisions as to who they are: linguistically and, of course, culturally.

This issue enters into many more complications that need to be thought about. For example, for those who are able to communicate with their parents (those who become bilingual), if you follow my beliefs, this can lead to viable discussions among their peers, their

parents and others who make decisions for them. What is missing from the implant debate is the fact that the Deaf child has no say in this process and there has been only anecdotal results as to what happens with many implanted adults. These types of discussions will be needed to ascertain the development of a healthy child. A child who should be able to raise questions and receive answers. Even if some of the answers are not what they expected. I believe this approach will lessen the animosity between parents and their Deaf children as they develop into functioning self sufficient adults.

Question 07: How do you view the school reality (basically and primarily) in relation to the ASL curriculum as well as to the existing Sign Language curricula worldwide?

Robert Hoffmeister: As I mentioned earlier, Deaf people are the “people of the eye”, visually based in language and in learning. A Signed Language curriculum is not that difficult to create, design, and produce. It's the implementation that will be the key factor in the impact on Deaf children. The world must acknowledge two critical and foundational factors: Deaf people are visual learners, and ironically ALL Deaf people eventually become bilingual. Advanced learning can be accomplished if we understand and develop our educational programming on the visual requirements that impact learning. In reality, the Hearing world's implementers of education (teachers) will need a major shift in attitude and their training requirements will need major adjustment. A move towards making instruction much more visual by recognizing that Signed Language as a first language is the first factor in educational preparation. Bilingual instruction will require that all teachers learn to become proficient at least and fluent at best in the Signed Language of the Deaf child's community. All teachers arrive in the classroom with fluency in the spoken language of the community. It is not a difficult change in attitude to learn the language of their Deaf children. Recognizing that we are now working from a belief that TWO languages are critical to the academic success of ALL Deaf children we can begin to analyze our teaching practices to develop curriculum that will be implemented to most efficiently enhance learning in Deaf children. We must keep in mind that language is the foundation for the development of learning in all children. It is the key to unlock the acquisition of knowledge: the goal of schooling.

Some keys to implementing a Bilingual curriculum for Deaf students must include:

1. Deaf community members (include all levels from professionals to grass root people): Teachers must be made comfortable to interact and fully understand the different points of views of Deaf adults. After all, Deaf adults are the product of our educational system.
2. High quality Signed Language as an L2 training of Hearing teachers to increase production fluency and substantially increase comprehension skills. We demand nothing less of our Deaf learners, it should also be demanded of our teachers.
3. The development of teams of Deaf native and fluent non native signers, skilled teachers (Deaf and Hearing), skilled interpreters sanctioned by Deaf members, linguists versed in Signed Language structure, psychologists skilled in Deaf community knowledge (to work with parents), and parents willing to participate in a bilingual setting for their Deaf children. The team approach permits those participating to air their point of view. A rule within team interaction is to create a safe place to discuss ideas. This supports legitimacy for ideas that some may not be fully comfortable with. This does not mean that all ideas need to be accepted, it means that all ideas must be heard. Ideas must be discussed and those accepted can be continued. To assume parity there must be equal numbers of qualified Deaf professionals and qualified Hearing professionals. This will require good ideas and uncomfortable ideas to be accepted and discussed across both sides of the table. This will be the only way to move forward with ideas that work, and both sides of the table must agree and work out equitable solutions.

Bilingual education recognizes that there are at least two languages under implementation. As with language learning, one language will be dominant depending on the environment. For Deaf students, Signed Language as a first language will dominate. Recognizing this, one can then proceed to teach print using a first language and a second language via print, using the resources of the first language (see HOFFMEISTER, CALDWELL HARRIS, 2014; CALDWELL, 2021). A critical piece of bilingual learning.

Question 08: Thinking again the theme of this volume, the Signed Languages in school curricula, and the fact that they are the mother tongues of hearing children with Deaf parents too... In fact, reading the book by Enns et al. (2021), *Discussing Bilingualism in Deaf Children*

- the book is initiated as a tribute to you - we came across the info that you are a CODA as you were brought up by Deaf parents. What is your personal view with regards to offering and teaching Signed Languages as first languages to hearing children with Deaf parents? What happens in this case? Can we think of offering Signed Languages for these children in the curriculum? And if yes, how?

Robert Hoffmeister: I am humbled to think that a book has been written in my honor. The book has many excellent chapters addressing critical issues in bilingual education of Deaf children. The question of teaching Hearing children of Deaf parents about Signed Language is an interesting one. This question intersects with the issue of placement in schools for Deaf children. We are talking about low incidence populations which always enters into how to educate Deaf Children. A number of years ago, Sam Supalla established a school that had Deaf and Hearing children in the same classroom (Tang, G. has examined classrooms with Deaf and Hearing students in the traditional mainstreaming model but with some interesting twists). In Supalla's school, Deaf children from Deaf and Hearing parents were enrolled. And most interesting to me, there were Hearing children of Hearing parents also enrolled. Sam's program was not in a school for Hearing children but was a school that was part of the local school district. Deaf and Hearing teachers both cotaught and also each taught other subjects. The instruction was all in ASL. Supalla, S. and his team (Wix and Blackburn and others) developed a curriculum for teaching about ASL.

This team developed graphemes to support the mapping of phonological components of ASL to print. These graphemes were considered a bridge to learn how signed vocabulary can be mapped to print. In addition, Sam's team also used glosses for ASL vocabulary. This combination provided two advantages. One was there was a way to map ASL phonology to print and the second, there was a print form (symbol) that allowed a direct discussion of ASL for the students. Catherine Harris and I were influenced by these ideas in generating our 2014 paper. Todd Czubek has incorporated some of Sam's and his team's ideas into the BGC curriculum and extended more ways to teach about ASL as a subject. We must understand that DCDP's (Deaf Children of Deaf Parents) initial exposure to print does not mean they see print or are learning print as English (or print in any other spoken language). DCDP and maybe

Codas are mapping print to ASL. The recognition that print represents a spoken language is not realized until much later. All of these ideas have great merit in advancing our discussion of how to develop a Signed Language curriculum. We need more research to support not only how these ideas improve both first and second languages in Deaf children but also its impact on learning in other subject matter.

Question 09: This approach of putting Deaf and Hearing students together ignites an alternative approach to schooling. For example, bringing Hearing children (of Hearing parents) in the Deaf schools/Deaf classes, and/or planning classes in the mainstream school with the signed language as the medium of instruction for all, Deaf and Hearing. These are interesting twists indeed, and there is certainly the need for more experimentation and research.

Robert Hoffmeister: One major problem I see when including Deaf and Hearing students in the same classroom is how to control attention behaviors in those who hear. I observed how difficult it is to avoid attending to those students who ‘yell’ out for attention by Hearing teachers. For a Hearing person it is extremely difficult not to automatically turn your head and acknowledge the voicing. For me this is one reason that having Deaf teachers is crucial if we are to structure classes with Deaf and Hearing students. It is critical to improve the numbers of Deaf teachers in all levels and types of programs, especially in the earliest ages. We need to closely examine how a bilingual classroom for Deaf children is best structured. We need to perfect the most productive model of education that is using bilingualism as its framework. For me this means that bilingual language support must begin at the hospital (time of identification). Deaf persons who are interested in working with Hearing families need to be trained in

- a) how to comfortably interact with Hearing parents without an interpreter;
- b) what priorities are to be managed in working at home with Hearing parents. Hearing parents should be able to interact in the privacy of their home with a trained Deaf model. This allows Hearing parents to become comfortable with Deaf people and most importantly ask any questions they many have about the world of the Deaf;
- c) how to work as a Signed Language model for very young Deaf children; and
- d) how to nurture not only the Deaf child but the Hearing family they are working with.

It is critical that we bring more regular Deaf members of the community into equal relationships with families of Deaf children.

Question 10: The bilingual school in Rio Grande does receive Hearing children of Deaf parents. This subject is really intriguing ... The movie *Coda* (2021) has just come out and won an academy award putting K/CODAS in the spotlight. Can we compare K/CODAS with bilingual children of minority backgrounds and communities, where their first languages are other than English for example? Here in Brasil we have the cases of the indigenous communities, in which the tribes use as their first language, the Guarani, Kaingang, and so on.

Robert Hoffmeister: CODA International Inc. conducted a panel discussion on the movie Coda. I was a participant and if you are interested in Coda's of the USA opinions and discussions I refer you to *Codas on the CODA Film (2021)*: <<https://www.youtube.com/watch?v=MhcnuKrNLRM>>.

Comparing young Codas with bilingual children of minority backgrounds is a very difficult and interesting question to answer. First, I have no professional background in terms of how a young or any aged Coda compares with bilingual children of minority backgrounds. I recall that Ms. Bonnie Kraft completed a very good masters thesis on this topic. Your question involves a two part comparison: comparing Codas (as minority persons) to other children of minority backgrounds and comparing minority Codas to bilingual minority children.

There is very little discussion regarding issues faced by Codas who are members of minority populations. The issues that minority Codas face are just beginning to come to light. Its only in the past decade that minority Deaf have grown to present their own issues. In the US there are organizations presenting on Black Deaf issues (<<https://www.nbda.org>>) and organizations representing Hispanic Latino (<<https://www.nhlad.org>>). This is not my area of expertise. I know that in Brazil Roniche de Quadros, in collaboration with Diane Lillo Martin and Debra Chen Pichler have been investigating bimodal language acquisition in young Codas (<<https://slla.lab.uconn.edu/bibibi/#>>). They have produced a number of research papers addressing Coda language acquisition.

As to my personal opinion, we would have to start with two critical issues: The variation in Signed Language fluency in Deaf parents and the fluency in the SL achieved by Coda children. Knowledge, fluency and attitude across Deaf parents is immense. In my own family Signed Language was considered bad grammar. We were constantly surrounded by Hearing people who, although many used signed language, considered it inferior to spoken language and voiced this opinion often. Parental attitudes stem from their upbringing and their use of Signed Language at home is shaped by their experience. This attitude is internalized by Codas when young and impacts their development of social interaction with their Hearing peers. Codas are very careful and protective of their parents and sometimes shield them from the attitudes of the Hearing world. This is an area worthy of further research.

Coda variation in Signed Language ability is also wide ranging. Sibling birth order plays a huge role in family dynamics. In my observation the oldest female tends to become proficient in Signed Language, the younger siblings may learn some Signed Language but most likely will depend on their older sister to interpret for their parents. Many times the oldest male will become fluent in Signed Language but soon relinquishes the reins to the oldest female sibling. Societies tend to view females as the necessary caretaker of families, any family.

The societal stigma of having Deaf parents pushes Codas not to use their Signed Language in public. Having said these things, I could believe that Codas and DCDP share some things with indigenous and minority people. When there is a community of speakers of a language, I would guess the community is small but tight. Members of the community look out for each other. And, all members are users of the indigenous community or minority language. The issue of how skill in a first language (not just knowing it) impacts learning in schools has been discussed and researched for decades (see Jim Cummins work). Having young Codas as a cohort could provide some very important results. Seeing Codas as first language users of a Signed Language for schooling purposes would take a massive change in the educational system. This would require the cultural attitudes of school personnel (from special education to speech and hearing personnel) to change to make the schooling environment welcome. I think this question is an interesting one that could use more extended discussion with bilingual educators of the Hearing and Deaf bilingual educators of the Deaf and Codas.

References

BARBOSA, F. V. Avaliação de Linguagem baseada na Língua de Sinais (Language Assessment based on Sign Language). Workshop presented at the Seminar **Práticas dentro do programa bilíngue para surdos**. Mertzani, M.; Barbosa, F.V.; Fernandes, C. L. T.; Duarte, M. A. T. (Orgs.), Escola Bilingue Carmen Regina Teixeira Baldino, Rio Grande, 04 June 2019.

FERNANDES, C. L. T. Aquisição linguística por estudantes surdos na ótica de docentes no ensino bilíngue (Linguistic acquisition by deaf students from the perspective of teachers in bilingual education). Oral presentation at the Simpósio Temático n.12, 7o SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra**. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

HENNER, J.; CALDWELL-HARRIS, C. L.; NOVOGRODSKY, R.; HOFFMEISTER, R. American Sign Language syntax and analogical reasoning skills are influenced by early acquisition and age of entry to signing schools for the deaf. *Front Psychol*, 7, 2016.

HENNER, J.; NOVOGRODSKY, R.; REIS, J.; HOFFMEISTER, R. Recent issues in the use of signed language assessments for diagnosis of language disorders in signing deaf and hard of hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, n.23, 2018, p. 307–316.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. **Cognition**, v.132, 2014, p. 229–242.

HOFFMEISTER, R.; MOORES, D. Some procedural guidelines for the study of the acquisition of Sign Language. **Journal of Sign Language Studies**, n.7, 1975, p. 121–137.

HOFFMEISTER, R.; WILBUR, R. B. The acquisition of American Sign Language: A review. *In*: LANE, H.; GROSEJAN, F. (Eds.), **Current Perspectives on Sign Language**. NJ: Lawrence Erlbaum. 1980.

HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. *In*: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J.; MAYBERRY, R. (Eds.), **Language acquisition by eye**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 143–163.

HOFFMEISTER, R. Cognitive assessment of deaf preschoolers. *In*: Wachs, T.; Sheehan, R. (Eds.), **Assessment of Developmentally Disabled Children**. Boston, MA: Plenum Publishing Corporation, 1988, p. 109–126.

LANE, H.; BAHAN, B.; HOFFMEISTER, R. *A Journey into the Deaf World*. San Diego: Dawn Sign Press, 1996.

MARINS, C. L.; FERNANDES, C. L. T. Experiências dos docentes de libras ensinar libras em contextos para estudantes ouvintes. Oral presentation at the Simpósio Temático n.12, 7o

SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra.** Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

MERTZANI, M. Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega. **Cadernos de Educação-UFPEL**, v.62, p. 176-196, 2019.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F.; PPGEDU - Instituto de Educação FURG (Orgs.), **Currículo Escolar de Língua de Sinais - Conversas.** Perspetivas nacionais e internacionais. Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 07 de junho de 2019.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. (Orgs.), Propostas para o ensino de Língua de Sinais: Currículo, Métodos de ensino e Avaliação (Proposals for Sign Language Teaching: Curriculum, Teaching Methods and Assessment). Simpósio Temático n.12, 7o SENALLP - 1o CIELLE - 1o SINPOL: **Letras em Diálogo: O encontro com a palavra outra.** Campus Carreiros - FURG, Rio Grande, 03 - 06 de junho de 2019.

NAPIER, J.; LEESON, L. **Sign Language in Action.** Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2016.

NOVOGRODSKY, R.; CALDWELL-HARRIS, C. L.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. The development of antonyms knowledge in American Sign Language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English language learning. **Language Learning**, v.64, n.4, 2014, p. 749–770.

NOVOGRODSKY, R.; FISH, S.; HOFFMEISTER, R. The acquisition of synonyms in American Sign Language (ASL): A further understanding of the components of ASL vocabulary knowledge. **Sign Language Studies**, v.14, n.2, 2014, p. 225-249.

NOVOGRODSKY, R.; HENNER, J.; CALDWELL-HARRIS, C.; HOFFMEISTER, R. The Development of Sensitivity to Grammatical Violations in American Sign Language: Native Versus Nonnative Signers. **Language Learning**, v.67, n.4, 2017, p. 791–818.

SCOTT, J. A.; HOFFMEISTER, R. J. American Sign Language and academic English: Factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v.22, n.1, 2017, p. 59–71.

ROSENBERG, P.; LIEBERMAN, A. M.; CASELLI, N.; HOFFMEISTER, R. The Development and Evaluation of a New ASL Text Comprehension Task. **Front. Commun.** v.5, n.25, 2020. Available at: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.00025/full>>.

Submitted in: 17/11/2021

Accepted in: 25/01/2022

Citations and references
according to the rules of:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Débora Araújo da Silva Ferraz¹
Maria Jucilene Lima Ferreira²

Resumo: Este texto é um recorte de uma pesquisa do MPED da UNEB – Campus XIV, e apresenta uma revisão sistêmica, a partir da pesquisa documental e estudos bibliográficos. Objetivamos mapear as contribuições de alguns estudos no campo do ensino de Língua Portuguesa (LP). Realizamos um levantamento de pesquisas do INEP e IBGE e dados do Censo Escolar e IDEB, bem como produções de artigos da SCIELO (entre 2005 e 2018) e de teses e dissertações disponíveis no site da CAPES (entre 2014 e 2018). O texto apresenta inicialmente uma discussão que destaca os fundamentos teóricos e as perspectivas de ensino para a LP, a partir do protagonismo e da práxis docente, importantes para a explicitação do posicionamento teórico-metodológico dos pesquisadores, a fim de promover o enriquecimento de sua análise para a educação. Posteriormente, descreve nos subcapítulos, os trabalhos encontrados nos referidos repositórios e suas principais categorias metodológicas. Na sequência, os artigos encontrados no Scielo e, por fim, destaca as contribuições das pesquisas da CAPES para esse campo de investigação. Uma das contribuições desses tipos de pesquisa é de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, verificando que aspectos vêm sendo destacados e estudados em diferentes épocas e lugares, de diversas produções como dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos. As análises realizadas possibilitam captar o movimento dos estudos de LP numa totalidade, no sentido de estabelecer as máximas relações possíveis para a sua compreensão.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica. Língua Portuguesa. Pesquisa em Educação.

THE CONTRIBUTIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION STUDIES TO EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract This text is a clipping of a research from the MPED of UNEB - Campus XIV, and presents a systemic review, based on documentary research and bibliographic studies. We aim to map the contributions of some studies in the field of Portuguese Language (LP) teaching. We conducted a survey of INEP and IBGE research and data from the School Census and IDEB, as well as productions of SCIELO articles (between 2005 and 2018) and theses and dissertations available on the CAPES website (between 2014 and 2018). The text presents, initially, a discussion that highlights the theoretical foundations and the teaching perspectives for the LP, from the protagonism and the teaching praxis, important for the clarification of the theoretical-methodological position of the researchers, in order to promote the enrichment of the analysis to education. Subsequently, it describes in the subchapters the works found in the referred repositories and their main methodological categories. Following, the

¹ Aluna especial do doutorado em Educação e contemporaneidade - UNEB, Mestre em Educação e Diversidade - MPED/UNEB, Neuropsicopedagogia (INE) , Psicopedagoga Clínica e Institucional (FARJ), Especialista em Ensino de Língua Inglesa (UCAM), EAD (UNEB) e Coordenação Pedagógica (UCAM), graduada em Letras Com Inglês (UNEB) e Pedagogia (UNIFIEO). Professora substituta na UFRB. E-mail: dasferraz28@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2015); Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS (2006). Possui formação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – DEDC XI. É Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação-Campus XIV, desenvolve pesquisas na área de Educação do Campo. E-mail: mjferreira@uneb.br

articles found in Scielo and, finally, highlights the contributions of CAPES research to this field of investigation. One of the contributions of these types of research is to discuss a certain academic production in different fields of knowledge, verifying which aspects have been highlighted and studied in different times and places, from various productions such as master's dissertations, doctoral theses and journal publications. The analyzes carried out make it possible to capture the movement of LP studies in a totality, in order to establish the maximum possible relations for their comprehension.

Keywords: Pedagogical Praxis. Portuguese Language. Educational research.

LAS CONTRIBUCIONES DE LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EN LENGUA PORTUGUESA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Resumen: Este texto es un recorte de una investigación del MPED de UNEB - Campus XIV, y presenta una revisión sistémica, basada en investigación documental y estudios bibliográficos. Nuestro objetivo es mapear las contribuciones de algunos estudios en el campo de la enseñanza de la lengua portuguesa (LP). Realizamos una encuesta de investigación y datos del INEP e IBGE del Censo Escolar y el IDEB, así como también la producción de artículos SCIELO (entre 2005 y 2018) y tesis y disertaciones disponibles en el sitio web de CAPES (entre 2014 y 2018). El texto presenta, inicialmente, una discusión que resalta los fundamentos teóricos y las perspectivas de enseñanza para el LP, desde el protagonismo y la praxis docente, importantes para aclarar la posición teórico-metodológica de los investigadores, con el fin de promover el enriquecimiento del análisis a la educación. Posteriormente, describe en los subcapítulos los trabajos encontrados en los repositorios referidos y sus principales categorías metodológicas. A continuación, los artículos encontrados en Scielo y, finalmente, destacan las contribuciones de la investigación CAPES a este campo de investigación. Una de las contribuciones de este tipo de investigación es discutir una determinada producción académica en diferentes campos del conocimiento, verificando qué aspectos se han destacado y estudiado en diferentes momentos y lugares, de diversas producciones como disertaciones de maestría, tesis doctorales y publicaciones en revistas. Los análisis realizados permiten capturar el movimiento de los estudios de LP en su totalidad, a fin de establecer las máximas relaciones posibles para su comprensión.

Palabras clave: Praxis. Protagonismo. Lengua portuguesa. Investigación educativa.

Introdução

Esse texto tem o objetivo de apresentar as tendências de abordagens nas pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), verificando as correntes epistemológicas presentes nas pesquisas indexadas no repositório do SCIELO e CAPES – no período que compreende entre 2014 e 2018, a partir de uma revisão sistêmica. O estudo se origina de uma atividade da pesquisa intitulada “Protagonismo dos docentes de Língua Portuguesa no âmbito da educação básica em Retirolândia/BA”, vinculada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MPED/UNEB).

A partir dessa tarefa de fundamental importância para conhecimento da natureza e problemáticas que o campo do ensino de LP apresenta, nos últimos 10 anos, propomo-nos a indagar sobre que discussões estão sendo feitas, no tocante ao protagonismo docente no ensino de LP e, em que medida, a discussão sobre práxis se apresenta como categoria de análises nesse campo de conhecimento.

Dessa maneira, o leitor encontrará no texto a identificação de pesquisas indexadas, nos referidos repositórios, que abordam sobre protagonismo docente e práxis, assim como a abrangência, e objetivos de distintos estudos que focam o ensino de Língua Portuguesa, na atualidade. Para os pesquisadores, a elaboração desses textos que analisam e discutem os fundamentos e as contribuições dos diferentes estudos teóricos, constitui-se em uma tarefa relevante e necessária, na medida em que contribuem para diferentes reflexões, como enfatiza Ferreira (2002, p. 258-259):

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada.

As pesquisas aqui apresentadas perpassam pelo campo da LP que no Brasil e nas escolas públicas, ainda é complexo. Argumentam sobre fatores que dificultam a relação ensino-aprendizagem na disciplina, como a prática de professores recém-formados – que buscam alternativas para mediar o processo de formação para que a assimilação dos conteúdos ocorra num clima de coletividade e cumplicidade ou como a prática de professores que ministram aulas para atingir a carga horária mínima semanal exigida pela secretaria de educação, não tendo muitas vezes a formação acadêmica para tal. E, também, referem-se aos problemas inerentes à formação continuada do professor, remuneração, dificuldades na prática cotidiana, e ao nosso recorte específico, o protagonismo e a práxis docente.

Estudos anteriores (ASBARH, 2014; BANDEIRA, 2014; BIRCH, 2014; COZZOLINO, 2015; CRUZ, 2007; CUNHA 2013; GARCIA, 2014; LOPES, 2018; LUCENA, 2018; MORAES, 2016; MORGADO, 2011; OSTERMANN e REZENDO, 2005; PABST, 2014; ROCHA, 2016; SAVIANI, 2005; SILVA, 2014; SILVA, 2015 e MARTINS NETO, 2015)

destacam que os fundamentos teóricos das pesquisas sobre protagonismo docente e práxis em LP perpassam pela formação de professores, por um processo de emancipação e reconhecimento pessoal, profissional e também político-social.

Nessa perspectiva a função social do ensino de LP envolve escola e docência, as quais consideramos instâncias complementares entre si, no processo de formação e da aquisição do conhecimento prático/práxico do professor/a. Nesse sentido, pesquisadores da área de Ensino de Língua Portuguesa baseiam-se em diferentes referenciais teóricos e em conceitos específicos, tais como: prática, protagonismo, formação, letramento, estratégias de leitura, necessidades formativas, projetos educacionais e avaliações externas, para enfatizar esta temática.

Há, também, pesquisadores que empregam ideias e conceitos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas. A análise de artigos, dissertações e teses sobre protagonismo docente e práxis em LP indicam que os referenciais teóricos que fundamentam essas pesquisas têm como motivação relacionar a práxis educativa ao ensino de Língua Portuguesa e as estratégias dos docentes para fortalecer a própria autonomia, tornando-se protagonistas da ação pedagógica, com maior ou menor potencial de constituir-se em uma análise crítica.

No campo dos estudos sobre LP uma parte significativa das publicações são formadas por análises que nos leva a perceber que se pesquisa e publica muito, ampliando assim as produções acadêmicas. Desse modo, é essencial estimular a discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos vêm sendo empregados, bem como sobre de que forma as pesquisas em LP têm sido conduzidas. Nesse sentido, é pertinente pensar o papel do professor, mas é necessário problematizar um de seus espaços de formação – a sala de aula – e compreender como se configura o ensino.

Assim, ressaltamos que na nossa perspectiva de protagonismo docente “não podemos estar de luva nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2000), é preciso indagar e propor sobre um processo educativo emancipatório, ou seja, pensar a formação continuada do professor que contemple uma leitura crítica das relações de produção no sistema capitalista da nossa sociedade e das condições de trabalho docente existente.

Estado da arte: o desafio e achados no ato de mapear pesquisas

Na tentativa de desenvolver o objetivo de nossa investigação, acerca das temáticas em LP buscamos várias fontes de produções na composição deste estudo. Foram utilizadas pesquisas dos institutos educacionais e um estado da arte a partir dos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – num recorte temporal entre 2014-2018, e da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) – que abrangemos para de 2005 a 2018, nosso intento era os últimos 5 anos de produção, da pesquisa do mestrado, na busca de estudos concluídos que dialogassem com esta pesquisa em andamento.

O percurso começou a partir da busca pelos índices de defasagem da leitura e da escrita no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os dados mais recentes, sendo estes os de 2017 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Escolar (2015) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), buscando os dados comparativos com o município de Retirolândia/BA – lócus da pesquisa do mestrado.

Cabe salientar que o trabalho de pesquisa em revisões sistêmicas, exige um rigor científico. A pesquisa é uma atividade que produz sentidos e, por isso, torna-se desafiador para o pesquisador fazê-la, tendo em vista as múltiplas vozes que se delineiam durante todo o processo que vai da execução até a publicização dos resultados.

Contribuição das pesquisas institucionais

Muitas pesquisas analisam a prática docente como uma atividade especializada, que requer conhecimento específico e um projeto de desenvolvimento profissional, no qual “defendemos, por conseguinte, a organização de um coletivo docente, que se una a outros coletivos em busca de unidade teórica e de ação, em prol do fortalecimento da categoria e da escola como totalidade” (FERREIRA, 2015, p.83). Outrossim, o protagonismo docente – uma das categorias estruturantes desta pesquisa – passa a ser entendido como um objeto de estudo das práticas do meio, elencando seus paradigmas e desafios para melhorar as ações que visam um melhor desempenho didático no espaço escolar.

Partindo desse princípio, muitas pesquisas analisam a questão da leitura e da escrita em âmbito nacional e local a exemplo do Instituto Pró-livro e Retratos de leitura no Brasil. O

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou, em 2017, que mais da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram nível insuficiente de leitura, ou seja, dificuldade em interpretar um texto, estando a região Nordeste e Norte com os piores índices, apontando uma estagnação no processo de alfabetização entre 2014 e 2016, que levou posteriormente o Ministério da Educação (MEC) a repensar a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Nesse comparativo, em Retirolândia – lócus da pesquisa em andamento – segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o Censo escolar, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.3 no IDEB³. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.1. De acordo com o IBGE, em um comparativo com as cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 198º de 417º, considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 281º de 417º. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.5 em 2010. Isso posicionava o município no 55º lugar de 417º dentre as cidades do estado e na posição 1288º de 5570º dentre as cidades do Brasil (Fonte: IBGE, 2018).

Partindo desta assertiva, o inciso I do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Entretanto, os índices de proficiência em leitura, escrita e matemática, a partir das pesquisas destes institutos e no que concerne à meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, encontram-se relativamente baixos com 16,39% para o indicador 5A e 31,16% para o indicador 5B⁵ – relativos à proficiência em leitura e escrita – segundo dados do IPEM⁶.

Pensar o ensino de LP coloca-se como um grande desafio, na tentativa de minimizar a defasagem na leitura e na escrita – sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). É

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e das médias de desempenho nas avaliações do Inep – [Sistema de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#) e a [Prova Brasil](#).

⁴ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

⁵ Fonte: simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php, 2017.

⁶ Índice de Performance da Educação nos Municípios. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/Webservice/index.php/exportar/diagnosticoEducacao>.

nesse contexto que percebemos diversos problemas que, posteriormente, dificultam a aprendizagem desses alunos que chegam ao Ensino Médio, principalmente com a disciplina de LP e redação – essenciais para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como apontam os dados da Plataforma Painel Educacional de 2017⁷.

Nesse contexto, a análise destas pesquisas é de suma importância, no nosso estudo, para refletir sobre o papel protagonista do Professor de Língua Portuguesa no cumprimento de metas do Planos Municipais de Educação (PME), alinhadas às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que asseguram ainda no Ensino Básico desenvolvimento das competências leitoras dos discentes, contribuindo para minimizar a crescente demanda e concorrência para o Vestibular e Enem, foco de aprendizagem destes alunos quando chegam ao Ensino Médio.

Por conseguinte, o referencial teórico que apoiou esta pesquisa é constituída por autores que discutem *Práxis, Protagonismo Docente, Ensino de Língua Portuguesa*, além das leis e do compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender as Metas do Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei, nº 13.005/2014 – e do Plano Municipal de Educação (PME).

Em suma, o desenvolvimento desta pesquisa apresentará relevância social por contribuir com reflexões em relação não apenas a práxis do professor, mas, principalmente, por relacionar-se com as possibilidades de uma ação pedagógica que se aproprie da análise objetiva da realidade. Por conseguinte, apresenta relevância acadêmica porque enfatiza na sessão que segue, que muitas publicações vêm ganhando destaque em relação à práxis educativa e ao protagonismo docente, que são favoráveis não apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas ao desenvolvimento de ações de autonomia e emancipação humana.

Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO): desdobramentos desse repositório

Considerando que os professores são profissionais mediadores da realidade, “reinventores de práticas e construtores de sentido”, como salienta Canário (1998, p. 20-22 apud ANDRÉ, 2016, p.19) e a leitura é um dos elementos significativos na formação cultural

⁷As informações são provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos realizados pelo Inep. A prova Brasil do 9º ano de 2017 avaliou 85 alunos na pesquisa, em que 88,53% destes, no município de Retiroândia, estão no nível 0 a 3 em proficiência com índice menor de 275 num total de 375 em desempenho de Língua Portuguesa.

de uma nação, cabe destacar, que a cultura leitora dos nossos alunos está condicionada às dimensões políticas da educação, pois alguns têm dificuldade ao acesso ou, simplesmente, não têm o hábito de ler.

Nesse contexto, em nossa intenção de pesquisa, pretendíamos analisar os descritores do Protagonismo docente e da Práxis em Língua Portuguesa, e nosso recorte seria de artigos escritos entre 2014-2018. Dando seguimento às pesquisas educacionais, buscamos na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), artigos no mesmo recorte temporal, como poucos foram encontrados, resolvemos abrir o recorte e, assim, cinco trabalhos foram encontrados que dialogassem com a pesquisa, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2005 e 2018.

DESCRITOR	REPOSITÓRIO	TIPO	TOTAL	ANO
Protagonismo docente	Scielo	Artigo	05	2005, 2007, 2011, 2013, 2015
Práxis em língua portuguesa	Scielo	Artigo	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados do SCIELO.

Nesses artigos, dois dialogavam sobre o protagonismo docente em programas de pós-graduação e os outros três sobre a prática em sala de aula, a formação continuada e a profissional idade docente, ou seja, sobre categorias que dialogam com as que são estudadas na nossa proposta de pesquisa de mestrado, como exposto no quadro abaixo:

Quadro 02: Artigos que mais se aproximam com este estudo, defendidos entre 2005 e 2018

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação	SAVIANI, Dermeval.	2005	Universidade Estadual de Campinas
A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares	CRUZ, Giseli Barreto da.	2007	Universidade Federal do Paraná

Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades	MORGADO, José Carlos.	2011	Universidade do Minho
O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	CUNHA, Maria Isabel da.	2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências	REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da SCIELO/2019.

No artigo de Saviani (2005), *O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação*, é destacado o papel desempenhado pelo professor Joel Martins na implantação, desenvolvimento e consolidação da pós-graduação no Brasil. Seu objetivo foi atingido pela reconstrução da trajetória da vida, dos estudos e do seu trabalho, apontando as iniciativas que tomou na criação de programas de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seus estudos enfatizam a importância da contribuição de Joel Martins para a compreensão da especificidade da pós-graduação *stricto sensu* evidenciada pela introdução da terminologia "programas de pós-graduação" em vez de "cursos". O trabalho é baseado na experiência em primeira mão do próprio autor e nas declarações do professor Joel, retratando seu protagonismo na PUC-SP.

No trabalho de Cruz (2007), *A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares*, buscou-se refletir sobre a posição assumida pelos professores nos processos que desencadeiam reformas curriculares, tendo em vista que mudanças no contexto da sala de aula dependem do papel exercido pelo professor, o que chama atenção como protagonismo desde a fase da sua concepção, na capacidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com base na pesquisa, desenvolvendo currículo e evidenciando que a prática docente se constitui em um exercício que transcende a dimensão técnica para o caráter de mediação que marca sua prática em sala de aula. Assim, esse trabalho contribui no entendimento do papel cultural da escola como algo importante e necessário, mas que precisa definir a maneira como esse papel é apontado nos programas escolares e nas práticas dos

professores, ao passo que também aponta que o professor – que mais parece um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica – precisa ser visto como sujeito central em qualquer processo de reformulação curricular.

Na escrita de Morgado (2011), no artigo *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*, compreende-se a atenção que a educação tem merecido por parte do poder político e justifica as reformas desencadeadas com o intuito de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos. Nesse processo, tem sido atribuído um papel especial aos professores, já que deles dependem, em grande parte, as transformações a imprimir no ensino e o sucesso educativo dos estudantes, bem como fatores de competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente, refletindo sobre os desafios e problemas com que atualmente se confrontam nas escolas e com os professores e que têm dificultado a mudança e melhoria das suas práticas. Nessa pesquisa vários aspectos são fundamentais para revalorizar a profissão e devolver aos professores o protagonismo da ação pedagógica, ou seja, a ação pedagógica planejada e executada pela/o docente, sem a indicação ou exigência da atividade e/ou projeto que deva ser desenvolvido na sala de aula. Nesse sentido, o protagonismo docente recupera a autonomia do professor, bem como possibilita a construção de um projeto político pedagógico da escola originado da necessidade concreta da docência do coletivo escolar e o reconhecimento que merecem por parte da sociedade.

O artigo de Cunha (2013), *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*, objetiva mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. A autora concluiu que as diferentes tendências teórico-práticas para a docência tiveram significativos impactos nas pesquisas educacionais e exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores com fases que marcam as tendências destes estudos produzindo conceitos e apresentando-se como produtos e produtoras das ações formativas.

No trabalho de Rezende e Ostermann (2015), *O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências*, os autores discutem o aumento da implantação de cursos de mestrado profissional em ensino como novos contornos das políticas de formação impostas pela CAPES – como agência reguladora da formação de professores – refletindo sobre

o papel dos mestrados profissionais na busca da qualidade da educação brasileira e, em particular, da educação em ciências. Para tal, o caminho metodológico apoiou-se em um quadro crítico da situação do Ensino Médio no país e em um referencial marxista sobre a formação docente. Pelos aspectos curriculares e estruturais foi possível chegar à conclusão de que o protagonismo dos mestrados profissionais em ensino, em relação à qualidade da educação de nível Médio é, no mínimo, controverso, e que, portanto, não se pode tomá-lo como garantido. Essa conclusão se posta mediante o quadro alarmante em que se encontra o Ensino Médio público, que leva as autoras a pensar que se precisa de outros modelos de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequados. O investimento nos mestrados profissionais em ensino vai na contramão dessa recomendação ao não levar em conta a realidade social do aluno e a situação atual do Ensino Médio público.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): produções *stricto sensu*

Para compreender melhor a quantidade de trabalhos referentes ao tema de nossa investigação e organizar os estudos que dialogam com esta pesquisa, realizamos, também, em janeiro de 2019, uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – pesquisas concluídas entre 2014-2018 – considerando a área de conhecimento, Educação, tendo como descritores: Práxis em Língua Portuguesa e Protagonismo em Língua Portuguesa.

Importante destacar, também, que os trabalhos que foram selecionados, não se assemelham em sua proposta unicamente com nosso objeto de estudo que é o protagonismo docente, mas tratam de alguns aspectos que justificam nossa investigação, como a questão da defasagem em leitura e escrita, a práxis docente e a análise dos programas de LP voltados para os anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 03: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018.

DESCRITOR	REPOSITORIO	ANO	TOTAL DISSERTAÇÕES	DISSERTAÇÕES QUE DIALOGAM	TOTAL TESES	TESES QUE DIALOGAM	TOTAL
		2014	196	29	60	03	32
		2015	173	11	55	01	12

Práxis em língua portuguesa	CAPES	2016	137	12	84	-	12
		2017	137	10	83	08	18
		2018	124	03	67	02	05
Protagonismo em língua portuguesa	CAPES	2014	111	09	-	-	09
		2015	-	-	-	-	-
		2016	-	-	-	-	-
		2017	-	-	-	-	-
		2018	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

É perceptível que há inúmeros estudos acerca da formação continuada de professores em Língua Portuguesa, bem como de aspectos ligados à defasagem na leitura e na escrita em LP. Aqui é importante ressaltar que, durante as pesquisas realizadas com outros descritores, chamou-nos a atenção a ausência de títulos como, por exemplo, com os descritores “protagonismo docente em Língua Portuguesa”, “protagonismo docente” e “práxis docente em Língua Portuguesa”, pois estes enfatizam mais o objeto de pesquisa do trabalho de mestrado, não comprometendo nossa investigação nessa revisão sistêmica. Portanto, atemo-nos apenas às publicações que entendemos que dialogam com nosso estudo, não na proposta como um todo, mas que trazem alguns elementos dentro das categorias abordadas, sendo organizadas conforme o Quadro 04, a seguir.

Quadro 04: Trabalhos que mais se aproximam com este estudo, defendidos entre 2014 e 2018

TÍTULO DO ESTUDO	TIPO DE ESTUDO E AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente	Dissertação PABST, Rita.	2014	Universidade da Região de Joinville
A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental	Dissertação	2014	Universidade de Uberaba

	SILVA, Terezinha Severino da.		
Leitura e produção de textos" (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista	Dissertação ASBAHR, Renata da Silva Ferreira.	2014	Universidade de São Paulo
Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental	Dissertação GARCIA, Marina Luciani.	2014	Universidade Regional de Blumenau
A ampliação do ensino fundamental de nove anos e suas relações com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais	Dissertação BIRCH, Fabiana	2014	Universidade estadual do oeste do paraná
Os sentidos para as práticas de escrita em aulas de língua portuguesa na voz de alunos do ensino fundamental	Dissertação SILVA, Elizangela Aparecida Mattes da.	2015	Universidade Regional de Blumenau
Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente	Dissertação NETO, Irando Alves Martins	2015	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho
Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental	Dissertação COZZOLINO, Valeria de Andrade.	2015	Universidade Metodista de São Paulo
A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares	Dissertação MORAES, Sandrina Wandel Rei de.	2016	Universidade Federal do Espírito Santo
Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano	Dissertação ROCHA, Michele Oliveira.	2017	Universidade Federal de Santa Maria
Ensino médio: experiências curriculares inovadoras e suas repercussões no ensino de língua portuguesa	Dissertação LOPES, Ana Cristina Vieira.	2018	Universidade de Brasília

Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades	Teses BANDEIRA, Hilda Maria Martins.	2014	Universidade Federal do Piauí
Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa	Tese LUCENA, Ana Maria Silva de.	2018	Universidade Federal do Amazonas

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019.

Das pesquisas encontradas na CAPES – 74 dissertações e 14 teses –, elegemos treze – dispostas no quadro 04 – que dialogam com categorias do objeto de estudo em questão. O estudo de Pabst (2014), *Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente*, objetivou compreender de que forma esses sujeitos estão se compreendendo como professores de língua portuguesa e como percebem as contribuições de sua formação para a prática pedagógica. Com abordagem qualitativa 45 estudantes responderam questionários – entre egressos do curso de letras e concluintes, pode-se concluir que o curso de Letras é procurado por razões diversas, sendo que para os egressos a carreira docente não se configura como foco, ou seja, essa perspectiva profissional é construída no decorrer do curso, dando destaque para o discurso dos estudantes na insegurança em relação à carreira, perspectiva profissional construído com a colaboração do curso de Letras.

A pesquisa de Silva (2014), *A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental*, desenvolveu um sistema didático experimental para a formação de conceitos de LP no quarto ano da educação básica. Utilizando o método didático-formativo, o qual consiste em uma investigação pedagógica, intencional e prática, realizada em sala de aula, numa Escola Estadual em Uberaba – MG. O método mostrou que os alunos se apropriaram de conceitos científicos e indícios de desenvolvimento mental, cumprindo os objetivos propostos pela pesquisadora tanto com os alunos quanto com a professora colaboradora que abriu novos horizontes profissionais e pessoais, apontando novos rumos, mesmo que modestos para sua atuação em sala de aula, além de contribuir com a formação da pesquisadora e da professora colaboradora, abrindo-lhes novos horizontes profissionais e

personais, apontando novos rumos, mesmo que modestos, na busca da melhoria da qualidade da educação no Brasil

A investigação de Asbarh (2014), intitulada de *sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa*, buscou investigar a formação do leitor literário, a partir de estudos documentais, identificando pontos em comum e discrepâncias nas entrevistas, recortando temas para responder as questões mobilizadas. O trabalho conclui que existem várias pesquisas voltadas para o ensino fundamental na educação estadual paulista e isso não minimiza o baixo desempenho nos projetos de leitura e escrita.

A pesquisa de Birch (2014), denominada de *A ampliação do ensino fundamental para nove anos e o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais no município de São João - PR*, põe em relevo a ampliação do ensino fundamental referentes ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais. Objetivou analisar junto com as professoras de 5º e 6º anos dessa etapa as relações dessa nova organização com a leitura e a escrita, através de entrevistas semiestruturadas com dezesseis professoras da rede municipal e estadual. A pesquisa utilizou o MHD como pressuposto teórico-metodológico e os resultados apontam que com o ensino de nove anos a orientação referente à adoção de ciclos de aprendizagem, como formação integral, recebeu ênfase apenas nos três primeiros anos e não houve reorganização dos conteúdos escolares para o 5º ano, não houve planejamento entre a rede municipal e estadual e as formações destinadas aos professores não atenderam as necessidades das escolas e professores para iniciar a transição. No entanto, melhora o desempenho didático, altera a prática docente e explora a diversidade textual. A pesquisa contribuiu para fundamentar que ao ingressar mais cedo na escola, as crianças têm suas possibilidades de relação com a cultura escrita ampliadas, bem como de suas aprendizagens.

O estudo de Garcia (2014), intitulado de *Sentidos da Prova Brasil na voz de professores do ensino fundamental*, teve como propósito analisar as reflexões sobre a Prova Brasil e as práticas de leitura e escrita. A partir de uma pesquisa qualitativa, realizada com quatro professores de língua portuguesa do ensino fundamental do Vale do Itajaí, os dados apontam que a dinâmica da Prova Brasil não é familiar ao professor e que os resultados da avaliação não modificam o cotidiano escolar com ações pedagógicas em busca da melhoria, da qualidade

almejada. O estudo constata a necessidade de aproximar o professor e a escola desse processo avaliativo, ao entender a dinâmica da avaliação e compreender os resultados, através de atitudes responsivas que podem desencadear ações de melhoria na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade do ensino. Para surgir ações de transformação da realidade em busca de melhoria é válida a inserção da escola e dos professores em espaços de discussão que envolvam as dinâmicas da avaliação externa e seus resultados.

Intitulada de *Os sentidos para as práticas de escrita em aulas de língua portuguesa na voz de alunos do ensino fundamental*, o artigo de Silva (2015) objetiva compreender os sentidos que alunos do Ensino Fundamental (EF) constroem para as práticas de escrita nas aulas de LP. Para se alcançar essa compreensão, escolheram-se como sujeitos da pesquisa alunos do 6.º ano e do 9.º ano do EF de uma escola do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina. Ancorada nos estudos de letramentos, esta pesquisa é relevante pois apresenta as vozes enunciadas pelos sujeitos e sua análise emerge em compreensões particulares.

Apreendeu-se, portanto, que para os sujeitos, as produções de escrita nas aulas de LP são uma resposta a uma prática social escolarizada. E para eles, as propostas de escrita são significativas quando se inserem no cotidiano deles e vão além de uma atividade com fins de atribuição de nota unicamente. Depreende-se, também, que, na perspectiva dos sujeitos, produzir bons textos é o sinônimo de boas notas e sem problemas ortográficos.

O estudo de Cozzolino (2015), denominado de *Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental*, busca compreender o trabalho desenvolvido por professores nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública em São Paulo identificando e compreendendo os saberes docentes no contexto do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho se dá através de questionários com 12 professores, tendo nos resultados os saberes desenvolvidos por estes ao longo do seu exercício profissional.

A dissertação de Martins Neto (2015), *Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente*, objetivou investigar a relação entre a prática docente e a teoria adotada pelo material utilizado nas escolas estaduais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Estado de São Paulo, buscando compreender as relações entre a prática, as concepções de um professor do 6º ano e o material “Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa (2013)” no que

diz respeito às estratégias de leitura. Os resultados não confirmam sua hipótese inicial, pois tanto a docente observada como o material têm concepções convergentes acerca das estratégias utilizadas no material. No entanto, o material não sistematiza um trabalho específico para o ensino de estratégias, mas as propõe de maneira aleatória sempre como pretexto para outros fins. A docente segue as propostas executando intervenções relativamente pertinentes com o material, fazendo com que parte dos alunos resolva as questões propostas. Todavia, também não enfatiza o ensino de estratégias de compreensão leitora.

O estudo de Moraes (2016), *A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares*, teve como objetivo central investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores atinentes à leitura. Desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo em quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de Pinheiros (ES) buscando compreender como as concepções de linguagem e leitura dos professores se presentificam nas práticas de leitura propostas aos alunos dos anos finais. Os resultados permitiram conhecer as experiências leitoras dos professores, bem como suas representações em relação à leitura dentro e fora da escola. Constatou-se que a pesquisa contribui para que a maioria das estratégias mediadoras de leitura dos professores são ancoradas em concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, sendo raras práticas de leitura em que o texto é oferecido ao aluno numa visão de leitura como interação para produção de sentidos.

Rocha (2017), em seu estudo *Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano*, objetivou analisar as práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e inglesa com alunos da educação especial do ensino fundamental no município de Santa Maria/RS. Através de um estudo de caso, compreendeu aspectos como o conceito de inclusivo nas práticas pedagógicas e como estas podem beneficiar os sujeitos, percebeu-se também a falta de adaptação aos materiais, em uma das línguas há diversidade no uso de recursos, vínculos estreitos entre professor e aluno, benefícios na formação continuada e a importância da reflexividade. Espera-se que esta pesquisa colabore com o campo da educação especial e possa trazer reflexão aos atores dos processos inclusivos no que se refere às práticas pedagógicas na sala de aula regular, almejando novas alternativas metodológicas, e um processo de reflexividade por parte dos professores,

para todo e qualquer aluno que esteja dentro do âmbito escolar, respeitando suas especificidades, necessidades e estilos diferentes de aprendizagem.

Entre as dissertações mais recentes, a de Lopes (2018), *Ensino médio: experiências curriculares inovadoras e suas repercussões no ensino de língua portuguesa*, visou investigar o contexto da prática pedagógica de experiências curriculares inovadoras de professores de LP do ensino médio considerando o caráter dinâmico e multidimensional da inovação. Objetivando compreender a dinâmica dessas experiências, com uma abordagem qualitativa pode-se concluir que o currículo obrigatório adotado nas escolas é um desestímulo à inovação pedagógica e curricular e seu excesso de conteúdos e o estreitamento curricular são inibidores à quebra de paradigmas. Suas conclusões foram no sentido de que o vultoso currículo obrigatório (currículo em movimento) adotado nas escolas públicas é um desestímulo a inovação pedagógica e curricular e seu excesso de conteúdos e estreitamento curricular são inibidores à quebra de paradigmas

No que concerne às teses encontradas, percebe-se estudos mais ampliados e que destacam muitas vezes, as epistemologias utilizadas, tendo em vista uma elaboração mais cuidadosa devido a seu tempo de produção e procedimentos utilizados, como afirma Garrido (1993, p. 5 apud FERREIRA, 2002, p. 262):

Garrido prescreve o que deve constar em cada resumo para sua inclusão no catálogo: o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais.

Nas duas teses encontradas, a de Bandeira (2014), intitulada *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades*, através de uma pesquisa colaborativa analisou a necessidade formativa dos professores no desenvolvimento da práxis, com base no MHD, o estudo ressalta que a perspectiva adotada de necessidades formativas como possibilidades da prática real de professores iniciantes ainda é incipiente nos GT Formação de Professores da ANPED nos anos de 2007 e 2012. Os resultados focalizam a importância de referenciais colaborativos críticos com professores iniciantes, não iniciados

(discente da graduação), e também para formadores na compreensão das necessidades e no desenvolvimento da práxis.

Na tese de Lucena (2018), *sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de língua portuguesa*, objetivou-se compreender como as reflexões sobre práticas pedagógicas dos professores, por meio da mediação teórica ocorrem para o desenvolvimento da escrita nos anos finais do EF. Foi utilizado o MHD com suporte na Teoria Histórico-Cultural (THC), conduziu-se uma formação continuada no primeiro e segundo semestres de 2017, com o grupo que se reuniu semanalmente para leitura, discussão e sessões de autorreflexão. Os resultados evidenciam que as reflexões, mediadas pelo diálogo com a Teoria, trouxeram contribuição à compreensão do sentido de língua escrita dentro da sua função social e como parte do processo de humanização.

Estes estudos são relevantes, pois apontam o que e como se tem produzido e pesquisado acerca do ensino de LP, extremamente relevantes para a discussão teórico-metodológica da pesquisa de mestrado, porque se aproximam das discussões que serão feitas e apontam resultados e análises de outros sujeitos que com práticas protagonistas contribuíram para refletir sobre os problemas no ensino de línguas – em especial da LP, nosso objeto de estudo.

Ressaltamos que o banco de teses e dissertações da CAPES apresentou uma extensa quantidade de trabalhos quando a pesquisa foi orientada pelo termo Língua portuguesa. Contudo, no bojo das discussões que já existem sobre o objeto de estudo em questão, não se focava na práxis educativa ou no protagonismo docente, mas na discussão para o campo do letramento, práticas alfabetizadoras e estudos de leitura e escrita com foco no discente, no que pretendemos ampliar, trazendo um recorte cujo cerne será a epistemologia da práxis e os desafios para a proposição de metodologias e ações que visem uma atuação protagonista docente no espaço escolar.

Considerações Finais

O presente texto apresentou o recorte de um estudo realizado numa pesquisa de pós-graduação mestrado profissional em educação e diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV sobre as contribuições dos estudos sobre o ensino de Língua

Portuguesa (LP) para as pesquisas educacionais. Fizeram parte do arcabouço teórico deste estudo, fundamentando discussões que serão realizadas com vistas a uma possível resposta para a pergunta que gerou a problemática do nosso campo de pesquisa.

De modo geral, o enfoque pesquisado:

- a) contribui para apreender o significado dos estudos de LP a partir da compreensão lógica das necessidades de cada pesquisador;
- b) não separa a práxis da necessidade de formação continuada;
- c) propõe a análise das pesquisas institucionais para repensar a prática docente analisando a questão da leitura e da escrita;
- d) busca sempre as provas e os projetos institucionais como aporte para entender os processos da leitura e da escrita;
- e) captar as práticas protagonistas dos docentes e suas contribuições para intermediar estratégias de leitura, bem como preparar para avaliações externas;
- f) busca investigar os letramentos a partir das práticas docentes no cotidiano da sala de aula e nos diversos ciclos, nos quais a leitura e a escrita ainda apresentam problemas que precisam ser minimizados;
- h) busca compreender as necessidades formativas dos professores a partir da reflexão da sua prática, natureza das determinações ontológicas para delimitar os desafios educacionais que compreendem a ação docente no âmbito da sala de aula.

As contribuições dos estudos do ensino da Língua Portuguesa são predominantes nas pesquisas educacionais, podendo-se constatar que a maioria das estratégias mediadas pelos docentes para os processos de leitura e escrita, são ancoradas nas concepções de linguagem e letramentos. As pesquisas aqui apresentadas mostram o que se tem discutido acerca do ensino de LP e da prática docente, referencial teórico que tem crescido nos últimos anos.

Assim, a explicitação do posicionamento do pesquisador é muito importante na compreensão dessas revisões sistêmicas, pois além de nortear um uso mais consciente de como os referenciais teóricos vêm sendo empregados, também apontam os objetivos e os achados nas pesquisas, como expressão do pensamento e instrumento de comunicação para práticas de leitura e escrita, em que o texto é oferecido ao aluno numa visão de leitura como interação para produção de sentidos.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016.

ASBAHR, Renata da Silva Ferreira. "Leitura e produção de textos" (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista' 20/02/2014 163 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino**: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Necessidades formativas de professores iniciantes na produção das práxis: realidade e possibilidades' 20/05/2014 248 f. **Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino**: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castello Branco

BIRCH, Fabiana. A ampliação do ensino fundamental de nove anos e suas relações com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais 01/07/2014 163 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino**: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão

BRASIL. IBGE. **Panorama do município de Retirolândia**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/retirolandia/panorama> . Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. IPEM. **Índice de Performance da Educação nos Municípios**. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/Webservice/index.php/exportar/diagnosticoEducacao>

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.tcm.ba.gov.br/Webservice/index.php/exportar/diagnosticoEducacao>. Acesso: abril de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. QEDU. **Aprendizado dos alunos:** Retirolândia. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3065-retirolandia/aprendizado>. Acesso: abril de 2019.

COZZOLINO, Valeria de Andrade. Saberes docentes dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental 21/10/2015 110 f. **Mestrado em educação Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, pp.191-205. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.3

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores:** qual o lugar do trabalho coletivo? UNB - Brasília, 2015. 235 p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade.** Ano XXIII, Nº 79, agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

GARCIA, Marina Luciani. Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental 04/12/2014 145 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga

INEP. **Resumo Técnico.** Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. MEC, 2017.

LOPES, Ana Cristina Vieira. Ensino médio: experiências curriculares inovadoras e suas repercussões no ensino de língua portuguesa 13/12/2018 157 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB

LUCENA, Ana Maria Silva de. Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 28/05/2018 210 f. **Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:**

Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6510>

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares 24/02/2016 259 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2011, vol.19, n.73, pp.793-812. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>.

PABST, Rita. Trajetórias de Letramento Literário de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente 26/11/2014 181 f. **Mestrado em Educação Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

RETIROLÂNDIA. **Plano Municipal de Educação.** Diário oficial do município de Retirolândia. Poder Executivo. Ano V. Ed. Nº 00473. 2015.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.543-558. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030002>.

ROCHA, Michele Oliveira. Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano 24/08/2017 146 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins no campo da pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.** [conectados]. 2005, n.30, pp.21-35. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300003>.

SILVA, Elizangela Aparecida Mattes da. Os sentidos para as práticas de escrita em aulas de língua portuguesa na voz de alunos do ensino fundamental 25/08/2015 162 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga

SILVA, Terezinha Severino da. A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental 21/08/2014 140 f. **Mestrado em EDUCAÇÃO**

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária:
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE UBERABA

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação.** Volume 36, n. 1 – p. 330 – 350. jan./mar. 2018 – Florianópolis

Submissão em: 26/12/2021

Aceito em: 29/03/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE À PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Paulo Roberto Dalla Valle¹
Ricardo Rezer²

Resumo: Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo consistiu em identificar e analisar a produção do conhecimento sobre à prática pedagógica e a formação continuada de professores de educação física no contexto escolar. A perspectiva metodológica é bibliográfica, realizada a partir da busca sistematizada no Banco de dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “prática pedagógica”; “formação continuada”; “educação física”, considerando o espaço temporal entre 2013 e 2017, contemplando o levantamento mais próximo ao início do percurso formativo e da pesquisa realizada durante o mestrado entre os anos 2018 e 2020. Para análise e compreensão acerca da produção do conhecimento, utilizamos a análise temática. A pesquisa indica a existência de um amplo campo investigativo a partir do cotidiano escolar e da formação continuada dos professores de educação física, interseccionando nexos com a necessidade de repensar e revisitar estes processos. Inferimos que a produção do conhecimento acerca da prática pedagógica de professores de educação física apresenta-se com um terreno fecundo a ser explorado, sendo necessário ampliar com maior profundidade as interfaces que se apresentam neste contexto. Desta forma, concebe-se que as pesquisas sobre a produção do conhecimento no campo da educação física não têm contemplado e potencializado os processos de formação continuada a partir da prática pedagógica-de professores de educação física.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento. Prática Pedagógica. Formação Continuada. Educação Física.

THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICE AND CONTINUING EDUCATION IN THE FIELD OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This article is an excerpt from a master's thesis whose aim was to identify and analyze the production of knowledge about pedagogical practice and continuing education of Physical Education teachers in the school context. The methodological perspective is bibliographical, carried out from a systematic search in the Dissertation and Thesis Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD), using the descriptors “pedagogical practice” and “continuing education” and “Physical Education” considering the time span between 2013 and 2017, contemplating the survey closest to the beginning of the training course and the research carried out during the master's degree between the years 2018 and 2020. A thematic analysis was used for the analysis and comprehension of the production of knowledge. The research indicates the existence of a broad investigative field from the school routine and the continuing education of Physical Education teachers, intersecting connections

¹ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: paulodallavalle@unochapeco.edu.br

² Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). E-mail: rezer@ufpel.edu.br

with the need to rethink and revisit these processes. It was inferred that the production of knowledge about the pedagogical practice of Physical Education teachers presents itself as a fertile ground to be explored, being necessary to expand in greater depth the interfaces that are presented in this context. Thus, it is conceived that research on the production of knowledge in the field of physical education has not contemplated and potentiated the processes of continuing education from the pedagogical practice of Physical Education teachers.

Keywords: Production of knowledge. Pedagogical practice. Continuing education. Physical Education.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, ACERCA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Resumen: Este artículo es un recorte de una disertación de maestría, cuyo objetivo fue identificar y analizar la producción de conocimiento acerca de la práctica pedagógica y la formación permanente de los docentes de educación física en el contexto escolar. La perspectiva metodológica es bibliográfica, fue realizada a partir de la búsqueda sistematizada en la Base de Datos de Disertaciones y Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal en Nivel Superior (CAPES) y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), utilizando los descriptores “práctica pedagógica” y “educación continua” y “educación física” considerando el período entre 2013 y 2017, contemplando el levante más cercano al inicio de la trayectoria de formación y la investigación realizada durante la maestría entre los años 2018 y 2020. Para el análisis y comprensión de la producción de conocimiento utilizamos el análisis temático. La investigación indica la existencia de un amplio campo investigativo desde la rutina escolar y la formación permanente de los profesores de educación física, interconectando vínculos que se cruzan con la necesidad de repensar y revisar estos procesos. Inferimos que la producción de conocimiento sobre la práctica pedagógica de los profesores de educación física se presenta como un suelo fecundo para ser explotado, siendo necesario ampliar con mayor profundidad las interfaces que se presentan en este contexto. De esta manera, se concibe que la investigación sobre la producción de conocimiento en el campo de la educación física no ha contemplado y potenciado los procesos de formación continua desde la práctica pedagógica de los profesores de educación física.

Palabras clave: Producción de conocimiento. Práctica pedagógica. Formación continua. Educación Física

Introdução

A Formação Continuada (FC) e a Prática Pedagógica (PP) de professores constitui-se em tema e objeto recorrentes de estudos e pesquisas no meio acadêmico, devido a sua complexidade histórica, social e cultural, bem como, a relação dialógica entre elas não esgotar-se diante dos desafios que emergem da docência, entre os quais vem ganhando espaço

a ideia de que a docência necessita articular saberes pedagógicos com a constante reflexão, estudo e ressignificação do trabalho proporcionado pela FC.

No contexto da Educação Física (EF) escolar, um dos elementos entre tantos outros que necessita maior reflexão, diz respeito às necessidades da FC percebidas pelos professores a partir das dificuldades e das demandas emergentes a partir de sua PP, uma vez que a articulação entre a FC e a PP é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, (ROSSI, 2013), diminuindo, assim, o distanciamento entre os processos formativos e os anseios dos professores e a produção do campo da EF (FREITAS *et al.*, 2016).

Acentua-se, assim, a necessidade de compreender como vem se estabelecendo esta relação no meio acadêmico, identificando os caminhos já percorridos e as possibilidades investigativas que se apresentam, (ROMANOWSKI, ENS, 2006), contribuindo, desta forma, para qualificar a produção do conhecimento, explorando, assim, novos caminhos que possam contribuir para o aprofundamento teórico, estabelecendo nexos e ampliando as discussões.

Neste sentido, as investigações em torno da FC e da PP, problematizadas sob diferentes lentes teóricas e processos investigativos, especialmente com a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado), tem produzido dissertações e teses em diferentes áreas, corroborando assim, com a produção do conhecimento.

Compreendemos que, nos últimos anos, a produção do conhecimento no campo da EF escolar tem conquistado maior espaço no meio acadêmico, bem como, tem apresentado vasto campo de investigação, especialmente pelos desafios impostos com as diretrizes curriculares, a reforma do ensino médio e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Estes, entre outros elementos que permeiam o cotidiano escolar, têm exigido dos professores novos olhares e a necessidade de constante processo de formação e interação com as mudanças que se apresentam, possibilitando-lhes enfrentar e superar os desafios decorrentes dos novos cenários e contextos (FREITAS *et al.*, 2016, FERREIRA, SANTOS, COSTA, 2015).

Com a crescente produção, nos movemos no sentido de mapear quais as possibilidades de investigação que se apresentam tematizando a FC e a PP de professores de EF no contexto escolar, bem como, as diferentes interfaces que compõem os processos investigativos já

realizados, descortinando alguns cenários, explorando horizontes e lacunas que se apresentam para ampliar e qualificar a reflexão em novas pesquisas.

Desta forma, a partir de um estudo bibliográfico, compomos este artigo com uma visão geral a partir do recorte temporal (2013 a 2017) sobre a produção do conhecimento acerca da PP como possibilidade para pensar a FC de professores de EF. Apresentamos, inicialmente, os caminhos metodológicos percorridos e, na sequência, a análise desta produção, refletindo e sistematizando o que já foi investigado, ampliando, assim, a compreensão sobre a temática.

Por fim, destacamos algumas sínteses derivadas do processo de análise que se constituem em caminhos a serem percorridos como possibilidade de qualificar e explorar novas investigações, contribuindo para a produção do conhecimento.

Caminhos metodológicos percorridos

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo “estado do conhecimento”, pois nos possibilita a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p.155), nos permitindo, assim, compreender os caminhos já percorridos, identificando, neste processo, as lacunas que podem ser exploradas e suas contribuições para propostas de estudo (ROMANOWSKI, ENS, 2006) a partir do levantamento das produções de dissertações e teses, com o objetivo de identificar e compreender como vêm sendo explorados os temas de FC e PP no contexto da EF escolar.

A escolha pela pesquisa do tipo “estado do conhecimento” apresenta similitudes com as pesquisas do tipo “estado da arte”, compreendido como “[...] um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios (MESSINA, 1998, p. 01), sendo este tipo de pesquisa mais complexa, abrangente e capaz de fornecer informações mais profundas a respeito de um tema e, como vislumbrado também, em pesquisas do tipo “estado da questão” que “[...] levam o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico como se encontra o tema ou o objeto de investigação no

estado atual da ciência ao seu alcance” (THERRIEN, 2004, p.7). Reconhecemos, desta forma, a existência de diferenças em relação ao tipo de pesquisa adotada, contudo, identificamos existir, na literatura e no próprio contexto acadêmico, aproximações discursivas dada a relevância destas para produção do conhecimento.

A busca se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os descritores, “prática pedagógica”; “formação continuada”; “educação física”. Optou-se por pesquisar nestes bancos de dados devido à relevância no armazenamento de informações que pudessem subsidiar nossa compreensão.

Definiu-se o recorte temporal (2013 a 2017) por compreendermos esse período como o de produções mais recentes veiculadas ao início da pesquisa de mestrado (2018), nos possibilitando analisar e perceber como vem sendo aprofundado o tema, abarcando possivelmente as contribuições das produções anteriores a este período.

O caminho metodológico do tipo “estado do conhecimento” nos oportuniza, através da técnica de análise, a inferência de conhecimentos já produzidos (CAREGNATO, MUTTI, 2006), sendo caracterizado pela possibilidade de explorar a produção sobre um determinado tema indispensável ao processo de análise buscando identificar lacunas deixadas em estudos anteriores (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Constitui-se, portanto, em uma revisão histórica sobre a evolução de conceitos, temas e referencial teórico, fornecendo, aos pesquisadores, uma visão geral dos estudos já realizados, possibilitando, desta forma, subsídios para o ineditismo em pesquisas e estudos com maior profundidade.

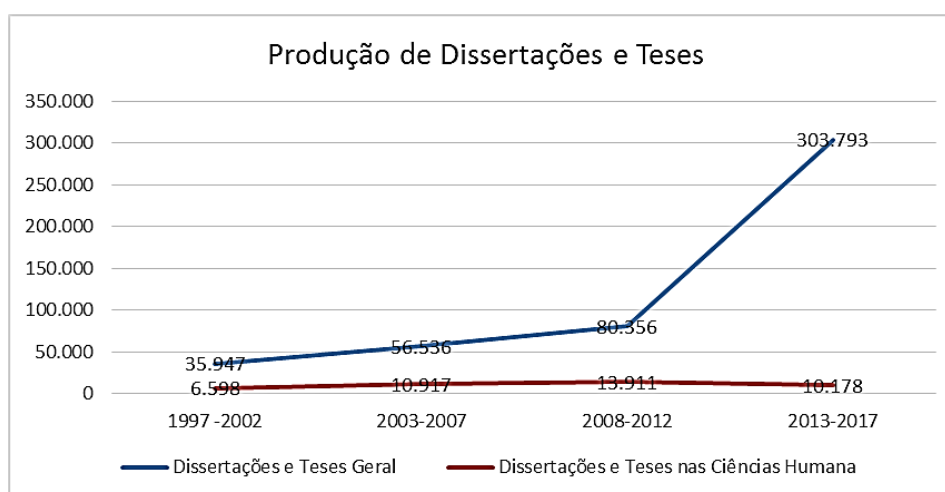
O objetivo proposto ao explorar o “estado do conhecimento” sobre determinado tema, assunto e/ou problema, não é o de conhecer a totalidade do conhecimento, mas sim, o rastreamento daquilo que já foi produzido, e, a partir disso, explorar aquilo que ainda não foi feito. Romanowski, Ens (2006, p.39) corroboram, afirmando que “essas análises possibilitam analisar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações [...]”, movimento que consideramos essencial para amparar novas pesquisas e qualificar o processo de produção do conhecimento.

A medida que compreendemos que as investigações têm avançado, consideramos necessário voltar os olhares para aquilo que foi anteriormente produzido e lançar olhares para

as possibilidades e horizontes que se apresentam, contribuindo, assim, para evolução da ciência e do conhecimento epistemológico sobre um determinado tema.

Neste sentido, buscando compreender a trajetória e a evolução das produções de dissertações e teses, realizamos, inicialmente, uma busca sobre as produções desenvolvidas a partir de 1997, ano em que a FC passou a ganhar maior notoriedade no contexto brasileiro devido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). Para comparar o volume produzido, analisamos a produção total e aquelas relacionadas às ciências humanas, como expresso no gráfico 1.

Gráfico 1³ - Distribuição da produção de dissertações e teses brasileira (1997 - 2017), numa comparação entre o número total de produções e aquelas pertencentes a grande área: ciências humanas, área de conhecimento: educação, área de avaliação: educação, nome do programa: educação.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Conforme o Gráfico 1, vislumbramos uma crescente produção de dissertações e teses no período de 1997 a 2017, nos permitindo inferir que, no período de 2013 a 2017, a quantidade geral destas produções acentuou-se, se comparado aos anos interiores, estando está relacionada também a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado impulsionados no Brasil.

Na tentativa de aproximar e vislumbrar as produções relacionadas ao contexto que buscamos identificar, refinou-se a pesquisa utilizando-se critérios para identificar e selecionar

3 O gráfico comparativo foi ilustrado com o objetivo de demonstrar a crescente produção sobre o tema pesquisado a partir de 1997, ano seguinte à promulgação da LDB, que contemplava a obrigatoriedade da FC.

os trabalhos, limitando a busca àquelas pertencentes a: Grande área: Ciências Humanas, Área do conhecimento: Educação, Área de avaliação: Educação, Nome do Programa: Educação. Os descritores utilizados nesta etapa foram “formação continuada”; “prática pedagógica”; “educação física” resultando com a pesquisa em um considerável número de produções conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Estratégias de busca nas bases de dados

Fase	Base	Estratégia de busca	Dissertações	Teses	Seleção por título	Planilha síntese	Seleção para análise
1	CAPEL	“formação continuada e prática pedagógica e educação física”	217.146	95.380			
1	BDTD	“formação continuada e prática pedagógica e educação física”	102	37	8	8	7
2	CAPEL	“formação continuada e prática pedagógica e educação física”. Filtros: Área do conhecimento: Educação Área de avaliação: Educação Área de concentração: Educação Nome do programa: Educação	7.022	3.156	13	13	13

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Banco de Dados da CAPES e BDTD em novembro e dezembro de 2018.

Diante do número de produções, realizamos a leitura flutuante dos títulos, selecionando aqueles que apresentavam relação direta com o tema de nossa pesquisa. Foi necessária uma leitura atenta dos resumos para que fossem selecionadas as produções que abordassem os temas de forma explícita, extraíndo desses o máximo de informações possíveis.

Desta forma, compuseram o escopo de nossa análise apenas as dissertações e teses que continham no título dois dos descritores utilizados na busca, sendo um dos descritores obrigatoriamente “educação física”. A partir de então, elaborou-se uma planilha síntese, na qual foram excluídas dissertações e teses repetidas, resultando num total de 20 trabalhos selecionados para análise, passando-se, então, a leitura flutuante dos resumos das produções selecionadas.

A leitura dos resumos dos vinte trabalhos selecionados constitui-se na fase final, abstraindo ao máximo de informações que nos possibilitassem ter maior compreensão dos achados das pesquisas, organizados a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2016). Assim, a partir da busca e sistematização dos dados apresentados anteriormente, nos propomos a seguir, discutir a produção do conhecimento da PP e da FC dos professores de EF.

Contextos e desafios

Compreendendo que a educação acompanha as mudanças socioculturais, econômicas, políticas e que estas acabam influenciando diretamente no contexto escolar, percebe-se a importância de investigar como vem sendo delineada e discutida a FC e a PP no campo da EF escolar em diferentes espaços e tempos, como possibilidade de enfrentamento aos desafios que emergem da docência.

Um dos desafios a serem desvelados cotidianamente no contexto escolar e na PP dos professores de EF constitui-se em perceber: Como a FC pode contribuir para a PP dos professores de EF escolar? Ao refletirmos sobre estas relações, observamos, a partir da análise dos resumos dos trabalhos selecionados, a necessidade de potencializar a ação dos professores de EF que, assim como os demais professores, carecem de práticas de FC que realmente se efetivem com o propósito de possibilitar, a partir das reflexões destas formações, o processo de resignificação da PP. Questionam-se, ainda, quais seriam as circunstâncias que vêm mobilizando a comunidade escolar a resgatar a FC como uma possibilidade de melhorar a prática e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

Pode-se conceber, a partir da compreensão da literatura sobre o tema, a possibilidade de duas explicações para tal fato: 1) a educação, apesar de inúmeros avanços percebidos, especialmente nas últimas duas décadas, apresenta ainda algumas fragilidades, dentre as quais é possível observar as recorrentes discussões sobre a PP dos professores associada aos baixos

índices em avaliações de larga escala e de indicadores externos; 2) a necessidade de se repensar esta prática associada à possibilidade da melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem frente aos desafios da educação contemporânea.

Importante, diante do exposto, destacar que “[...] no Brasil, é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino” (ANDRÉ, 2010, p. 177). Para que esta ação saia do campo das discussões e torne-se uma prática legitimada em nosso cotidiano, é preciso que a FC seja pensada, potencializada e desenvolvida com ações que considerem a PP e seu entorno, e também contribua para recuperar a dignidade do trabalho do professor, através da garantia do direito à formação de qualidade e espaços físicos adequados, contemplando ações e políticas de valorização do magistério, plano de cargos e salários que, articuladas com o seu processo formativo, possam resgatar no professor o ânimo pelo exercício da profissão.

Ao analisar as produções já realizadas no espaço temporal entre 2013 e 2017, identifica-se a prevalência de investigações e discussões que privilegiam focar nas contribuições da FC para a PP de professores, deixando uma lacuna para pensar como a PP de professores pode se constituir em subsídios para pensar os processos formativos.

Assim, como base em nossa busca, apresentamos no Quadro 2 uma síntese das dissertações e teses selecionadas para análise dos resumos, apresentando elementos que nos favorecem compreender os caminhos já percorridos, contendo a autoria, ano de publicação, área do programa de pós-graduação onde foi produzida e instituição do PPG, nos possibilitando vislumbrar espaços, tempos e diferentes contextos de investigação.

Quadro 2- Dissertações e teses quanto à autoria, área e local de origem entre 2013-2017.

AUTORIA (ANO)	DISSERTAÇÃO TESE	ÁREA DO MESTRADO/DOCTORADO	IES/PPG
VITÓRIO (2013)	Dissertação	Educação	UNESC
PITER (2013)	Dissertação	Educação	UNESC
COSTA (2013)	Dissertação	Educação	UFSCAR
ANTUNES (2014)	Dissertação	Educação	UFSM
MIOTTO (2014)	Dissertação	Educação	UNIVÁS
SANTOS (2014)	Dissertação	Educação Física	UnB
VENANCIO	Tese	Educação	UNESP
BATISTA (2015)	Dissertação	Educação	UFMT
FILMIANO (2015)	Dissertação	Educação	UFSC
VAROTTO (2015)	Dissertação	Educação	UFSC

LIRA (2015)	Tese	Educação	UFS
NADOLNY (2015)	Tese	Educação	UFPR
FREITAS (2016)	Dissertação	Educação	UNIEBU
MATOS (2016)	Dissertação	Educação Física	UFSC
MADELA (2016)	Dissertação	Educação	UNOCHAPECÓ
BAHIA (2016)	Tese	Educação Física	UFSC
RIBEIRO (2016)	Tese	Ciências da Motricidade	UNESP
MORAES (2017)	Dissertação	Educação	UFU
CUNHA (2017)	Dissertação	Educação	UEPG
CORREA (2017)	Dissertação	Educação	FURG

Legenda: UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. UFSCAR – Universidade Federal São Carlos. UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí. UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. UNIEBU – Universidade de Uberaba. UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. UFU – Universidade Federal de Uberlândia. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. FURG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFPR – Universidade Federal do Paraná. UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho/Presidente Prudente. UFS – Universidade Federal do Sergipe. UFPR – Universidade Federal do Paraná. UnB – Universidade de Brasília.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na leitura e análise dos resumos dos trabalhos selecionados.

Com referência à síntese do Quadro 2, pode-se inferir que a concentração de trabalhos que fazem abordagem ao tema pesquisado está nas regiões Sul e Sudeste. Quanto à origem das instituições, observa-se uma simetria entre instituições públicas e privadas, o que possibilita a compreensão de que o tema está presente nas discussões e produções de forma bem distribuída.

Quanto às áreas das produções, tomando como referência as áreas de avaliação da CAPES, observa-se o predomínio na Grande Área de Ciências Humanas, seguida pela Educação Física.

O número expressivo de produções ligadas aos programas de pós-graduação em educação pode ser explicado, também, pois utilizamos, na segunda etapa do levantamento das produções, os filtros: área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome do programa de educação, visto que objetivamos analisar justamente o que vinha sendo produzido e veiculado com a própria área do desenvolvimento desta pesquisa.

Percebe-se, nas produções analisadas, a predominância de abordagens em torno da FC de professores de EF do ensino fundamental e da educação infantil, com grande enfoque na leitura e análise de iniciativas de formação. A relação entre a FC e a PP, priorizando-se discussões sobre como os processos de formação têm contribuído para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, aparecem de forma expressiva nas produções analisadas.

Apesar de apresentar relação com a PP, não foram identificados trabalhos que abordassem a FC a partir da percepção dos desafios e demandas da análise da PP, fato que evidencia a necessidade de explorar esta relação. Nesta lógica, observamos que, ao discutir a PP de professores de EF para pensar processos de FC, exploramos o caminho contrário aquele que se apresenta já discutido no meio acadêmico, contribuindo, assim, para produção do conhecimento.

O cenário observado na análise das temáticas e relações estabelecidas nas investigações que compuseram o recorte temporal, evidencia que as produções acadêmicas têm se preocupado em explorar temáticas mais próximas com o *locus* dos próprios investigadores, fato observado no contexto em que se situam as investigações.

Com relação às características metodológicas, encontradas nos resumos dos trabalhos selecionados, podemos afirmar que: a) a principal abordagem de pesquisa utilizada é a qualitativa, com 11 produções, e apenas 1 (uma) com abordagem quantitativa/qualitativa, enquanto 8 (oito) resumos não informaram qual a abordagem adotada.

A entrevista semiestruturada é predominantemente o instrumento de coleta de dados mais utilizado, contabilizando 11 produções. Observam-se ainda como instrumentos de estudo, de forma decrescente: a análise documental, (três produções), questionário (duas produções), grupo focal e observação e estudo de caso (uma produção cada, respectivamente), incluindo o uso de instrumentos combinados para coleta de dados (uma produção).

Com relação aos recursos de análise dos dados, predominam a análise temática (seis produções) e a análise do conteúdo (cinco produções), seguida por análise do discurso mais análise documental (quatro produções) e uma produção que utilizou estatística mais análise do discurso.

Outra característica relevante observada é que, em sua maioria, as pesquisas podem ser classificadas como micro estudos com número de sujeitos participantes que variam entre um e 35 professores, dados estes que justificam a relevância dos estudos em diferentes contextos e temáticas, com enfoques metodológicos que permitem maior compressão, dados os instrumentos e recursos utilizados tanto na coleta como na análise dos dados.

Os dados da pesquisa apontam, ainda, que as pesquisas, em sua expressiva maioria, ocorreram na área da educação (16 produções), enquanto três foram realizadas em programas

específicos da EF e um na área das ciências da motricidade. Convém destacar que, nas dissertações e teses, o foco amostral são os professores da educação básica, dialogando assim com as percepções e emergências do chão da escola.

Na análise dos resumos pode-se perceber a versatilidade com que foram conduzidas as pesquisas, não havendo, inclusive, uma padronização quanto à estrutura dos resumos, na qual se verificou a ausência de informações, o que nos leva a inferir que, apesar de os estudos serem conduzidos com rigor acadêmico, ainda registram-se fragilidades na comunicação ao deixarem de apontar informações importantes para uma compreensão mais abrangente da pesquisa.

Em síntese, não se observam muitas incongruências, sendo que as principais situam-se na falta de uma abordagem clara dos objetivos e dos resultados alcançados e no fato de que as considerações conclusivas apresentavam-se limitadas, mas propiciavam uma noção do que o estudo tratava. É pertinente, porém, considerar que, como a análise dos trabalhos ocorreu pela leitura dos resumos, ocorrem limitações ao serem feitas considerações mais abrangentes, até porque a intenção não reside em qualificar ou desqualificar as pesquisas já realizadas, e sim perceber o estado do conhecimento até aqui produzido.

As abordagens e temas de pesquisa apresentaram uma gama diversificada, não demonstrando uma centralidade nos contextos, o que possibilitou perceber o vasto campo pelo qual os autores transitaram, possibilitando-nos inferir que as diferentes abordagens, lentes teóricas, contexto e objetivos das pesquisas têm contribuído para potencializar a produção do conhecimento com diferentes olhares. O Quadro 3 apresenta, de forma sintética, os agrupamentos temáticos, identificados com a análise dos resumos.

Quadro 3 - Abordagens e temáticas apresentadas a partir dos resumos de dissertações e teses selecionadas

Abordagens e temáticas centrais	Dissertações e teses (n=20) Frequência
Contexto escolar, prática pedagógica	8
Formação continuada, trabalho docente, políticas de formação continuada	5
Conhecimentos pedagógicos, construção profissional, identidade profissional	4
Saberes docentes	3

Fonte: Elaborado pelos autores

A atenção e interesse dos autores pelas questões que permeiam a PP no contexto escolar, bem como as contribuições da FC para o trabalho docente, analisados sob a perspectiva das políticas de FC apareceram na análise dos resumos com maior evidência, demonstrando o quanto o tema vem ganhando espaço na contemporaneidade.

O que dizem as produções já realizadas?

Ao analisarmos as produções que compõem o escopo de nossa análise e que subsidiaram as discussões provocando aproximações com o tema de nosso interesse, observaram-se distanciamentos, silenciamentos e lacunas que serão apresentadas a seguir.

Identificou-se, nas produções analisadas, a preocupação com os saberes docentes, buscando ampliar o entendimento que estes saberes constituem-se na medida em que o professor busca interagir de forma autônoma, a fim de dar mais sentido a sua prática.

Percebe-se, porém, conforme Antunes (2014), que a construção e a reconstrução dos saberes docentes se dão, muitas vezes, fora do contexto escolar, de maneira individual ou coletiva. Contudo, o autor aponta em seu estudo a necessidade demonstrada pelos professores em promover momentos de reflexão como um instrumento ativo para as práticas diárias a partir de ações e estudo.

Madela (2016), ao investigar como os professores constroem os saberes docentes na formação inicial em EF, destaca que são construídos em suas experiências cotidianas, nas mais diversas fontes – formação inicial, pós-graduação, cursos de atualização e capacitação. Assim, a PP pode ser entendida como espaço e tempo de produção de saberes docentes, por interagir com o outro e estar sempre aberta à construções e reconstruções.

Ainda sobre os saberes docentes, principalmente na PP de professores iniciantes, destaca-se que:

A partir da análise das narrativas entendemos que, tendo em vista as percepções e crenças sobre a EF escolar em diferentes tempos formativos apresentadas pelos professores pesquisados, bem como suas referências formativas, possuem diferentes fontes de saberes que influenciam sua prática pedagógica, não só relacionadas à formação inicial, mas também a outros aspectos como os da vida pessoal, da cultura dos alunos, de sua própria experiência na escola e da relação com outros professores. Quanto à formação inicial, se apropriam de diferentes saberes advindos do curso, especialmente ligados às teorias pedagógicas e que influenciam e são

mobilizados na sua prática em conjunto com as demais referências (CORREA, 2017, n.p.).

Observou-se, a partir da análise, que os resumos apresentam fortes relações entre a FC e a PP dos professores, apontando, também, elementos ausentes no fazer pedagógico e a necessidade do constante repensar sobre elas e os cursos de formação inicial e continuada (MORAES, 2017).

O processo reflexivo sobre as práticas de FC, a partir da investigação da PP como contributo para o desenvolvimento de crianças no ensino fundamental, está presente em diversos estudos (CUNHA, 2017; LIRA, 2015; VAROTTO, 2015; FILMIANO, 2015) que fazem investigações em diferentes contextos escolares e convergem ao afirmarem que os professores preocupam-se em planejar o processo ensino-aprendizagem e percebem a importância de repensar a prática e fundamentá-la a partir de experiências profissionais anteriores, considerando, ainda, o seu conhecimento sobre os alunos a partir do contexto social em que se encontram inseridos.

Exemplo disso são os resultados apresentados por Miotto (2014), ao enfatizar que o desafio posto aos professores na atualidade é construir educação que contemple o currículo escolar e o interesse e as necessidades dos jovens alunos, afirmando, em suas considerações, que as mudanças na atuação dos docentes têm acontecido de forma gradativa a partir de situações em que certezas deixam de responder às questões da prática.

As especificidades com que operam os professores de EF, cotidianamente, apresentam-se inseridas nas investigações do autor referido, cada qual com suas concepções e forma de atuação, ancorando-se ainda em reflexões a partir do conhecimento de documentos normativos sobre a atuação profissional.

Esta abordagem ainda é pouco presente, mas merece atenção, pois, além de possibilitar aos profissionais ampliar a compreensão de seu campo de intervenção, favorece que os mesmos conheçam mais a organização da prática pedagógica, as condições de trabalho e o rompimento com os aparelhos ideológicos pós-modernos que muitas vezes interferem no contexto escolar e, conseqüentemente, na prática dos professores.

Nesta perspectiva, duas dissertações fazem análise sobre como a EF escolar é percebida em primeiro momento na FC e, em seguida, a percepção dos professores frente à Proposta Curricular de Santa Catarina, referenciando que:

O conhecimento abordado nas formações está distante de um avanço na perspectiva de uma prática que considere a relação entre as premissas teórico-metodológicas com os conhecimentos específicos a serem ensinados, ou seja, avanço do conhecimento na perspectiva ontológica realista crítica. Os conteúdos não se vinculam a um projeto crítico de educação, articulados ao materialismo histórico. O conhecimento abordado, quase na totalidade das formações pesquisadas, se assenta sobre uma concepção ontológica realista empírica que o mantém superficial, eclético e insuficiente para conhecer os nexos causais que determinam a realidade, o que dificulta as possibilidades de novas objetivações para a educação física na perspectiva da formação humana para a emancipação (VITÓRIO, 2013, n.p).

Pinter (2013), fazendo referência a Proposta Curricular de Santa Catarina e a compreensão dos professores sobre ela através dos processos de FC, destaca que:

Entre elas verificamos a falta de um programa de formação continuada com sequência de tempo e conteúdos e com pouco objetivo no estudo da Proposta. Os professores sentem falta de formação contínua e demonstram ter compreensão dos benefícios advindos com a sua realização. Por outro lado, ficou evidente em suas manifestações a falta de entendimento sobre as orientações pedagógicas da Proposta. Podemos também analisar três diferenças entre as macrorregiões pesquisadas. No que se refere à diretividade no ato de ensinar; a oferta de formação continuada e a diferença na realização de reuniões pedagógicas voltadas ao estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina (PINTER, 2013, n.p).

As contribuições das autoras referenciadas alargam a preocupação e contribuem para justificar a necessidade de se repensar os processos de FC que são disponibilizados aos professores. Por serem pesquisas recentes, acredita-se que o contexto avaliativo e a percepção dos professores não tenham avançado positivamente, posto que em Santa Catarina há uma constância de ações de formação continuada pautadas na falta de reflexão fundamentada, organizada sob primeira impressão para envolver os professores em atividades nos períodos destinados à formação sem o compromisso com o processo formativo de qualidade e que atendam aos interesses dos professores e dos alunos.

Percebe-se, diante do exposto, uma das fragilidades encontradas nas propostas e ações de FC, o distanciamento entre o tempo e os conteúdos a serem abordados, e, muitas vezes, são

apresentadas propostas desconexas quanto à sequência na realização destas ações. Evidencia-se, assim, a necessidade em se propor ações que apresentem uma sequência que esteja articulada com o espaço e tempo, e que tenha uma continuidade e envolvimento nas ações, proporcionando, assim, maior interação e envolvimento dos professores no sentido de ampliar as possibilidades de articulação com os objetivos a que se propõem tais programas.

Os resumos de dissertações e teses, que discutem a temática da FC de professores de EF, remetem a estudos que vão desde o início da carreira de uma professora (COSTA, 2013), até a investigação de políticas de FC oferecidas em determinado contexto, a qual evidencia que:

Os resultados indicam haver uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores e as diretrizes internacionais em vigor, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade teoria e prática como fonte essencial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo. Com relação à produção do conhecimento em Educação Física constatamos a existência de um polo dominante, amparado pelos pressupostos da epistemologia da prática e da defesa do professor pesquisador/reflexivo. Tal fato nos conduz a reforçar a importância de defender a produção e a divulgação do conhecimento científico comprometido com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com o trabalho docente em Educação Física (SANTOS, 2014, n.p).

Igualmente intuímos, por meio da análise dos resumos, que a FC é relevante à consolidação da carreira, na construção da identidade e no aperfeiçoamento da atuação pedagógica, aspectos que estão relacionados diretamente com a constituição do professor no exercício da docência, pois à medida que o professor está inserido em propostas e ações de FC, poderá alicerçar sua prática com as contribuições advindas destes momentos. Matos (2015), em seu estudo sobre a FC e suas contribuições para o professor de EF da educação infantil em Florianópolis (SC), destaca que:

[...] os resultados convergiram para as contribuições positivas que os momentos de Formação Continuada desta rede vêm proporcionando aos seus professores. Contudo, as ausências de alguns docentes e as sugestões analisadas por meio dos instrumentos apontam para o desejo de mudanças. Pode-se constatar assim, que os professores perceberam que os momentos de formação são muito importantes, tanto para seu crescimento profissional quanto para o pessoal, e que a maioria se mostra satisfeita com os resultados

alcançados. No entanto, pode-se asseverar que os educadores anseiam por propostas mais contextualizadas às suas práticas cotidianas, além de pleitearem maior motivação e reconhecimento, aumento na frequência de encontros e variabilidade nas temáticas e metodologias abordadas (MATOS, 2015, n.p).

Em um estudo que tinha como problema de pesquisa analisar como o professor de EF consegue trilhar sua carreira profissional em um cenário com conquistas de aprendizagens, superações e construções discentes, ao mesmo tempo em que se depara com a falta de estrutura, material, FC e salários indignos, Ribeiro (2016, s.p) defende que “ao dar voz àqueles que vivem o cotidiano escolar foi possível detectar motivações, aprendizados, dificuldades e possibilidades na prática pedagógica de professores de Educação Física (...)”.

Ao dar vez a voz dos professores, abrem-se momentos fecundos de reflexão que, por meio reciprocidade, podem contribuir para melhor compreender como se estabelecem e se constituem as práticas, saberes e o cotidiano na escola, o que pode se constituir em ponto de partida para pensar a FC destes profissionais. Neste sentido, Bahia (2016) ao discutir as contribuições da FC em exercício para a PP, defende em sua tese que:

[...] as ações de FCE parecem contribuir positivamente na carreira e na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia. No entanto, há barreiras relevantes que impedem a adesão dos professores aos programas, desde a desvalorização salarial até as questões de sobrecarga de funções e atividades acadêmicas, profissionais e pessoais. Além destes fatores, os professores indicaram a falta de políticas públicas eficazes que garantam a continuidade das ações. Por fim, conclui-se que é necessário rever os modelos frequentemente adotados de FCE, com o intuito de reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos dos professores, assim como os docentes sejam estimulados a refletir que a FCE se configura como um processo permanente e contínuo ao longo da vida profissional. (s. p).

Na mesma direção, Batista (2015 s.p) defende que “[...] a formação é um processo imprescindível para o ser professor, sendo este concebido como mediador do desenvolvimento dos saberes e sujeito em constante formação”, estabelecendo, assim, relações com os desafios que se apresentam na pós-modernidade, em tempos de fluidez, de mudanças repetidas, de práticas cada vez mais superficiais, em que faz-se necessário compreender que “[...] todo processo construtivo reflete diretamente na sua ação dentro do

seu ambiente de trabalho, na vivência, produção e partilha de conhecimento com os sujeitos de sua ação” (BAPTISTA, 2015, s.p).

Nesta esteira, considerar os aspectos que permeiam a prática dos professores na escola, em tempos em que se faz necessário a resistência e o enfrentamento aos desmandos e incongruências políticas no contexto educacional, constitui-se em uma possibilidade de potencializar a ação do professor e da função social da escola, como um recurso para formação em serviço, a partir da reflexão que se estabelecesse observando a realidade e as demandas que se apresentam cotidianamente.

A escola como *locus* de FC, compreendida também como espaço da construção profissional e dos saberes pedagógicos, uma vez que nela podemos valorizar os saberes da experiência e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional, também faz parte da reflexão dos estudos analisados (BATISTA, 2015), sendo que, muitas vezes, é necessária a reestruturação dos cursos ofertados aos professores a fim de atender as demandas da FC para os professores de EF, modificando paradigmas, contribuindo, assim, para uma nova identidade profissional e ressignificação de suas ações (FREITAS, 2015).

Embora a FC possa contribuir efetivamente de forma ímpar para melhorar o processo ensino e aprendizagem, percebemos, hoje, mais do que outrora, que a mesma vem sendo tratada como um produto no mercado e que os objetivos primeiros desta ação são deixados de lado em razão de, muitas vezes, serem desenvolvidas com ações rápidas, de caráter instrutivo, capacitista e de atualização, com pouco aprofundamento teórico, pedagógico e reflexivo.

Gatti e Barreto (2009, p. 200) ponderam, porém, que:

Em geral a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural de trabalho em face aos avanços nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Observa-se, contudo, que a busca pela legitimação destas ações no contexto atual tem amplo apoio social por ser uma ação que emerge da prática e da realidade, e que necessita ser repensada e potencializada diante dos caminhos que a escola e a educação vêm tomando. Por ser uma prática constante, desafiadora e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino, ela precisa estar alicerçada a fim de subsidiar, indistintamente, condições de acesso e

garantias de sua execução com objetivos pedagógicos e não ser um produto, no mercado, com fins lucrativos.

O levantamento das produções acadêmicas em torno da FC apresenta, ainda, elementos que podem contribuir para delinear os rumos investigativos da pesquisa. Em estudo recente, Monteiro (2017, n.p) aponta em sua pesquisa sobre o Estado da Arte da Formação Continuada que:

Os resultados indicaram que as temáticas emergentes se referem às concepções, leitura, coordenação pedagógica, representações sociais, profissionalismo e os temas transversais sobre diversidade, gênero, sexualidade. Apresenta-se ainda como aspectos ausentes ou menos predominantes nas pesquisas de formação continuada as temáticas relativas à educação ambiental, identidade, autonomia, profissionalismo e inovação curricular. Observa-se que praticamente inexitem nesses estudos temas como pesquisa em colaboração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional, abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.

Face ao exposto pela autora, percebe-se, na investigação, a ausência de estudos relacionados ao campo de FC e PP dos professores de EF, o que corrobora com a necessidade investigativa mais aprofundada deste tema, pois, como vimos, o número de produções que tratam destas especificidades ainda é pequeno, constituindo-se um campo a ser explorado com o objetivo de discutir tais relações.

Desta forma, mesmo reconhecendo que a análise de resumos das dissertações e teses apresentam limitações, podemos considerar que as discussões acerca desta prática favorecem a investigação sobre as epistemologias e a produção de conhecimento sobre o tema em questão, uma vez que as abordagens realizadas aproximam-se das questões que emergem na contemporaneidade, evidenciando a necessidade de ampliarmos nossa compreensão e delinear novas perspectivas a partir da contextualização entre aquilo que já vem sendo discutido e os desafios que se apresentam.

Considerações finais - entre lacunas e silenciamentos: caminhos a percorrer

O caminhar na direção de descortinar a forma como vem sendo abordada a temática de nossa busca, apresentou um horizonte a ser explorado, com perspectivas de compreender como a PP de professores de EF pode subsidiar propostas e ações de FC, compreendendo um movimento inverso ao que se costuma-se vislumbrar nas investigações, ou seja, o de articular a FC como caminho para melhorar a PP.

A produção do conhecimento sobre o objeto de nossa investigação no recorte temporal de 2013 a 2017 mostrou que o tema quase não é explorado se comparado com o número total de dissertações e teses neste mesmo período, evidenciando que o caminho a ser percorrido com a investigação apresenta relevância social e acadêmica que pretende contribuir para trazer a discussão à tona.

Podemos considerar o caminho a percorrer como um horizonte a ser explorado, no qual encontramos lacunas a serem preenchidas e que poderão apontar um novo olhar sobre as demandas que se apresentam no contexto educacional, partindo de uma reflexão acerca da prática dos professores para compreender a FC, na tentativa de estabelecer novas aproximações e olhares sobre esta relação, contribuindo, assim, para revisitar concepções e potencializar ações que considerem as necessidades dos professores a partir das fragilidades e necessidades apontadas pelo exercício de autorreflexão.

Observou-se que as abordagens nas produções analisadas se preocuparam mais em associar como a FC contribui para a PP do que percebê-la como ponto de partida, apontando, desta forma, uma tendência que converge na mesma direção, corroborando com a necessidade de promover uma inversão na ordem de compreensão e análise desta realidade.

Este movimento, que buscou identificar como vem sendo tratada a relação descrita, precisou focar exclusivamente na relação direta entre os três temas fundantes: prática pedagógica, a formação continuada e a educação física, pois só assim foi possível vislumbrar, com maior propriedade, as contribuições destas aproximações.

Neste processo de busca e definição de termos, identificou-se que os três temas são amplamente discutidos no meio acadêmico, apresentando um número enorme de produções que tratam deles, porém, de forma mais fragmentada, com enfoques e olhares distintos,

exigindo, já no início, que fossem refinados os caminhos e a seleção do material, o que permite afirmar que uma extensa quantidade de dissertações e teses foi excluída para evitar que fossem incluídas, no *corpus* de pesquisa, temáticas distintas que não aquelas às quais se propôs a explorar.

Identifica-se desta forma que, apesar de inserir-se nas discussões mais atuais, a temática pode ser melhor analisada, buscando qualificar como se estabelecem as relações entre PP e FC de professor de EF.

A análise dos resumos, apesar de algumas limitações, dentre as mais recorrentes a falta de informações e considerações mais explicativas e abrangentes, apontou questões importantes que podem representar novos temas de investigação. Dentre os caminhos a percorrer, identificam-se algumas possibilidades de reflexão que se fazem pertinentes considerar, dada sua relevância e aproximação com o tema de nossa investigação: como o professor de EF reflete sobre sua prática? Que fragilidades e necessidades ele identifica em sua PP no dia a dia? Em que momentos ele estabelece relação entre a PP e a FC? Como, a partir da compreensão da PP, o professor pode redimensionar seus objetivos e metodologias através da FC? De que forma a PP dos professores de EF apresenta-se no contexto escolar? Quando e o que estudam estes professores?

Tais questões, aliadas à análise dos resumos das pesquisas selecionadas, ampliam a percepção e a necessidade de se enveredar por este caminho, questionando-se ainda sobre a tendência de levar em conta diferentes racionalidades, problematizando a prática pedagógica e a FC de professores de EF e como esta relação pode contribuir e constituir possibilidades formativas, e ainda, como trazer à luz subjetividades e questões que são recorrentes nestas práticas, buscando um novo olhar sobre elas.

O cenário identificado na pesquisa deixa transparecer novas interpretações e abordagens, que merecem ser contempladas a partir de uma leitura mais aprofundada do entendimento dos professores de EF sobre a FC e a PP, acerca da necessidade de se compreender as propostas de FC como políticas públicas e, como tais, necessitam estar atreladas as demandas que se apresentam no contexto educacional, repensando como estas vêm sendo realizadas, com o intuito de melhorá-las e potencializar suas ações a partir do olhar dos professores.

As questões acima apresentam-se, neste contexto, como cenários a serem descortinados no decorrer do aprofundamento teórico e das discussões, pois subsidiam elementos que merecem ser contemplados em nossas considerações por aproximarem-se de nosso problema de investigação e dos objetivos a que nos propomos explicitar.

Emergem olhares mais críticos, capazes de considerar também as condições de trabalho e de FC dos professores de EF, à necessidade de considerar as particularidades desta área do conhecimento como: salários, estrutura, perspectivas de desenvolvimento profissional, fatores que necessitam ser desvelados e estão ausentes nos resumos por hora analisados:

Ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva em uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização de práticas, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1).

Desta forma, convém destacar que, apesar das limitações deste estudo e sem a pretensão de realizar o estudo da arte da temática em questão, tampouco promover um exaustivo debate sobre o tema, considerou que a PP e a FC de professores de EF apresentam um grande espaço para investigação no meio acadêmico, haja vista a pouca produção encontrada e as potencialidades da análise desta relação no contexto escolar.

Porém, para conquistar mais espaço e notoriedade, é preciso qualificar os processos investigativos e formativos⁴, com maior profundidade epistemológica em suas produções, uma vez que a aproximação dos saberes docentes constituídos pelo fazer pedagógico possibilita alargar as compreensões, com o intuito de contribuir com proposições de práticas e ações ante aos desafios que emergem da docência na contemporaneidade.

4 Shigunov Neto e Coelho da Silva (2019), em estudo semelhante, “*Panorama das pesquisas sobre a formação continuada de professores nas reuniões da ANPED entre os anos de 2000 e 2018*”, apontam que há “razoável participação” e trata-se “de uma temática que ainda carece de mais pesquisas”. Os resultados apresentados no referido estudo, tomando como parâmetro outro banco de pesquisas, corroboram com a importância de explorarmos este tema. Para aprofundamento ver “*Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*” (2019).

Referências

ANTUNES, F. R. A **(re)construção dos saberes docentes na formação continuada**: um estudo de caso. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20282>. Acesso em: 17 nov. 2018.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181. set/dez. 2010. Disponível em : <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> Acesso em: 05 dez. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAHIA, C. de S. A. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. Tese. (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/17490> Acesso em: 15 nov. 2018.

BATISTA, D. **Formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Cuiabá/MT**: entre o ideal e o vivido. 2015. 255 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_cf3105b6d2c92eb53d79e7a5bd22bf0d Acesso em: 21 nov. 2018.

CAREGNATTO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise do discurso *versus* análise de conteúdo. Texto & Contexto Enfermagem. Florianópolis. Out/Dez. 2006.

COSTA, C. S. da. **Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira**: um estudo de caso. 2013. 276 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2693?show=full> Acesso em: 17. nov. 2018.

CÔRREA, T. J. Educação física escolar: referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8339/0000011697.pdf?sequence=1> Acesso em 16. nov. 2018.

CUNHA, G. S. DA. **A educação física na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**: a prática pedagógica nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2442> . Acesso em: 21 nov. 2018.

620 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 598-623, mai./ago., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.13639>

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbete ‘formação continuada de professores’. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

FILMIANO, G. M. M. **A prática pedagógica da educação física na escola pública: ‘jogando para o capital’?** 2015. 280 f. Tese. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157314> Acesso em: 21 nov. 2018.

FERREIRA, J. DA SILVA; SANTOS, J. H. dos; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, T. R. W. S. DE. **Das políticas educacionais à formação continuada de professores de educação física da rede municipal de Uberaba-MG em 2015**. 2016. 88 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4984038 Acesso em: 28 nov. 2018.

FREITAS, D. C.; CAMPOS PEREIRA, M. P. Vaz de; ROSA, A. I. da; TRUSZ, R. D.; FARIAS, G. O. Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, Cuibá, v. 20, n. 03, p. 9-21, set./dez. 2016.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

LIRA, N. J. P. de. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino no município de Aracaju: mediações do Programa Horas de Estudo**. 2015. 251 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_6d3f721971123f18a67f8a43463468a0 Acesso em: 15 nov. 2018.

MADELA, A. **Saberes docentes e prática pedagógica: diálogos na formação inicial em Educação Física**. 2016. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763492 Acesso em: 05 dez. 2018.

MATOS, N. C. **A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis (SC)**. Dissertação. (Mestrado) – Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135785> Acesso em: 15 nov. 2018.

MIOTTO, K. **Contexto e histórias na constituição da prática pedagógica dos professores de educação física em escola técnica de educação profissional e tecnológica.** 2014. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1453722 Acesso em: 17 nov. 2018.

MORAES, F. F. de. **Educação física na educação infantil: prática pedagógica e formação docente.** 2017. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19848> Acesso em: 05 dez. 2018.

MONTEIRO, M. R. G. **Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016).** 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016/dissertacao-maria-do-rosario-guedes-monteiro.pdf> Acesso em 16 dez. 2018.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NADOLNY, L. DE F. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de educação física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas.** 2016. 147 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3566343 Acesso em: 21. nov. 2018.

PINTER, C. D. **Os professores de educação física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada.** 2013. 89 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/2048> Acesso em: 17 nov. 2018.

RIBEIRO, C. B. **Professores de educação física da rede estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica.** 2016. Tese. (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143070>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” Revista Diálogo Educacional. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso: 05 dez. 2018.

ROSSI, F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANTOS, W. B. dos. **A formação continuada de professores**: estudo de suas implicações ideo-políticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física. 2014. 253 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_3095e2c908888a16b36630f9bd0eeb5b/Description#abnav Acesso em: 15. nov. 2018.

SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. da C. Panorama das pesquisas sobre formação continuada de professores nas reuniões da ANPED entre os anos de 2000 e 2018. In: FORTUNATO, I. (Org). IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

VAROTTO, M. A. **Educação física com bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2015. 347 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169299> Acesso em: 21 nov. 2018.

VITORIO, V. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**. 2013. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/1698> Acesso em: 15 nov. 2018.

Submissão em: 25/10/2021

Aceito em: 20/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



O EFEITO TESOURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Julyana Gomes Taques-Villagrán¹
Amanda do Rêgo Moura²
Gustavo Isaac Killner³

Resumo: O presente estudo visou identificar se o efeito tesoura, que sintetiza como as mulheres vão sendo excluídas da produção de conhecimento científico ao longo de suas carreiras e está estabelecido para o ensino superior, pode ter suas raízes já no ensino fundamental. Para tanto, em um colégio particular localizado na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo, foi aplicado um questionário aos alunos e alunas do Ensino Fundamental II. Esse questionário era composto por parte de questões fechadas, produzidas em escala Likert, e parte de questões abertas, avaliadas a partir da análise de conteúdo, com o objetivo de verificar se as meninas apresentam desinteresse pela robótica ao longo das séries do ensino básico. Ao final constatou-se que o desinteresse das meninas pela robótica vai aumentando à medida que ascendem aos anos finais do Ensino Fundamental, fazendo que elas se afastem desse campo de conhecimento ao longo de sua trajetória escolar enquanto os meninos nele permanecem em maior quantidade, ou seja, o efeito tesoura já pode ser observado desde o ensino fundamental. Este resultado sugere que, para serem mais efetivas, as políticas de inclusão de mulheres na áreas de Ciência e Tecnologia poderiam ser revisadas, reforçando os alicerces de uma educação antissexista cada vez mais cedo nas escolas.

Palavras-chave: Efeito tesoura. Estudo de gênero. Robótica educacional. Profecia autorrealizadora. Meninas na robótica.

THE SCISSORS EFFECT IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The present study aimed to identify whether the scissors effect, which indicates how women are excluded from the production of scientific knowledge throughout their careers and is established for higher education, can have its roots in middle and junior high school. Therefore, in a private school located in the city of São Bernardo do Campo, São Paulo, Brazil, a questionnaire was applied to students of middle and junior high school. This questionnaire consisted of two parts: one with closed questions, produced in Likert scale, and the other with open questions, evaluated from the content analysis, with the objective of verifying if the girls showed a lack of interest in robotics throughout the grades in which this research was carried out. In the end, it was found that the girls' lack of interest in robotics increased as they advanced to junior high school, causing them to move away from this field of knowledge throughout their educational path while the boys remained in it in greater numbers, or in other words, the scissors effect could already be observed since middle school. This result suggests that, in order to be more effective, policies for the inclusion of women in the areas of Science and Technology could be revised, reinforcing the foundations of an anti-sexist education at an earlier age in schools.

¹ TAQUES-VILLAGRÁN, Julyana Gomes. Mestranda do programa ENCIMA (Mestrado profissional em ensino de ciências e matemática), do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Campus armênia, São Paulo. E-mail: julyana.fisica@gmail.com.

² MOURA, Amanda do Rêgo. Estudante de graduação e bolsista do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus armênia, São Paulo. E-mail: amandiesy@gmail.com.

³ KILLNER, Gustavo Isaac. Doutor, Professor e Orientador no Instituto Federal de São Paulo, Campus Armênia, São Paulo. E-mail: gustavoik@ifsp.edu.br.

Keywords: Scissors effect. Gender study. Educational robotics. Self-fulfilling prophecy. Girls in robotics.

EL EFECTO TIJERA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo identificar si el efecto tijera, que resume cómo las mujeres son excluidas de la producción de conocimiento científico a lo largo de sus carreras y se establece para la educación superior, puede tener sus raíces en la escuela primaria. Por lo tanto, en una escuela privada ubicada en la ciudad de São Bernardo do Campo, São Paulo, se aplicó un cuestionario a los alumnos de la Escuela Primaria II. Este cuestionario constaba de una parte de preguntas cerradas, elaboradas en escala tipo Likert, y una parte de preguntas abiertas, evaluadas a partir del análisis de contenido, con el objetivo de comprobar si las niñas muestran desinterés por la robótica a lo largo del ciclo de educación básica. Al final, se encontró que el desinterés de las niñas por la robótica aumenta a medida que ascienden a los últimos años de la Enseñanza Primaria, provocando que se alejen de este campo del conocimiento a lo largo de su trayectoria escolar mientras que los niños se mantienen en él en mayor medida. números, o sea, el efecto tijera ya se puede observar desde la escuela primaria. Este resultado sugiere que, para ser más efectivas, se podrían revisar las políticas de inclusión de la mujer en las áreas de Ciencia y Tecnología, reforzando las bases de una educación antisexista a edades más tempranas en las escuelas.

Palabras claves: Efecto tijera. Estudio de género. Robótica educativa. Profecía autocumplida. niñas en robótica.

Introdução

Com a publicação do livro “O Segundo Sexo” em 1949, a autora Simone de Beauvoir ressignificou o que seria ser mulher na sociedade, colocando este papel em um patamar que depende de marcadores sociais e da cultura em que a mulher está inserida. Sua famosa frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, já indicava que o “ser mulher” é uma construção social, assim como o termo “gênero”, que surge com o avanço dos estudos sociais de perspectiva feminista como um conceito substituto ao “sexo”, que antes era utilizado para se referir aos membros da sociedade. Gates, citada por Scott (1995, p. 75) define gênero como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Assim, o termo gênero indica que os seres humanos são resultado de suas realidades sociais, vivências e cultura e não algo que é determinado no nascimento por meio da anatomia dos seus corpos (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009). Desta forma, a identidade de gênero é como um indivíduo se identifica dentro de um espectro de gêneros possíveis (como cisgêneros, transgêneros e gênero fluido, entre outros), sendo este um processo construído ao longo do tempo a partir das percepções de cada um e não determinado biologicamente (GONÇALVES, GONÇALVES, 2021).

No que se refere à cultura, Bourdieu e Passeron (1977) ressaltam que é uma construção social e sua manutenção depende de que todos os membros de uma sociedade a interiorizem e reproduzam, caracterizando o sucesso desta cultura. Numa perspectiva de gênero, o sistema social vigente é considerado patriarcal. Isto significa que nesse sistema os homens ocupam a maioria dos cargos de poder, o que lhes possibilita oprimir outros membros da sociedade, principalmente as mulheres (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, 2009). Esse sistema patriarcal se estrutura numa cultura a ele associada, baseada nas relações de poder e opressão que o sustentam, criando e impondo os chamados papéis sociais. Esse sistema social vigente é generificado de forma binária (homem ou mulher), e por meio dos papéis sociais pré-definidos constrói uma crença de que há somente dois gêneros (feminino e masculino) que são opostos entre si, mas complementares (RUIZ, 2021).

Dentre as diversas performances (BUTLER, 2011), performatividades (GOFFMAN, 2011; 2014) ou condutas de comportamento impostas pelos papéis sociais dentro dessa sociedade, a mulher deve ser emotiva, saber cozinhar, cuidar do lar e da prole, enquanto o homem deve ser racional e emancipar-se financeiramente, o que só será possível sem a obrigatoriedade das funções domésticas que demandam tempo e tomam parte da jornada de trabalho. Desta maneira, a mulher acaba servindo de escada para a ascensão do homem no que diz respeito à evolução na carreira e a consequente escalada social. Nas palavras de Sousa e Guedes (2016, p. 123) a história do século XIX revela que havia, na sociedade, de modo geral, uma nítida divisão entre domínio público e privado. Desde a chamada “democracia grega”, os homens ‘pertenciam’ à esfera pública, pois desempenhavam de forma predominante o papel de provedor da família, e as mulheres ‘pertenciam’ à esfera privada, uma vez que o cuidado do lar funcionava como atividade de contrapartida dado o sustento financeiro do marido.

Estes papéis sociais definem uma norma do que é masculino e feminino e as condutas de comportamento que os indivíduos devem assumir em sociedade. Qualquer outro comportamento será tido como divergente pelo patriarcado, excluindo a diversidade de experiências vividas pelas mulheres. Nesse sentido, a masculinidade se constitui por meio da negação de características consideradas femininas (MARTINS, JÚNIOR, 2019).

Esta maneira de pensar as relações entre homens e mulheres na sociedade foi sendo passada de geração em geração por meio da cultura, naturalizando certas formas de pensar e

agir. Como apontam Beauvoir (2016) e Alambert (2004), no período Paleolítico, as relações entre homens e mulheres eram praticamente igualitárias, indicando que o patriarcado não é um sistema natural, e sim socialmente construído e perpetuado. Nesse período, a caça e a pesca eram tarefas masculinas, enquanto a produção de objetos e cuidados com o lar eram atribuições femininas, tendo a mulher um grande prestígio social, pois era capaz de gerar novas vidas. Apesar da existência de divisões de tarefas não existia a consciência da opressão. No período Neolítico, quando os homens adquirem consciência sobre o seu papel na reprodução (BEAUVOIR, 2016; ALAMBERT, 2004), a mulher perde seu prestígio social, resultando na diminuição do seu valor, tornando-se submissa e naturalizando a ideia de patriarcado e de papéis sociais (VICENTE, 2018).

Sendo parte da cultura, a Ciência é considerada uma construção social e histórica (SILVA, RIBEIRO, 2014) desenvolvida por pessoas que estão inseridas nesse sistema patriarcal. Desta forma, a trajetória científica de um pesquisador ou pesquisadora é estruturada com base em um modelo de carreira masculino (SILVA, RIBEIRO, 2014), pautado em compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa, relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas. Assim, o que se espera de uma ciência confiável está intrinsecamente ligado às performances sociais do homem no contexto do patriarcado. No entanto, conforme Stearns (2018, p. 2002), “[...] se o conhecimento e a tecnologia são necessários para a nossa sociedade, tanto homens quanto mulheres devem ter acesso a eles”.

Neste modelo masculino de carreira, a produtividade em pesquisa se constitui num dos indicadores que balizam a carreira como pesquisador ou pesquisadora. É determinada por meio de uma taxa de produtividade, que corresponde a um índice obtido levando em consideração quantas publicações um ou uma pesquisadora faz em um ano (SANTOS, WOBETO, 2021). Esse índice costuma ser utilizado pelas instituições na destinação de bolsas de pesquisa.

Foi apenas em abril de 2021 que a Plataforma Lattes passou a abrir espaço para que as mulheres declarassem o tempo de afastamento das pesquisas por conta da maternidade, uma vez que, anteriormente, a queda no índice de produtividade das mães pesquisadoras era tida apenas como uma baixa na produção sem qualquer justificativa. Isto foi de extrema importância, pois, de acordo com pesquisa da *Parent in Science*, estima-se que a produtividade

de mães pesquisadoras caia por até quatro anos após o nascimento do bebê (SANTOS, WOBETO, 2021).

Nestes períodos para as mães pesquisadoras, o sistema patriarcal somado ao capitalismo resulta em uma dupla jornada laboral, na qual o trabalho doméstico não é remunerado, além de acarretar na queda de produtividade feminina. Benedito (2019), apoiado em dados do IBGE publicados em 2018, afirma que as mulheres brasileiras gastam, em média, 72% a mais de tempo com trabalhos domésticos do que os homens. Nesse sentido, Martins e Júnior (2019) apontam para a necessidade de uma mudança nos princípios de construção e avaliação do trabalho científico.

A atuação feminina dentro das universidades

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que, em 2016, 57,2% das matrículas efetuadas em cursos de graduação do Brasil foram feitas por mulheres, as quais correspondiam também à maioria nos cursos de pós-graduação (SAVELA, SANTOS, 2016). Porém, são ainda sub-representadas em áreas envolvendo ciências, tecnologias, engenharias e matemática (LAUTERBACH, VARGAS E SILVA, AQUIM, 2021). Desta forma, apesar de integrarem a maioria nas universidades, as mulheres ainda são pouco representadas em áreas tidas como socialmente masculinas (BENEDITO, 2019), como é o caso da robótica. Assim, a garantia de oportunidade de acesso das mulheres ao ensino superior não é suficiente para garantir que elas não sejam excluídas de certas áreas. Nesse sentido, as mulheres se constituem como a maioria em cursos de graduação que se relacionam com seus papéis sociais dentro do patriarcado, referentes ao cuidado.

O que é o efeito tesoura?

Conforme Moraes, Paes e Falaschi (2018, apud TAQUES-VILLAGRÁN, MOURA e KILLNER, 2020), o efeito tesoura se constata no fato de que, embora meninos e meninas partam hipoteticamente de um mesmo universo de possibilidades para ingressar em carreiras de humanidades ou de ciências exatas, observa-se em relação aos estudos que homens tendem a crescer e se especializar, alcançando níveis superiores na graduação e carreiras acadêmicas, como doutorado e liderança em grupos de pesquisa, enquanto as mulheres enchem as salas de

graduação mas, conforme o nível de instrução aumenta, proporcionalmente diminui sua participação.

As mulheres são maioria quando se trata de docência no nível básico (Ensino Fundamental e Médio), mas se tornam a minoria no ensino superior em que as condições de trabalho e remuneração são mais compensatórias. No tocante à questão racial, de acordo com o censo da educação superior de 2016 (INEP, 2013), considerando todas as áreas do conhecimento, as docentes negras atuando no ensino superior representavam menos de 3%, indicando que o efeito tesoura se intensifica ainda mais quando as questões de gênero se imbricam com as questões étnicas (SAVELA, SANTOS, 2016). O princípio do efeito tesoura pode ser facilmente observado num gráfico de evolução na carreira por gênero, em função do tempo, e resume-se a uma linha masculina que emerge e uma linha feminina que submerge, criando a estrutura gráfica semelhante a uma tesoura conforme se observam níveis hierárquicos maiores de carreira.

Nesse sentido, ressalta-se também a importância de construir iniciativas que visem romper esse estigma de a mulher na ciência não ser personagem corriqueiro e que salientem a ciência como uma construção social desenvolvida coletivamente por diversos membros da sociedade, independente de sexo, gênero, etnia, etc.

Os estudos de gênero indicam que as mulheres passam pelo chamado efeito tesoura mesmo quando conseguem ultrapassar barreiras sociais e os estereótipos a elas impostos. Esse efeito, já foi amplamente constatado no ensino superior como principal causa da ausência de mulheres nas áreas de pesquisa científica. Contudo, ainda não foi identificado no Ensino Fundamental. Essa identificação é o que se constitui como objeto de pesquisa desta investigação.

Efeito tesoura como produto da profecia autorrealizadora

De acordo com Carvalho, Gomide e Naves (2018), o conceito de profecia autorrealizadora ou autodeclarada, proposto por Merton em 1948, equivale à assunção inicialmente falsa de uma situação que acaba assumindo o *status* de crença e orienta as decisões individuais e coletivas induzindo sua concretização. De acordo com essa teoria, quando as pessoas esperam ou acreditam que algo vai acontecer, agem como se a previsão fosse real e

imutável e, assim, a predição acaba por se realizar. Embora o termo tenha sido utilizado inicialmente em relação às expectativas dos professores, Nunes (1989, p. 141) enfatiza que “[...] uma das consequências do fracasso escolar é a sua relação com a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados”. A própria representação social sobre a divisão sexual do trabalho poderia funcionar como profecia autorrealizadora para as mulheres, ajudando a entender o efeito tesoura característico de suas participações nas ciências.

Com a profecia autorrealizadora ocorrendo de maneira velada e inconsciente, as meninas podem crescer e levar essa expectativa social de fracasso acadêmico para a vida adulta, mesmo lotando as salas de aula de graduação. No entanto, as salas de especializações contam com cada vez menos mulheres, concretizando o chamado efeito tesoura, fenômeno este que pode ter sua origem já no Ensino Fundamental, uma vez que a profecia autodeclarada pode fazer parte do cotidiano de meninas já nos primeiros estágios educacionais.

Metodologia

A pesquisa é caracterizada por seu caráter qualitativo, composto por questões abertas e fechadas que foram aplicadas aos estudantes. Para compreender se há a possibilidade de que o efeito tesoura se inicie na educação básica, organizou-se um questionário com o objetivo de verificar se as meninas apresentam desinteresse pela robótica ao longo das séries do ensino básico. Uma parte do questionário foi concebida com perguntas em escala Likert, desenvolvida pelo cientista Rensis Likert entre 1946 e 1970, em que o respondente, em cada questão, aponta seu grau de concordância ou discordância sobre algo, escolhendo um ponto numa escala com cinco graduações (CUMMINS E GUILLONE, 2000), evitando respostas objetivas que podem contaminar a investigação. Além disso, foram aplicadas algumas questões abertas que os estudantes poderiam responder livremente. Este questionário constou de pesquisa de mestrado na área de robótica, aplicado *online* devido à pandemia mundial causada pelo SARs-CoV-2, o coronavírus, causador da COVID-19, em 30 de janeiro de 2020, em um colégio particular localizado na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo, com alunos e alunas do Ensino Fundamental II, após aprovação do comitê de ética na pesquisa⁴.

⁴ CAAE: 25967319.2.0000.5473, Número do Parecer: 3.816.159. Qualificação em 07.04.2021; Defesa realizada em 03.02.2022.

Para atingir o objetivo, as questões foram elaboradas de forma a repetirem as mesmas perguntas de maneira implícita. Essa metodologia possibilitou a interpretação dos dados qualitativos obtidos (MARCONDES, BRISOLA, 2014) por meio de triangulação dos dados, eliminando ao máximo possível a contaminação destes por respostas aleatórias ou sem sentido, o que fortalece e reforça os resultados da pesquisa.

Resultados e discussões

Para compreender como os alunos se identificavam com a disciplina de robótica, foi solicitado que descrevessem o que achavam dessa disciplina. Participaram dessa etapa da pesquisa escrita alunos e alunas dos períodos da manhã e da tarde do Ensino Fundamental II. O questionário foi respondido sem que os alunos indicassem seus nomes, apenas em que séries estavam inscritos, período em que estudavam e o gênero com o qual se identificavam. Vale ressaltar que essa classificação inicialmente era aberta e resultou em uma concepção binária, ou seja, as crianças se classificaram dentro do sistema binário (homem ou mulher), embora houvesse a possibilidade de indicar outras categorias de gênero. Os resultados estão contabilizados na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição por gênero e série de estudantes que participaram respondendo o questionário de pesquisa elaborado sobre robótica

ESTUDANTES DO PERÍODO MATUTINO			ESTUDANTES DO PERÍODO VESPERTINO		
9 estudantes do sexto	67% Meninas	33% Meninos	36 estudantes do sexto	44% Meninas	56% Meninos
12 estudantes do sétimo	42% Meninas	58% Meninos	27 estudantes do sétimo	56% Meninas	44% Meninos
13 estudantes do oitavo	46% Meninas	54% Meninos	12 estudantes do oitavo	50% Meninas	50% Meninos
13 estudantes do nono	61,5% meninas	38,5% meninos	12 estudantes do nono	67% meninas	33% Meninos
TOTAL	53% meninas	47% meninos	TOTAL	51,7% meninas	48,3% meninos

Fonte: os autores, 2020.

O desinteresse com relação à disciplina se evidencia inicialmente pela quantidade de alunos motivados a participar da pesquisa. A programação é, sem dúvida, a parte mais complexa na disciplina de robótica e, ao mesmo tempo, a parte mais interessante, pois exige

conhecimentos de lógica, raciocínio, matemática e tecnologia. Com relação ao questionário, a primeira análise realizada referiu-se ao que as alunas interpretam sobre seus papéis de programadoras dentro da aula de robótica. No quadro 1, é possível visualizar o efeito tesoura acontecendo de forma significativa e gradual com o avançar das séries, sendo a forma como as meninas se veem e se autoavaliam consideravelmente mais negativa com o prosseguir da escolaridade, o que possivelmente acentua o efeito tesoura, faz com que este prevaleça e ganhe ainda mais intensidade no ensino superior em áreas como a robótica.

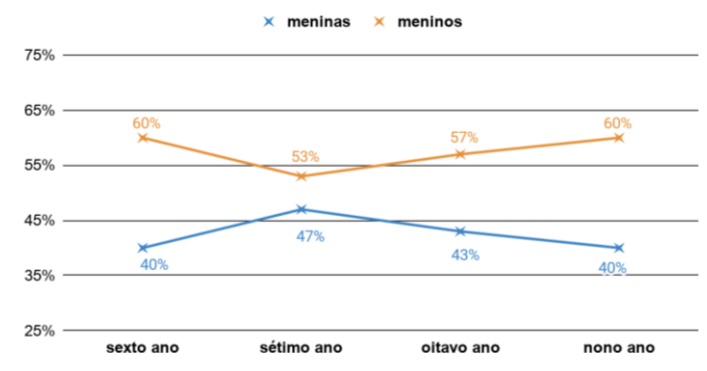
Quadro 1 - autoavaliação das alunas sobre a percepção de seu desempenho praticando a função de programadora.

Manhã	6º ano - 18% das meninas se julgam programadoras péssimas .
	7º ano - 53% das meninas se julgam programadoras ruins.
	8º ano - 50% das meninas se julgam programadoras ruins ou péssimas
	9º ano - 75% das meninas se julgam programadoras ruins ou péssimas
Tarde	6º ano - 17% das meninas se julgam programadoras ruins
	7º ano - 40% das meninas se julgam programadoras ruins ou péssimas
	8º ano - 67% das meninas se julgam programadoras ruins
	9º ano - 12% das meninas se julgam programadoras péssimas

Fonte: os autores, 2021

Com a intenção de triangular os dados e verificar a ocorrência de falhas, uma outra pergunta foi feita para a autoavaliação dos alunos em relação à forma como eles se aferem na função de programadores. Neste sentido, foi utilizada a escala Likert para promover direcionamentos de respostas objetivas, aumentando as possibilidades de precisão dos dados. Os gráficos 1 e 2 mostram o resultado da autoavaliação feita pelos meninos e pelas meninas com relação à forma como eles se veem e se classificam como programadores ao longo das séries em que estudam.

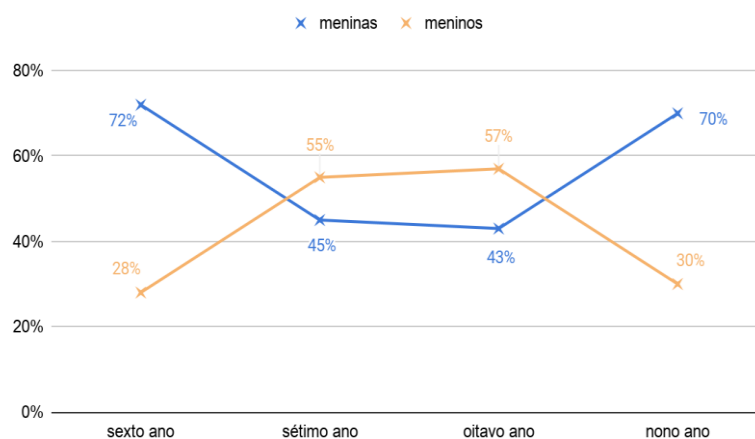
Gráfico 1 – Representação gráfica da autoavaliação dos alunos e alunas sobre a sua própria percepção como programador na aula de robótica.



Fonte: os autores, 2021.

No período da manhã (gráfico 1), nota-se que os meninos têm mais autoconfiança que as meninas, das quais menos de 50% se consideram programadoras excelentes ou boas. Com o avançar da escolaridade, é possível perceber que a linha que representa o masculino emerge significativamente, e a linha que representa o feminino submerge, caracterizando o fenômeno do efeito tesoura.

Gráfico 2 – Representação gráfica da autoavaliação dos alunos e alunas sobre a sua própria percepção como programador na aula de robótica.



Fonte: os autores, 2021.

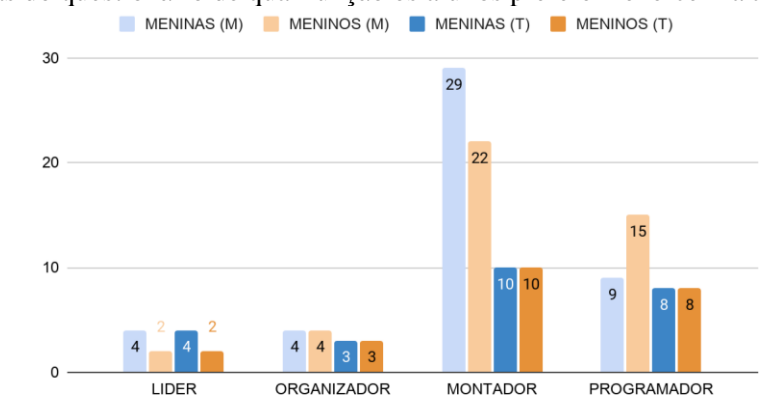
No período da tarde, as linhas se cruzam mostrando realmente o desenho da tesoura que se busca evitar (Gráfico 2). As meninas do 6º ano iniciam com uma adequada autoestima, enquanto os meninos parecem não apresentar muita confiança com relação à função de

programador. Na passagem do 6º ao 7º ano, as meninas passam de 72% para 45% de aprovação em programação, uma queda significativa, enquanto se eleva de maneira expressiva a confiança dos meninos, indo de 28% para 55%. No 8º ano, esses números se acentuam um pouco mais. No 9º ocorre uma inversão novamente, meninos e meninas parecem retomar a confiança e/ou a falta dela, os meninos passam a se qualificar como bons programadores em apenas 30% do grupo estudado, enquanto as meninas voltam a se considerar boas programadoras em cerca de 70% do grupo de estudo.

Foi possível verificar que o percentual de meninos que se avaliaram como programadores excelentes costuma aumentar ao longo do avançar dos anos de escolaridade. Estes valores caem para as meninas conforme a escolaridade progride, até o 8º ano. No 9º ano da tarde, esta questão se mostrou pouco conclusiva.

A robótica no ensino é desenvolvida a partir de três funções centrais que os estudantes devem desenvolver ao longo das aulas, fazendo alternâncias para desenvolver o máximo possível de suas habilidades: líder, montador, programador e organizador. Analisando o gráfico 3, é possível notar que, no período da tarde, as meninas apresentam o mesmo interesse nas mesmas funções que os meninos, com exceção da liderança que apresenta um pouco mais de destaque feminino. Com relação aos alunos matriculados no período da manhã, a maior parte das meninas indicou gostar mais de montar, e os meninos mostraram preferência por programar. Estas são as duas funções com mais destaque, seguidas da organização, em que ambos os gêneros demonstram mesmo interesse, e liderança, de que as meninas parecem gostar mais.

Gráfico 3 – Respostas do questionário de qual função os alunos preferem exercer na aula de robótica.



Fonte: os autores, 2021.

Quando foi solicitado aos alunos que apontassem qual a função seria mais adequada para determinado colega, foi também sugerido que direcionassem primeiro apenas ao gênero, ou seja, se determinada função seria mais adequadamente desempenhada por um menino ou por uma menina, considerando uma concepção binária. Nesta pergunta buscou-se compreender se há uma generificação das funções por parte dos alunos. A seguir, detalha-se o resultado obtido.

1) Votação cega com alunos e alunas do período da manhã:

- (a) No 6º ano 67% dos alunos especificaram mulheres como melhores organizadoras e 58% dos meninos como melhores programadores. As demais funções tiveram votos equilibrados.
- (b) No 7º ano, os alunos classificaram 74% das meninas melhores em liderança e 85% em organização, enquanto que 70% dos meninos são melhores em programação.
- (c) No 8º ano 67% dos alunos classificaram as meninas com destaque para a função de organizadora e mais uma vez 58% da turma classificou os meninos melhores em programação.
- (d) No 9º ano, as meninas recebem 75% de votos como boas líderes, 67% dos votos como organizadoras, e os meninos receberam 75% dos votos como melhores programadores.

2) Votação cega com alunos e alunas do período da tarde:

- (a) No 6º ano, levando em consideração que o número de meninas era o triplo do número de meninos, o resultado foi proporcional, não havendo discrepância.
- (b) No 7º ano, os meninos receberam 75% dos votos como melhores montadores, sendo, nas demais funções, os votos equiparados.
- (c) No 8º ano, as meninas foram classificadas como melhores na função de organizadoras, com 77% dos votos.
- (d) No 9º ano, as meninas receberam votos para as funções de líder, com 61,5%, e organizadoras, com 77%. Os meninos foram considerados os melhores programadores, com 53,8% dos votos.

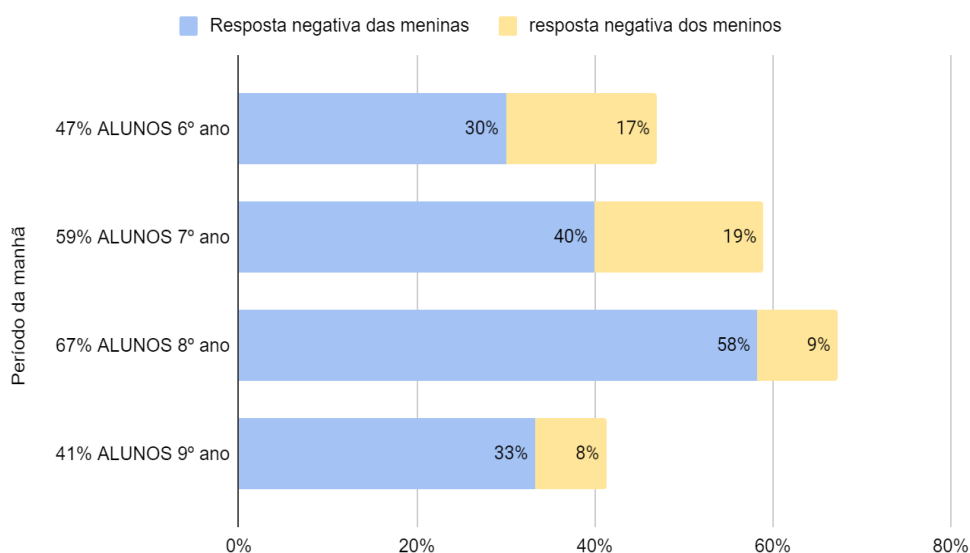
De acordo com Abramowicz (1995, p. 54), quando a menina “[...] não cumpre com os quesitos escolares, tem sua condição sexual questionada”. A escola, como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1985), reforçam essa concepção patriarcal, binária e heteronormativa

(LOURO, 2000; 2004). Embora inseridos na mesma sala de aula, meninos e meninas recebem educações distintas, ainda que vindas de um mesmo educador (SADKER, 1995). Embora sabendo que meninos e meninas devam e possam desempenhar os mesmos papéis perante a sociedade e nas aulas, eles se adequam ao que a sociedade apresenta como certo e errado, dispendo-se a cumprir aquela função que acreditam ser a apropriada a seu gênero. Esses estudos apontam para práticas sociais que nos constituem como homens e mulheres, e, segundo Louro (2010, p. 16), “[...] tal processo não é linear, progressivo ou harmônico”.

Quando perguntados novamente quais pessoas da sala desempenhavam melhor cada função, e solicitados a que escrevessem o nome destes colegas, obteve-se afirmação dos dados anteriormente especulados. Para fazer essa segunda análise, a fala por gênero foi separada para compreender se as meninas acreditavam que seu desempenho seria inferior ao dos meninos. Esta investigação esperava direcionar o estudo para avaliar se seria obtido um resultado em que mulheres se colocariam nas funções de organização (semelhantes às funções do lar), e os meninos para as funções de programação (que requerem o desenvolvimento matemático, lógico e raciocínio). Buscava-se verificar também se haveria, da parte das meninas, um subjugamento com relação à capacidade de programar e estarem inseridas no mundo tecnológico.

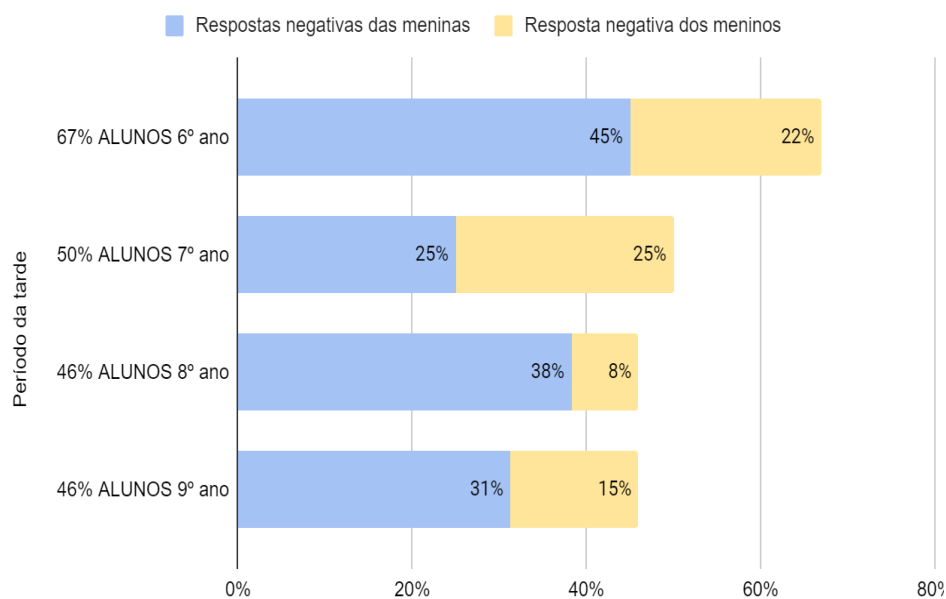
Nos gráficos 4 e 5, associadas ao questionamento sobre as áreas de suas futuras profissões, podemos observar o efeito tesoura ocorrendo de forma gradativa até o 8º ano na parte das meninas, e até o 9º ano na parte dos meninos. Como já citado, o efeito tesoura ocorre quando há uma evolução contrária de ambas as partes em que um gênero emerge, enquanto o outro submerge em determinada área de interesse, fenômeno muito observado em cursos de exatas no ensino superior. No gráfico 5, é bem consistente o efeito tesoura manifestando ampliação do desinteresse das meninas conforme a idade avança. No período da tarde, ocorre uma oscilação, mas ainda assim é notável o desinteresse das meninas nas áreas tecnológicas se comparado com o dos meninos. Desta forma a escola pode ser apontada como um ambiente que reproduz padrões discriminatórios com base em códigos de conduta do que é ser homem ou mulher (REIS, GOMES, 2009) enquanto deveria ser um ambiente que proporciona acesso a conteúdo livres de estereótipos de qualquer natureza (UNESCO, 2004).

Gráfico 4 – O percentual de alunos interessados em seguir profissões ligadas à tecnologia é inferior a 30% nas séries iniciais e chega a 50% nas séries finais, e se mantém pouco alterado conforme as séries vão avançado, sendo também menor a busca pelo gênero feminino, como sugere a profecia autorrealizadora e o efeito tesoura



Fonte: os autores, 2021.

Gráfico 5 – O percentual de alunos interessados em seguir profissões ligadas à tecnologia é inferior a 30% nas séries iniciais e chega a 50% nas séries finais, e se mantém pouco alterado conforme as séries vão avançado, sendo também menor a busca pelo gênero feminino, como sugere a profecia autorrealizadora e o efeito tesoura.



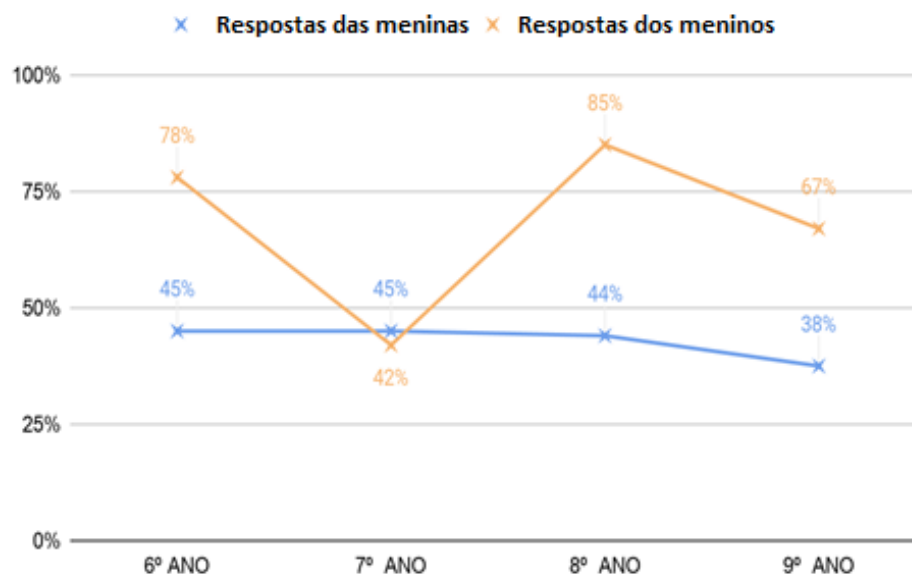
Fonte: os autores, 2021.

Como uma forma de gerar a triangulação dos dados e conferir, mais uma vez, se as afirmações feitas na questão anterior sobre seguir uma carreira profissional na área de tecnologia, foi elaborada uma nova pergunta usando o já mencionado sistema de escala Likert, composta por um número ímpar de opções. Caso alguém não escolhesse uma das opções desejadas, ainda seria possível transcrever a sua resposta na questão seguinte. Dessa maneira, essa pergunta foi comparada com aquela feita anteriormente sobre seguir a carreira tecnológica e, caso os dados não fossem compatíveis, poderiam ser descartados para que a pesquisa não fosse contaminada.

Pode-se supor que as meninas se deixam influenciar pela profecia autorrealizadora desde o Ensino Fundamental e, desde o sexto ano, já idealizam a pouca habilidade para as áreas de programação e tecnologia (gráficos 4 e 5). No período matutino, as respostas negativas para seguir uma área ligada à tecnologia chegaram a 58% de negativas para as meninas do oitavo ano e 40% para as meninas do sétimo. Já no período vespertino, as meninas do sexto ano apresentaram 45% de rejeição e as meninas do oitavo ano mais de 38%, todos valores bastante expressivos. Em uma pesquisa realizada pela Sociedade Brasileira de Física (SBF), Menezes, Brito e Anteneodo (2017), mostraram que há apenas 29% de mulheres atuantes nas áreas de exatas. Desse percentual, somente 11% recebem bolsas de pesquisa e, no mais alto nível acadêmico, esse número cai para 8%.

A área tecnológica já é pouco procurada, sendo que a cada 100 estudantes, apenas 15 manifestam intenção de seguir com a carreira tecnológica. Desses, 5 são do gênero feminino (MENEZES, BRITO, ANTENEODO, 2017).

Gráfico 6 – Apresentação do efeito tesoura e profecia autorrealizadora nas respostas dos alunos e alunas ao considerarem seguir carreira tecnológica



Fonte: os autores, 2021

Podemos sugerir também que mais uma vez o efeito tesoura aparece de forma regressiva para as meninas e progressiva ou constante para os meninos ao longo das séries (gráfico 6). Como uma forma de triangulação dos dados, a mesma pergunta foi feita de outra maneira com o objetivo de confirmar se não estavam contaminados os dados obtidos. Confirmando o resultado anterior, as meninas mostram pouco interesse em seguir a carreira tecnológica, seguindo uma linha que emerge, enquanto os meninos seguem em uma linha que oscila bastante, mas ainda assim está sempre acima de 25% das meninas. Uma exceção ocorre no 7º ano, que pareceu não apresentar interesse na área tecnológica, tanto com relação aos meninos, como com as meninas.

Em uma educação libertadora, a sala de aula poderia tornar-se um ambiente para quebrar paradigmas sociais impostos. Um ambiente para abrir possibilidades, para que os jovens desenvolvessem suas habilidades e entendessem que não há distinção natural de gênero quando o assunto são cores, brincadeiras, carreiras e profissões. Não é possível afirmar que determinada atividade é bem-feita por pessoas de um determinado gênero e não pode ser executável por outro, pelo simples fato de biologicamente se tratar de pessoas de sexos diferentes. Será mesmo que uma pessoa ganha ou perde sua capacidade de desempenhar bem seu papel por atuar em

uma atividade considerada masculina ou feminina? Por que em alguns campos, como nas exatas, especificamente na área de robótica, as mulheres estão invisibilizadas?

A este respeito, Silva, Hall e Woodward (2014, p. 9) consideram que

A identidade nos define segundo símbolos, roupas, marcas, lugares que frequentamos, os grupos se formam segundo a identificação dessa relação de objetos e interesses semelhantes. Isso classifica, forma grupos, e exclui outros.

Para compreender o motivo inicial da simpatia ou antipatia pelo curso de robótica foi solicitado em uma das questões dissertativas que estudantes explicassem se gostam ou não de robótica e o motivo. Foram separadas nos gráficos 6 e 7 as palavras que mais se destacaram nas falas dos meninos e das meninas.

Gráfico 7 À ESQUERDA – Na opinião das meninas, ao descreverem a disciplina de Robótica as palavras que mais se destacaram.

Gráfico 8 À DIREITA – Na opinião dos meninos, ao descreverem a disciplina de Robótica as palavras que mais se destacaram.



Fonte: os autores, 2021.

Analisando os gráficos de nuvens (gráficos 7 e 8), podemos notar que há semelhança entre as falas das meninas e dos meninos com relação a simpatizar com a matéria. No geral eles acharam a disciplina atrativa, mas, das palavras usadas pelas meninas, pode-se inferir que elas consideram a Robótica uma matéria escolar que apoia as outras disciplinas e não um campo de atuação profissional. Assumem a robótica como uma disciplina complementar ou recreativa, que serve de apoio para disciplinas importantes, como Matemática ou Língua Portuguesa.

Na fala dos meninos, a ênfase maior recai sobre o que a robótica pode proporcionar, na tecnologia, na programação e na inovação que traz. Esta posição indica que, para eles, a robótica pode ser uma profissão e não somente um momento de descontração ou uma aula diferente das

demais. Eles usam as frases “gosto de programar, gosto de montar e gosto de tecnologia” com muito mais destaque, mostrando o quão ativos estão nas aulas de robótica, enquanto as meninas enfatizam que a disciplina é “divertida, legal, diferente e interessante”, colocando-se como espectadoras da aula e não como sujeitos ativos. Para Araujo (2016, p. 27), “[...] através de práticas discursivas de subjetivação, há uma tentativa de formar ou moldar identidades hegemônicas, que são, na contemporaneidade, contestadas, questionadas em meio a uma multiplicidade de identidades emergentes”.

Considerações finais

Conclui-se que nem a cor da pele, tampouco o gênero por si mesmo, podem, de fato, influenciar negativamente o desempenho de uma pessoa para que ela exerça uma função que requer lógica, concentração, resolução de problemas e desafios. As barreiras impeditivas a performances profissionais satisfatórias devem-se à falta de acesso à cultura, à educação de qualidade, a oportunidades. Além disso, pertencer à classe econômica desprivilegiada pode dificultar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Se o caminho é penoso para os meninos pobres, que socialmente têm liberdade sobre o seu corpo, não sendo tampouco cobrados pela sociedade para assumirem responsabilidades pelos cuidados com a casa e com os irmãos mais novos, para as meninas, esse percurso se torna ainda muito mais árduo.

Neste sentido, esta pesquisa indicou que a divisão de papéis está presente já no Ensino Fundamental, acarretando o desenvolvimento precoce do efeito tesoura e da profecia autorrealizadora, que será ainda mais reforçado com o passar dos anos e o avanço das séries seguintes até o ensino superior. Podemos constatar, a partir dos dados obtidos nos gráficos e quadros, que a profecia autorrealizadora no Ensino Fundamental fixa estereótipos preestabelecidos pela sociedade e que reflete nas instituições de ensino e consequentemente nas pesquisas científicas.

Assim, a pouca participação e o desinteresse dos estudantes nas áreas tecnológicas se manifestam ao longo da escolaridade, ficando ainda mais notórios quando observamos as respostas vindas das meninas. Desta forma, a representatividade docente feminina se constitui como uma forma de quebrar esse efeito tesoura no Ensino Fundamental, sendo um dos possíveis fatores determinantes para que mais meninas desenvolvam interesse pelas áreas tecnológicas e

para que mais mulheres sigam com a carreira acadêmica. As mulheres docentes em áreas tidas como socialmente masculinas constituem a possibilidade de quebrarem-se estereótipos a estas associados, uma vez que a mulher na ciência representa muitas mulheres que não puderam seguir seus sonhos, representa a igualdade e dá voz e oportunidades a outras meninas e mulheres a seguirem esse caminho (LAUTERBACH, VARGAS E SILVA, AQUIM, 2021).

Para romper com a profecia autorrealizadora e o subsequente efeito tesoura é de suma importância que seja crescente esse lugar de fala feminino nas áreas de exatas e tecnológicas, especificamente a área de robótica. São diversos os fatores que limitam e excluem as mulheres dos campos científicos, a própria biologia feminina aliada à pobreza menstrual e à desigualdade e violação dos direitos da mulher contribuem negativamente para esse quadro. Pode-se perceber pela leitura dos dados coletados a premência de que o estudo de gênero seja inserido dentro das escolas como uma maneira de minimizar, no ensino superior, os problemas que já foram identificados como frequentes no ensino básico, como o efeito tesoura, a profecia autorrealizadora e a importância da representatividade docente.

Creemos que esta pesquisa, inserida no que Araújo (2016) classifica como estudo de gênero, possa levar à reflexão sobre como impedir, ou amenizar, o efeito tesoura a partir do ensino básico, obstando-o a atingir o ensino superior e carreiras profissionais. Conforme Araújo (2016), o estudo de gênero, sexualidade e identidade aparece como elemento questionador, desmistificador e necessário para uma mudança profunda referente ao processo de classificação e exclusão que vivemos durante séculos.

Acreditamos que estas proposições são relevantes alertas sobre os relacionamentos abusivos dentro de uma sala de aula, dentro de uma instituição de trabalho e mesmo em relações pessoais. Essas aplicações podem ajudar outras meninas e mulheres a não passarem pelos mesmos problemas enfrentados por muitas pesquisadoras e professoras ao longo da história.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ALAMBERT, Zuleika. **A mulher na história**. A história da mulher. Abaré: Fundação Astrogildo Pereira/FAP, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: 3ª edição. Graal, 1985.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo**. Práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar. 1 edição, Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais - livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Volume 2. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

BENEDITO, Fabiana de Oliveira de O. Intrusas: uma reflexão sobre mulheres e meninas na ciência. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 71, n. 2, p. 06-09, Apr. 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUMMINS, Robert A.; GULLONE, Eleonora. Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In: Second International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore, 2000.

GONÇALVES, Marllon Caceres; GONÇALVES, Josiane Peres. Gênero, Identidade de Gênero e Sexualidade: Conceitos e Determinações em Contexto Social. *Revista Ciências Humanas: Educação e Desenvolvimento Humano*, Taubaté, v. 14, ed. 1, p. 1-6, 15 abr. 2021. DOI <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a600>. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600/382>. Acesso em: 2 mar. 2022.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. 2014.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*.

Petrópolis: Vozes. 2011

LAUTERBACH, Victoria; VARGAS E SILVA, Fernanda; AQUIM, Patrice Montyeiro de. A importância da produção audiovisual na conscientização e contextualização do papel de meninas e mulheres na ciência e na sociedade brasileira. **CATAVENTOS - Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, v. 12, n. 2, p. 1-12, 15 jan. 2021. Disponível em:

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 624-645, mai./ago., 2022. 643
DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.13809>

<https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/cataventos/article/view/238/246>

Acesso em: 24 fevereiro de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de método**: um referencial para pesquisa qualitativa. Revista UNIVAP, São José dos Campos, SP, v. 20. n 35. ISSN 2237- 1753, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MARTINS, Adriana Martini.; JUNIOR, Paulo Lima. **Educação Científica como prática feminina ou feminista?** XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 25 a 28 de junho de 2019.

Disponível em <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0115-1.pdf>

Acesso em 24 Fev. 2022

MENEZES, Debora Peres; BRITO, Carolina; ANTENEODO, Celia. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 2, p. 341-343, ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2017v34n2p341/34625>. Acesso em: 10 dez. 2021.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. **Violência Simbólica nas Relações de Gênero**: Práticas Pedagógicas Reprodutoras de Desigualdades. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

SADKER, Myra. **Failing at fairness**: how our schools cheat girls. New York: Touchstone, 1995.

RUIZ, Melissa Salinas. **Subvertiendo las fronteras de género**: géneros no binarios. Research, Society and Development, [s. l.], v. 10, ed. 2, p. 1-9, 20 fev. 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12801>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12801/11555> . Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, Alice; WOBETO, Samara. **Revista Arco: Jornalismo Científico e Cultural**. A maternidade no Lattes. [s. l.]: Esther Klein, 6 maio 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/maternidade-no-lattes/> . Acesso em: 3 set. 2021.

SAVELA, Viviane Magnan; SANTOS, Carolina Brito Carvalho. **Meninas fazendo ciências exatas, engenharias e computação**. Salão de Extensão. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/167219> . Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade. 20 (2), p.71-99, 1995.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Trajетórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”**. Ciência & Educação, [s. l.], v. 20, ed. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V9f4dJH4kN/?lang=pt> . Acesso em: 31 ago. 2021.

SOUSA, Luana Passos; GUEDES, Dyego Rocha. **Mercado de trabalho**. Estudos Avançados. 30 (87). May-Aug-2016.

STEARNS, Peter Nathaniel. **História das relações de gênero**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2018.

TAQUES-VILLAGRAN, Julyana Gomes; KILLNER, Gustavo Isaac, MOURA, Amanda. **Rêgo. A profecia autorrealizadora no ensino fundamental pode ocasionar o efeito tesoura no ensino superior?** I Simpósio Sul Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências (SSAPEC), 2020, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

VICENTE, Viviane Cruz. **Produto final**: uma proposta de como abordar gênero na física. Mestrado [s.l.] Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2018. UNESCO. **Relatório global de EPT 2003/4**: educação para todos: gênero e educação para todos: o salto para a igualdade. São Paulo: Moderna, 2004.

Submissão em: 15/12/2021

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma possível contribuição para a educação cooperativista

Jian Carlos Frare¹
Jonas José Seminotti²

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão acerca das possíveis contribuições da Educação a Distância no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas nas organizações cooperativas. A discussão parte da necessidade de se pensar a educação (formação e capacitação) dos associados a partir de um movimento de libertação do sujeito, através da consciência crítica, fundamentada nos princípios e valores do cooperativismo. Diante disso, debatemos a importância de ações de Educação a Distância como modo de fortalecer os valores e princípios do cooperativismo e a participação dos cooperados nas discussões das cooperativas, contribuindo para que as organizações não se tornem meros instrumentos de reprodução do individualismo na perspectiva capitalista.

Palavras-chave: Cooperativismo. Educação a Distância. Formação. Educação.

DISTANCE EDUCATION: a possible contribution to cooperative education

Abstract: This article presents a reflection about the possible contributions of distance education to the pedagogical practices developed in cooperative organizations. The discussion starts by the need to think about the education (formation and training) of the members by a movement of subject's liberation, through critical consciousness, based on the principles and values of cooperativism. Based on that, we discuss the importance of distance education actions as a way to strengthen the values and principles of cooperativism and the participation of the members in the discussions of the cooperatives, contributing in the way that the organizations do not become mere instruments of reproduction of individualism in the capitalist perspective.

Keywords: Cooperativism. Distance Education. Formation. Education.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: una posible contribución la educación cooperativa

Resumén: Este artículo presenta una reflexión sobre las posibles aportaciones de la educación a distancia a las prácticas pedagógicas desarrolladas en las organizaciones cooperativas. La discusión parte de la necesidad de pensar en la educación (formación y capacitación) de los socios desde un movimiento de liberación del sujeto, a través de una conciencia crítica, basada en los principios y valores del movimiento cooperativo. Con base en ellos, discutimos la importancia de las acciones de educación a distancia como forma de fortalecer los valores y principios del cooperativismo y la

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Pós-graduando em Cooperativismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Email: frare.jian@gmail.com.

² Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Email: jonas.seminotti@ufrgs.br.

participación de los asociados en las discusiones de las cooperativas, contribuyendo a que las organizaciones no se conviertan en meros instrumentos de reproducción del individualismo en la perspectiva capitalista.

Palabras claves: Cooperativismo. Educación a distancia. Formación. Educación.

Introdução

Desde o início do movimento cooperativista a educação tem sido reconhecida como um princípio fundamental, não só para o desenvolvimento, mas também para a consolidação dessas organizações. Apesar de serem conceitos distintos, a educação e o cooperativismo, segundo Frantz (2001), são práticas que se complementam, sendo possível, segundo o autor, identificar práticas cooperativas nos processos educacionais e, da mesma forma, identificar práticas educacionais no cooperativismo, o que demonstra uma estreita relação entre esses dois fenômenos. A natureza coletiva do movimento associativista faz com que o espaço das cooperativas seja mais que uma ferramenta para atingir interesses particulares em comum aos cooperados, tornando-se uma prática social que desenvolve “educação política” para os integrantes. Para Frantz (2001, p. 146) “na prática da cooperação, certamente, os seus sujeitos cooperados tomam consciência das diferentes dimensões dos fatos da vida, dos seus significados, dos interesses e das relações sociais que constroem entre si”.

Compreendermos, concordando com Schneider (2010), que a educação cooperativista pode tornar-se um cânone que precede todas as práticas e valores do cooperativismo, permitindo a formação de atores sociais críticos, que não sejam apenas introduzidos no movimento cooperativo, mas sim tornam-se protagonistas na construção de espaços coletivos, “conscientes de sua cidadania, que reconheça que a sua condição de sujeito só é possível dentro do movimento cooperativo” (SCHNEIDER, 2010, p. 98).

Dessa forma, o processo pedagógico no movimento cooperativista difere-se das práticas pedagógicas tradicionais, que replicam costumes e valores, causando um adestramento dos sujeitos e limitando sua capacidade de raciocínio crítico. O movimento cooperativo constrói-se sobre princípios e valores coletivos, solidários e de valorização do trabalho humano, devendo ser transmitidos através de um processo de ensino contínuo e coletivo, exercido de forma dialética e que desestruture os preceitos individualistas, construindo concepções associativistas.

A prática pedagógica exercida pelo movimento cooperativista destaca-se como um processo de *educação informal*, tal como apontado por Libâneo (2010), por não se ligar às instituições formais de ensino, permitindo a interação entre os indivíduos, por meio da qual constroem-se conhecimentos, práticas e experiências. As instituições cooperativas, por estarem inseridas em um espaço cada vez mais interativo e dinâmico, permitem a prática pedagógica através de diferentes meios, sejam em espaços de diálogo entre os cooperados, ou, em espaços de formação utilizando ferramentas distintas de educação.

A diversificação dos espaços de formação torna-se necessária, uma vez que muitas cooperativas se desenvolvem territorial e economicamente, atingindo tamanhos significativos e passam a ter dificuldades no diálogo com o associado, limitando-se a oferecer produtos e serviços de forma desconectada com a realidade das comunidades em que estão inseridas. Essa desconexão retira da organização a construção de saberes através do diálogo, limitando a participação dos associados na vida da cooperativa à satisfação de suas necessidades. A partir disso, Schneider (2010) destaca que as cooperativas que esquecem os valores fundamentais do cooperativismo, passam a comportarem-se como empresas tradicionais capitalistas. Por esse motivo, torna-se cada vez mais necessário pensar formas de praticar a educação cooperativista, permitindo o diálogo entre os associados e a participação desses na vida da cooperativa, como sujeitos ativos e críticos.

Com o desenvolvimento de tecnologias de comunicação, a possibilidade de construir processos educativos se expandiu, oferecendo alternativas para as organizações que se distanciam dos seus cooperados.

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo discutir as possíveis contribuições que Educação a Distância (EAD) pode oferecer aos processos de formação de sujeitos nas instituições cooperativas. Para isso, tratamos acerca do fortalecimento dos princípios e valores do movimento cooperativista, por meio de processos pedagógicos que valorizam a identidade do movimento cooperativo e também sobre possibilidades que o uso de ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à Educação a Distância podem oferecer no processo de educação cooperativista.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por desenvolver uma revisão bibliográfica sobre o tema, sustentando-se em obras que abordam a temática proposta. Para isso,

reportamo-nos às relevantes contribuições de autores como Paulo Freire (2018) e a sua noção de educação “bancária” e educação libertadora, José Odelso Schneider (1999, 2003, 2006, 2010) e Walter Frantz (2001, 2016) e suas contribuições acerca da importância de uma educação cooperativista e, Maria Luiza Belloni (2002, 2005) e suas pesquisas sobre as possibilidades oferecidas pela EaD, e suas fragilidades, entre outros autores que discorrem sobre a temática. Além disso, discorreremos sobre o que pode ser compreendido por formação e capacitação no âmbito das organizações cooperativas, bem como debatemos acerca da importância do Ensino a Distância nos espaços formais e não-formais de ensino.

O texto organiza-se em três partes principais. Primeiro, com um breve resgate histórico do desenvolvimento do movimento cooperativista moderno como alternativa de organização dos trabalhadores. Segundo, discutimos a formação cooperativista, abordando os temas da educação e da capacitação como processos indispensáveis para o desenvolvimento e sobrevivência das cooperativas. E em terceiro, abordamos a Educação a Distância, possibilitada por ferramentas tecnológicas, como forma de aproximar o cooperado da cooperativa através do processo formativo.

Com isso pretende-se investigar se a Educação a Distância pode facilitar os processos formativos e permitir que os sujeitos participantes das organizações cooperativas compreendam em profundidade os valores e princípios do cooperativismo. A pesquisa se justifica devido ao exponencial crescimento que as organizações cooperativas apresentaram nas últimas décadas, o que pode acarretar no distanciamento entre cooperativa e cooperado. Além disso, o atual contexto imposto pela pandemia de Covid-19, que impossibilita a realização de processos formativos que reúnam pessoas presencialmente, despertou-nos a necessidade de repensar os formatos pelos quais se dão as ações de educação cooperativistas.

Cooperativismo como alternativa de organização econômica

Para abordarmos o tema da educação e capacitação nas cooperativas é preciso antes compreender o movimento que dá início ao cooperativismo moderno. Devido ao advento do capitalismo no final do século XVIII e início de XIX, fruto do conflito entre o capital e o trabalho, as fábricas que surgiram inicialmente na Grã-Bretanha, provocaram um empobrecimento dos trabalhadores, acompanhado da expulsão dos camponeses do domínio

senhorial. As transformações econômicas ocasionadas pelo desenvolvimento do capitalismo afetaram diretamente a relação entre patrão e proletário. Os trabalhadores submetidos às condições de extrema pobreza, estavam desorganizados e em uma relação de competição direta entre si.

O descontentamento dos proletários com a situação de pobreza e exploração tornou-se motivação para o desenvolvimento das primeiras organizações trabalhistas, chamadas de *trade unions*, que passaram a organizar a força proletária em torno da luta de classe. Nesse contexto, as ideias e mudanças nas condições de trabalho propostas por Robert Owen (1772-1858), proprietário de um imenso complexo têxtil em New Lanark, influenciaram fortemente as organizações dos trabalhadores. O chamado cooperativismo owenista passou a integrar o movimento sindical e estreitou a relação com a luta de classes. Para Singer (2002), essa relação entre o sindicalismo e o cooperativismo radicalizou a luta de classe, pois os trabalhadores não se limitavam a realizar greves para reivindicar melhorias nos salários ou de condições de trabalho, mas sim para extinguir o trabalho assalariado através da organização de cooperativas operárias com base na autogestão.

Os Pioneiros de Rochdale e a Educação Cooperativa

No decorrer do século XIX muitas experiências de cooperação foram se fortalecendo na Europa. Considerável parte delas influenciadas pelo pensamento de Robert Owen, entre elas a Cooperativa de consumo de Rochdale, organizada em Manchester na Inglaterra no ano de 1844, por 28 operários do setor têxtil. Essa experiência caracterizou-se como um marco da vertente doutrinária, sendo reconhecida como a primeira organização que representa o modelo do cooperativismo moderno. Como destaca Schneider (1999, p. 48),

Os pioneiros, ao fundarem a cooperativa em 1844, se autodenominaram de “Equitáveis Pioneiros de Rochdale”, para indicar o espírito que os orientaria no seu empreendimento, baseado numa cooperação equitável, ou seja, justa, igualitária, sincera, contrária a qualquer fraude na apresentação dos serviços aos membros e a terceiros, e ao mesmo tempo, calcada numa cooperação que respeitaria a igualdade de direitos e a liberdade de cada membro.

O grande avanço nesse modelo organizacional cooperativista é representado pelos *princípios* propostos pelos Tecelões de Rochdale, contidos em seus estatutos, que definiam a estrutura de funcionamento da cooperativa. Essa importante contribuição se deu porque os Pioneiros de Rochdale “tiveram a habilidade de expor suas ideias de maneira concreta e as integraram em um sistema com coerência interna, elaborando princípios ou bases essenciais para a organização e o funcionamento de sua cooperativa” (SCHNEIDER, HENDGES, 2006, p. 35).

Após tornarem-se referência para grande maioria das cooperativas, os princípios adotados pelos Pioneiros de Rochdale foram adaptados pela Aliança Cooperativista Internacional (ACI) nos anos de 1934 (Londres), 1937 (Paris), 1966 (Viena) e, por último, assumindo sua mais recente reformulação no ano de 1995 (Manchester). Apesar de sua readequação a partir da realidade econômica e social, não perderam sua essência e os valores fundamentais da cooperação. Desde sua última reformulação em 1995, os princípios do cooperativismo passaram a ser:

associação voluntária e aberta (1º princípio), Controle democrático dos membros (2º), Participação econômica dos membros (3º), Autonomia e independência (4º), Educação, treinamento e informação (5º), Cooperação entre cooperativas (6º), e Preocupação com a comunidade (7º) (PINHO, 2003, p. 138).

A partir do momento de formulação dos princípios de Rochdale, a educação cooperativista esteve presente. Nesse período, muitos dos pioneiros participaram dos “Círculos Owenistas”, em especial o “Círculo Owenista nº 24”, espaço que influenciou muito na introdução da educação como um princípio de organização. Schneider e Hendges (2006) argumentam que o desconhecimento das pessoas tornou-se um obstáculo para o desenvolvimento da cooperativa, sendo necessário educá-las para que compreendessem que participando e consumindo do armazém da cooperativa obteriam mais benefícios do que consumindo do mercado tradicional. Contudo, a educação não se limitava ao esclarecimento acerca do que era o cooperativismo ou dos seus benefícios, mas também, dedicava-se a promover o bem-estar e a melhora das condições em que se encontravam os trabalhadores.

Conforme destacado por Schneider (2003, p.19) “o pensamento de Robert Owen sobre a importância da educação para a formação do ‘homem novo’ em prol de um ‘Novo Mundo Moral’ influenciou sobre os Pioneiros de Rochdale”, contribuindo para a definição de um modelo de organização que possuía aspectos próprios e, portanto, diferentes das organizações capitalistas tradicionais. Fruto do “Círculo Owenista nº 24”, o princípio da educação ganhou espaço central na organização, sendo pautada na reforma estatutária de 1854, onde se definiu pela destinação de 2,5% das sobras para a construção de um Fundo de Educação. Com a constituição do fundo, muitas atividades voltadas à educação dos cooperados e de seus filhos foram desenvolvidas, como por exemplo, a constituição de uma biblioteca da cooperativa, com salas de leitura, que disponibilizavam aos associados livros, revistas e jornais.

O princípio da educação cooperativista foi amplamente discutido e sofreu alterações ao longo do tempo, no entanto manteve sua importância para o desenvolvimento das cooperativas, sendo tomado como “regra de ouro”. Como abordado por Schneider e Hendges (2006), a aplicação de um processo educacional nas cooperativas permite a compreensão dos demais princípios e valores cooperativos, elaborar estatutos, entender a lei das cooperativas e os direitos e deveres dos sócios. Nesse sentido, Schneider (2010, p. 84) também destaca que “tentando responder às demandas atuais, num mercado e numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente por qualidade, acrescentou-se ao princípio dois aspectos fundamentais: o treinamento e a informação”.

O 5º princípio passou então a ser descrito pela ACI da seguinte forma:

Educação, Treinamento e Informação: as cooperativas oferecem educação e treinamento para seus sócios, representantes eleitos, administradores e funcionários; assim, eles podem continuar efetivamente para seu desenvolvimento. Eles informam o público em geral, particularmente os jovens e os líderes fornecedores de opinião, sobre a natureza e os benefícios da cooperação (ALIANÇA COOPERATIVA INTERNACIONAL, 1995 *apud* SCHNEIDER, 2010, p. 84).

A modificação realizada pela ACI em 1995, segundo Pinho (2003), ampliou o direcionamento da educação cooperativa, considerando não só os associados, mas também os representantes eleitos, administradores, executivos, assim como os empregados da organização. Além disso, a reformulação do conceito quinto introduziu novos elementos para

a educação cooperativa que precisam ser diferenciados, a saber, o treinamento e a capacitação. No que se segue, abordaremos esses dois conceitos, buscando compreender as diferenças entre a educação/formação e treinamento/capacitação.

Formação como educação cooperativista

A educação, conforme Gohn (1992, p. 16), “ocupa um lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isso porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo”. A educação não é um fenômeno que se limita aos espaços formais de ensino, mas sim, ocorre nas diversas dimensões do mundo social, seja nas ruas, empresas, movimentos e, da mesma forma, nas cooperativas. Nesse sentido, segundo Frantz e Schönardie (2016, p. 26) “os seres humanos se educam nas relações sociais do trabalho, educam-se pela comunicação crítica, pelo debate e argumentação sobre os diferentes aspectos de sua vida”. Para Amado (2014, p. 21) essa dinâmica das diferentes pedagogias pode ser compreendida “como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais, mas coletivos”.

Desde sua concepção o cooperativismo desenvolveu-se como movimento de luta, e, portanto, como espaço pedagógico de participação, onde os sujeitos compartilham conhecimento de forma coletiva. O caráter pedagógico do movimento cooperativista é, segundo Frantz e Schönardie (2016), relacionado aos princípios e valores que o cooperativismo possui, os quais exigem de seus integrantes o diálogo e o debate entre os cooperados, que ocorre como um processo de aprendizagem e que estabelecem as práticas da organização a partir dos interesses dos envolvidos. Frente a isso, podemos dizer que a educação no cooperativismo diferencia-se da educação formal, a qual é definida por Gohn (2006) como aquela que ocorre no território escolar, com regras e padrões comportamentais definidos, que apresenta um conteúdo previamente demarcado, historicamente sistematizado e normatizados por leis, onde o professor exerce a figura de educador.

Porém, apesar de não referir-se ao modelo tradicional, a educação cooperativista não pode ser confundida como um processo pedagógico contrário à educação formal, mas sim

complementar. A educação não-formal, conforme Gohn (2006, p. 26), refere-se a um processo que assume várias dimensões, como por exemplo,

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Nesse aspecto, as práticas interativas nas cooperativas são, também, pedagógicas, pois contribuem para a emancipação dos sujeitos, possibilitando que os cooperados entendam o movimento cooperativista para além de um instrumento para a obtenção de seus interesses particulares, mas também como uma com uma ferramenta de transformação coletiva. Portanto, as práticas internas de interação entre funcionários, dirigentes e associados devem ser essencialmente pedagógicas, buscando construir espaços de participação política e econômica.

O princípio da educação no cooperativismo foi compreendido ao longo do tempo como um processo de conhecimento geral, ou voltado a elementos do movimento cooperativista, o que mudou após a última revisão dos princípios no ano de 1995. A partir desse momento, segundo Schneider e Hendges (2006), a educação passou a ser compreendida como o grande universo, no qual a capacitação está incluída, e diretamente aliada à informação, tendo como tarefa principal difundir os princípios, valores e práticas do cooperativismo. A partir disso, a educação cooperativa assume uma posição ainda mais central para o desenvolvimento das organizações, haja vista que torna-se o meio pelo qual os associados, ao ingressarem na cooperativa, conhecem a estrutura, os valores, as regras e os princípios, ou seja, a identidade e a filosofia do movimento cooperativista. Na mesma direção, Schneider (2010, p. 98) destaca,

educação cooperativa é um conjunto de valores e princípios que expressam a doutrina do cooperativismo, proponente de um novo estilo de economia e de sociedade, de vida e de trabalho, e que se supõe deva orientar as ações de qualquer associado, levando-o a conhecer seus direitos e deveres enquanto sócios, percebendo a diferença entre empresas capitalistas convencionais e cooperativistas, motivando-o a respeitar o estatuto e o regimento interno, agindo para os interesses coletivos e não pessoal, pois importa educar para a valorização do empreendimento coletivo.

A posição central que a educação cooperativista assume, nos permite dizer que esse princípio está diretamente ligado à sobrevivência desse modelo de organização. É sabido que os indivíduos não nascem cooperativistas, pelo contrário, são formados em um contínuo processo pedagógico, fundamentado nos princípios e valores cooperativos. A partir dessa máxima, Schneider e Hendges (2006), argumentam que, por ser voltada a pessoas adultas, a educação cooperativista torna-se desafiadora, principalmente pela condição dos associados, que já carregam uma bagagem de conhecimento adquirida através do ambiente familiar e do ambiente social. Esse acúmulo de conhecimento, em muitos aspectos, pode dificultar o reconhecimento de novos valores, resistindo a partir de alguns vícios de aprendizagem já consolidados pelos indivíduos.

É nesse contexto epistêmico que a educação cooperativista torna-se indispensável como ferramenta de reconstrução de valores e costumes intrínsecos aos cooperados. Para tal, é necessário compreender que os cooperados são pessoas formadas em um contexto individualista, de competitividade e exploração do indivíduo, onde as organizações estão voltadas unicamente para o lucro. Para Schneider (2010), os associados educados nesse contexto, em sua grande maioria, são motivados a ingressar nas cooperativas não pelo desejo de cooperar, mas sim, por interesses particulares ou pela necessidade de sobrevivência econômica, procurando a instituição para obter alguma vantagem, que atuando de forma isolada não teriam. Frente a isso, a educação cooperativista deve buscar a desconstrução dos hábitos individualistas, introduzindo os cooperados em um ambiente de interação e ajuda mútua, solidário e de respeito.

Frantz e Schönardie (2016, p. 30) ressaltam que,

as organizações cooperativas, na condição de experiências sociais históricas, abrigam em sua dinâmica de funcionamento processos educativos, não apenas porque nelas se promove a atividade educativa com vistas à capacitação instrumental para a cooperação, mas porque, nos diferentes espaços, a educação decorre das relações sociais que ali acontecem, tendo em vista as necessidades, os interesses, as intenções dos associados e as ações decorrentes dessa trama social complexa de práticas cooperativas.

Nesse aspecto, a coletividade que deve estar presente na essência das organizações cooperativas, assume um caráter fundamentalmente pedagógico, pois não é possível exercer em sua plenitude a função individualista do capital em uma associação de pessoas, não se pretende que essa seja verdadeiramente cooperativa. A interação e o debate que circunda os interesses e as necessidades dos cooperados, exige o reconhecimento do outro como parte estruturante da organização e, dessa forma, é necessário que se coopere para suprir as necessidades. Frantz e Schönardie (2016, p. 30) destacam que “as práticas educativas se fazem presentes nas ações desencadeadas no interior da cooperativa”, como resultado da interação entre os sujeitos na busca por um interesse comum. Dessa forma, educar para o cooperativismo também diz respeito à construção de cidadãos mais conscientes e solidários, bem como refere-se à construção de um modelo diferente de sociedade.

Discutindo essa perspectiva da educação, Paulo Freire, em sua célebre obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), destaca a existência de dois tipos de educação, a saber, a “bancária”, na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2018, p. 80) e, a educação “libertadora”, que busca humanizar o indivíduo e torná-lo protagonista frente a sua realidade, tornando-se sujeito autônomo, crítico e solidário.

Na educação bancária, conforme Freire (2018), o educando tem a função de receber, memorizar e repetir um conjunto de informações, sem formar senso crítico, ou seja, o educando é domesticado e apassivado pelo processo educacional, adaptando-se ao mundo e não sendo estimulado a compreender e transformar a realidade em que está inserido. Frente a isso, o desafio da educação cooperativa está em transcender à educação bancária, transformando o associado em sujeito ativo e capaz de compreender a identidade e os princípios do movimento cooperativista. Sobre isso, Schneider e Hendges (2006, p. 38) argumentam que

[...] o movimento cooperativo não é caracterizado pelo egoísmo ou pela obediência cega, não se desejam sócios robotizados como se tivessem passado por uma “lavagem cerebral”. Mas sim, exige-se uma autodisciplina coletiva, oportunizando o crescimento do homem e da mulher em todos os níveis – moral, social, cultural e intelectual – pedindo sugestões e participação.

A educação cooperativista deve ir além da mera transmissão de conhecimento, deve ser uma ferramenta que possibilite o despertar do pensamento crítico em relação ao mundo. Podemos dizer, portanto, que a educação no âmbito cooperativo assume uma importância única, como ferramenta de transformação, que faz necessário um processo de emancipação permanente do sujeito, buscando sempre a construção de pessoas mais cooperativas. Por esse motivo, a educação cooperativista não diz respeito apenas ao tipo de associado ou de cooperativa que se pretende construir, mas sim, ao tipo de sociedade e de indivíduo que será formado.

Desse modo, é papel da educação cooperativista construir sujeitos que busquem compreender e transformar a realidade em que se encontram, tornando-se pessoas ativas e criativas, não só na cooperativa, mas também na sociedade como um todo. Portanto, podemos compreender a educação no movimento cooperativo como instrumento que busca contribuir para que as pessoas possam se autogestionar e decidir os rumos que a organização deverá tomar, considerando os interesses coletivos. É necessário que o processo educacional seja permanente e que busque desconstruir alguns hábitos adquiridos durante a vida, permitindo assim a aceitação de novos valores e saberes.

Formação como Capacitação Cooperativa

Frente a um mercado cada vez mais exigente e complexo, tornou-se necessário que as cooperativas dediquem tempo e recursos em processos de formação, que considerem não apenas a educação voltada à identidade, aos valores e princípios do cooperativismo, mas também, à formação como processo de capacitação profissional. A capacitação dos funcionários e dirigentes assume uma posição de relevância nas organizações cooperativas, estando diretamente relacionada ao “saber fazer” e, portanto, a necessidade de qualificação

para a “prestação de serviços, em prol do crescente bem-estar material e humano, com vistas à satisfação de suas diversas necessidades, um crescente avanço em mais cidadania, das pessoas envolvidas” (SCHNEIDER, 2010, p. 47). Dessa forma, estabelecer um processo de capacitação pode ser uma estratégia adotada pelas cooperativas, para conseguirem manter-se competitivas no mercado.

Faz-se necessário ter compreensão daquilo que compete a capacitação nas organizações cooperativas, pois existe uma linha bastante tênue entre a atuação que respeite os valores cooperativistas e a atuação empresarial e, portanto, precisa ser desenvolvida em complemento ao processo de educação cooperativa. Conforme Schneider e Hendges (2006, p. 46), “a capacitação mais se ocupa com as diversas funções e atividades próprias da cooperativa na sua dimensão de ‘empresa’ cooperativa. Opera fundamentalmente em sua vertente econômica, técnica e profissional”. Dessa forma, capacitar os funcionários e dirigentes deve ser uma ação conectada à educação, para que a busca pela eficiência e eficácia nas ações da cooperativa não se limite unicamente à obtenção de lucro, tal como nas empresas tradicionais capitalistas.

Destarte, a conexão entre educação e capacitação é fundamental. Pois, conforme Schneider e Hendges (2006), nos dias atuais muitas organizações cooperativas atingiram tamanho significativo, o que dificulta a relação direta entre os dirigentes e a cooperativa. Nessas organizações o contato entre cooperado e cooperativa ocorre por meio dos funcionários da instituição, sendo, portanto, indispensável que esses funcionários estejam munidos de conhecimento e experiência, não só de como desempenhar com competência seu trabalho, mas também acerca dos valores e princípios do cooperativismo, para que possam entender a cooperativa “como uma empresa, mas como ‘uma empresa diferente’, pela filosofia e doutrina que a impregna, pela forma como tratam os associados e a forma de conceber a própria economia e o papel do capital na mesma” (SCHNEIDER, HENDGES, 2006, p. 46). Importa destacar que apesar de ser uma parte significativa do processo de formação nas cooperativas, a capacitação não pode ser tomada como receita para o sucesso e o crescimento da instituição.

Retomando Paulo Freire (2018), é importante que a capacitação não se resuma em uma educação “bancarizada”, onde os funcionários são treinados para atingirem interesses

que não condizem com aqueles expressos pela coletividade. Nesse aspecto, não é incomum que os interesses impostos pelo mercado e a vontade de crescimento construam no núcleo da cooperativa uma racionalidade de crescimento a qualquer custo, tornando assim a organização um instrumento que produz mais exclusão que o sistema tradicional. Conforme Frantz e Schönardie (2016, p. 31) “isso acontece especialmente quando a organização cooperativa tem mero caráter instrumental no jogo das forças de mercado ou é cooptada como instrumento das grandes corporações capitalistas, na venda ou na compra de produtos”.

Quando a cooperativa deposita na capacitação todas as suas ações formativas, o cooperado, os funcionários e a direção tornam-se bons profissionais. Porém, a falta de compreensão da identidade e dos princípios do movimento cooperativista fará com que a organização abandone suas características basilares do cooperativismo e passe a comportar-se como uma empresa tradicional capitalista, atuando apenas em virtude do lucro, visto que, “um erro frequente e grave na divulgação cooperativa é reduzi-la a um apelo direto em prol do lucro, seguido de quando em quando com uma pregação sobre seu ideal” (FAUQUET, 1949, p. 84-85 *apud* SCHNEIDER, 2010, p. 100-101).

O processo formativo para uma instituição cooperativa deve ser desenvolvido em equilíbrio entre a educação, voltado à dimensão da associação de pessoas, e à capacitação ou treinamento, voltado à qualidade dos serviços prestados pela instituição. É fundamental que funcionários e dirigentes tenham total compreensão dos valores e princípios do cooperativismo, para que não confundam a necessidade de manutenção e de competitividade que a organização busca no mercado, com uma autorização para a exploração do cooperado.

Educação a distância (Ead) nas organizações cooperativas

Desde a segunda metade do século XX, temos acompanhado o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que provocam profundas transformações em nosso modo de vida. Essas tecnologias modelam a sociedade moderna, assumindo um papel importante no nosso dia a dia, no processo econômico, bem como, na forma como acessamos o mercado de trabalho, ou, o modo como ocorrem os processos educacionais e de formação. Coll e Monereo (2010, p. 15) argumentam que,

estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver.

A possibilidade de interatividade e comunicação cada vez mais facilitada permite compartilhar informações de diversas formas e diversos lugares. O desenvolvimento de um ciberespaço ocorre através de redes de comunicação, que com o avanço de aparelhos como *smartphones*, *tablets* e *notebooks* estão cada vez mais desprendidos de um espaço fixo e tornam-se cada vez mais móveis. O tempo e o espaço na comunicação em rede assumem outra perspectiva e abrem novas possibilidades para a interação entre as pessoas, bem como para a vida profissional.

Contudo, as TIC não se limitam apenas a ferramentas de comunicação ou de transmissão de informações, mas também, permitem novas perspectivas para a ação pedagógica. Nesse aspecto, não podemos ignorar que sendo a educação uma prática contínua na vida das pessoas, ela também sofre profundas mudanças com o surgimento de avanços tecnológicos. A integração de ferramentas digitais nos processos de educação tornou-se cada vez mais comum e necessária, haja vista que são instrumentos presentes em todas as esferas da vida, “desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17). A vida cada vez mais globalizada nos permite experimentar mudanças sociais em ritmo acelerado, muitas dessas nos espaços educacionais com a introdução de novos recursos que estão adequados às demandas da sociedade atual, permitindo que possamos desenvolver práticas pedagógicas que extrapolam o espaço e o tempo das salas de aula tradicionais.

Segundo Belloni (2002, p. 123), devemos “compreender o fenômeno educação à distância [...] como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais”. Os novos meios introduzidos nos espaços de educação forçaram os processos educacionais a passar por mudanças que permitam desenvolver-se como um modelo que atenda a necessidade de um mundo mais globalizado e complexo, o que exige formas mais flexíveis de ofertar o ensino. Frente a isso, Neto (2009, p. 45) destaca que

O processo educacional mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação adquire dimensões que precisam ser exploradas segundo as perspectivas da era das redes. As relações educativas possibilitam trocas comunicativas multidirecionadas, baseadas na participação, na colaboração e na interação entre todos os agentes. Rompe-se assim com os velhos modelos pedagógicos baseados na comunicação unilateral que privilegia o professor, desconsiderando as peculiaridades do aluno.

Os processos educacionais saem do espaço da sala de aula para acompanhar o dia a dia do educando em diferentes espaços e períodos, assumindo uma nova perspectiva de comunicação, que também apresenta novas possibilidades de ações pedagógicas. Se antes, como apontado por Kenski (2012), o aluno precisava deslocar-se a um espaço e comparecer no horário exato de iniciar a aula, obedecendo um ritual burocrático para o desenvolvimento da educação, agora com as ferramentas de educação a distância, esse processo pode ocorrer nos mais diferentes espaços e horários. A inclusão de TIC permitiu a democratização do acesso à formação emancipatória, tanto para o ensino formal como nos espaços não-formais. Contudo, seria ingenuidade não considerarmos que apesar de um mundo profundamente globalizado, uma parcela significativa de pessoas ainda encontra dificuldades no acesso aos aparatos tecnológicos para o acesso aos mecanismos de formação.

A educação através de ferramentas de tecnologia da comunicação pode oferecer dois caminhos distintos. Sendo um favorável aos interesses das classes dominantes e de um sistema econômico de vencedores e perdedores, em que a educação está voltada aos interesses do capital. Nesse aspecto, Lapa e Belloni (2012) argumentam que o potencial formativo apresentado pelas TIC pode não ser utilizado no âmbito de uma educação que seja libertadora, mas sim, como desenvolvedora de uma educação "bancarizada". Outro caminho possível é o uso de instrumentos de comunicação tecnológicos para potencializar o desenvolvimento de meios educacionais que apresentam possibilidades para a formação crítica dos sujeitos, tornando-se uma alternativa à formação individualista oferecida no dia a dia do capitalismo. Sobre esse caminho, Lapa e Belloni (2012, p. 178) também destacam que a educação a distância deve ser concebida como “um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade”.

A educação realizada através de recursos tecnológicos pode tanto contribuir para a emancipação do indivíduo, como para a formação do sujeito individualista e, portanto, para a reprodução de um modelo educacional fundamentados nos moldes do tayloriano-fordista, fortalecendo práticas capitalistas cada vez mais agressivas e excludentes. O modelo educacional capitalista do século XX, assim como argumentado por Antunes e Pinto (2017), possui bases tayloriano-fordista que buscam modificar e deslocar o conhecimento e as práticas historicamente elaboradas pela classe trabalhadora, para uma estrutura coletiva que tem como foco o desenvolvimento dos modos de produção capitalistas. Nesse movimento, o conhecimento adquirido do trabalho individual, que está envolto em uma esfera cultural, é modificado pelas estruturas capitalistas de produção e rerepresentado aos trabalhadores como normas, através de um modelo educacional limitador, dentro dos moldes do trabalho alienado.

Esse processo educacional tem por objetivo reduzir a ação da classe trabalhadora às meras replicações de tarefas, inibindo, portanto, o protagonismo do sujeito. São moldes educacionais exercidos no formato de especialização limitadora, executada como escolas técnicas que praticam o “ensinar fazer”, sem formar consciência crítica nos indivíduos. Como argumentado por Antunes e Pinto (2017), os processos educacionais capitalistas predeterminam o papel do indivíduo na sociedade, frente à divisão social do trabalho. Trata-se de uma educação que transmite aos educandos valores e informações necessárias para o correto desenvolvimento de seu papel produtivo dentro do sistema capitalista, já estabelecendo a posição na hierarquia social que o trabalhador deve assumir.

A formação dos sujeitos nos dias atuais, em muitos aspectos, busca atender as exigências do mercado e da divisão social do trabalho, seja ela em espaços formais ou informais. Com o avanço do Ensino a Distância, o mundo industrializado tem buscado estruturar um processo educacional flexível e ágil, quase como “tutorial” com foco no desenvolvimento de uma mão-de-obra especializada, ou seja, tem buscado a formação de trabalhadores qualificados para executar tarefas nas funções que seus diplomas lhes permitem. Contudo, como apontado por Belloni (2005), é necessário ressaltar que a educação a distância não se limita apenas ao preparo de mão-de-obra especializada, mas também, busca a formação de sujeitos emancipados, capazes de agir politicamente.

As organizações cooperativas possuem uma função primordial no processo de formação dos cooperados. O processo pedagógico nessas instituições deve assumir a perspectiva de uma educação libertadora, que permita aos sujeitos o desenvolvimento do pensamento crítico, e nesse processo, as ferramentas tecnológicas podem ser um grande avanço para atingir os membros da organização. Ações de utilização das TIC para processos formativos tornam-se cada vez mais necessários, haja vista que, como destacado por Laidlaw (1981), o movimento cooperativista tem praticado um certo descuido com a educação, sendo que ao tempo em que as empresas tradicionais avançam nos meios digitais, a educação cooperativista permanece na idade da pedra. Ainda conforme o autor, os processos educacionais nas cooperativas não acompanham o crescimento econômico, o que impossibilita que os cooperados entendam o que é uma cooperativa e porque ela existe.

Isso torna cada vez mais necessário que as organizações cooperativas desenvolvam processos educacionais inclusivos e modernos, fomentando ações de educação nas organizações através de ferramentas de EaD, e que essas ações estejam fundamentadas nos princípios e valores do cooperativismo, permitindo oferecer aos cooperados, constantemente e em diferentes espaços, formas de debater acerca dos rumos da organização, de forma consciente e crítica. Schneider (2010, p. 75) destaca que,

ao longo da vida dos associados dentro da cooperativa, seria interessante a realização periódica de cursos formais e informais, em que os valores e princípios fossem aprofundados, através de discussões, em que todos os participantes tivessem a oportunidade de se expressar, elaborando assim coletivamente uma visão de mundo e de processos coletivos de organização econômica, social e comercial, demonstrada na prática posteriormente.

A necessidade de oportunizar a participação dos associados nos processos formativos, para a realização de uma discussão verdadeiramente coletiva, aponta para possíveis contribuições que o uso de ferramentas tecnológicas pode oferecer às organizações. Portanto, não basta que as cooperativas desenvolvam espaços de formação, mesmo que a distância, que fomentem um tipo de compreensão voltada à instrumentalização dos trabalhadores, ou seja, uma educação nos moldes taylorista-fordista. As ações pedagógicas precisam que os cooperados sejam colocados como centro do processo e não apenas como espectador ou

consumidor de um produto educacional. Sendo assim, é necessário que a educação para o cooperativismo não assuma seu cooperado como público-alvo de ações específicas, sob o risco de perder o contato com o mesmo ao desenvolver uma educação “bancarizada”.

Em uma sociedade competitiva e com princípios individualistas, é necessário que os processos pedagógicos desenvolvidos possam integrar os cooperados em um espaço de diálogo, o que pode ser alcançado com o desprendimento espaço-temporal oferecido pela Educação a Distância, uma vez que os diferentes canais de comunicação permitem uma interação diferente daquela obtida presencialmente. Até o surgimento dos espaços digitais de educação, ou até mesmo das redes sociais, os cooperados, assim como os alunos das escolas formais, precisavam deslocar-se até a instituição, reunindo-se em um espaço físico e permanecer em um período para a formação cooperativista. Contudo, ao tratarmos da educação não-formal desenvolvida nas organizações associativas, estamos pensando em processos formativos voltados para um público adulto, que possui uma dinâmica de organização diferente do estudante do ensino tradicional e que precisa ser incluído no debate cooperativo a partir de seu contexto de vida.

O uso de TIC na educação cooperativa precisa ser acompanhada de um processo de inclusão, para que o distanciamento entre educando e educador, ou mesmo, entre educandos não reforce os princípios individualistas, e que venham a formar sujeitos que utilizam a cooperativa apenas para suprir os interesses particulares, sem sentirem-se parte integrante da organização. Nessa direção, Schneider (2010, p. 32) argumenta que

parece válido poder afirmar-se que a educação cooperativista, antes de preocupar-se com a oportunização de estímulos que valorizem os procedimentos organizacionais e produtivistas, bem como as técnicas indispensáveis para uma boa atividade cooperativa, concentre-se primordialmente na formação de pessoas solidárias, democráticas, capazes de autoajudar-se na base da entreatajuda, capazes enfim de situar o interesse do grupo pelo menos no mesmo nível da importância dos interesses individual e familiares.

Portanto, a utilização das TIC para os processos pedagógicos não deve contribuir para a alienação dos sujeitos, gerando conformidade diante da condição social imposta, mas sim deve ser utilizada para a formação de sujeitos autônomos. A educação mediada através de

ferramentas tecnológicas de interação deve ser libertadora, ou seja, deve “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Para que seja possível o desenvolvimento de processos formativos nesse caminho, Oliveira (1997, p. 242) destaca que “a questão fundamental não é a introdução de novas tecnologias, mas, muito mais, a redução da educação a seu aspecto instrucional, como se fosse possível instruir sem veicular uma certa concepção do ser humano e da vida como um todo”.

A cooperativa não deve reduzir o processo formativo a mero repasse de informação sobre aquilo que a organização oferece ou faz, e da mesma forma, ao realizar o processo formativo com funcionários e cargos diretivos, não deve oferecer unicamente o treinamento acerca do “como fazer” técnico, limitando assim que o cooperado seja tratado como cliente da organização na qual ele também é dono. O pensamento de Belloni (2005) vem ao encontro dessa compreensão, ao destacar que há um perigo no deslumbramento com as inovações tecnológicas, as quais podem ser confundidas com inovações pedagógicas e, dessa forma, tomadas pela organização como uma solução milagrosa para os problemas formativos

A inclusão de mecanismos tecnológicos de interação nos processos pedagógicos deve ocorrer possibilitando a real participação dos educandos, evitando assim a educação “bancária”, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2018, p. 80). Apresenta-se como necessidade o desenvolvimento de um processo de aprendizagem que esteja direcionado à emancipação do sujeito, ou seja, deve-se construir espaços pedagógicos que transbordem os muros da escola e se estruturam como movimento participativo e coletivo. É nesse aspecto que a Ead contribui para a educação cooperativista.

Considerações Finais

A Educação a Distância pode ser um meio pelo qual as organizações cooperativas consigam fomentar a participação dos cooperados na vida da organização, bem como pode permitir que os processos formativos sejam voltados à emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, as ferramentas de TIC não são instrumentos que por si só, aplicadas às organizações cooperativas, garantam a inclusão dos associados na vida da organização, nem mesmo

garantem que o processo pedagógico seja emancipatório, mas sim refere-se apenas a um meio ou opção pedagógica, que desligada dos princípios e valores assumidos pelo cooperativismo torna-se ferramenta de reprodução dos valores do capitalismo.

Mesmo compreendendo que é um erro ignorar a importância da instrução técnica nos processos de Educação a Distância realizados através das TIC, é necessário permitir aos indivíduos a formação de uma consciência crítica, para que compreendam o real sentido da participação em uma organização cooperativa. Reduzir a educação ao processo de capacitação técnica, é fomentar a limitação intelectual e desenvolver uma educação voltada à produção fordista, impedindo a emancipação dos sujeitos. Conforme Pimentel (2017) não basta que as ferramentas de TIC sejam introduzidas nos processos pedagógicos, é necessário que essas ferramentas sejam promotoras de cidadania para homens e mulheres, pois, ainda conforme a autora, “sem um projeto pedagógico que inclua o ser humano, não passarão de tecnologias a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes” (PIMENTEL, 2017, p. 26). Portanto, é importante que as TIC sejam ferramentas que contribuam para a aproximação dos cooperados e da cooperativa, sendo indispensável que a organização mantenha como elemento central do processo formativo, os princípios e valores cooperativistas, buscando sempre preservar a identidade do movimento.

O desenvolvimento exponencial de muitas cooperativas, bem como a perda da identidade solidária, motivada pela relação cada vez mais aprofundada no sistema capitalista, exige que os processos formativos sejam intensificados e que busquem meios de atingir todo o quadro de associados. A Educação a Distância é um importante instrumento, haja vista que permite a reunião de um número grande de associados sem a necessidade de deslocamento para um espaço físico. Esse desprendimento do espaço pode proporcionar o desenvolvimento de discussões ainda mais abrangentes, que envolvam os cooperados na vida da organização, decidindo os rumos que a mesma deve tomar.

Um exemplo dessa possibilidade é a realização de assembleias virtuais, que se tornaram uma alternativa frente às restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Mesmo com as possíveis limitações devido à falta de destreza no uso das ferramentas de comunicação, tanto das cooperativas como dos cooperados, as assembleias virtuais podem proporcionar espaços de debate voltados aos interesses coletivos e, portanto, podem

configurar-se como importantes espaços pedagógicos e formativos. Esse momento central na vida de uma cooperativa, quando realizado digitalmente abre a possibilidade para a reunião de um número maior de cooperados, ampliando o debate e aproximando ainda mais a cooperativa dos cooperados.

Contudo, é importante observar que as ferramentas de educação a distância não podem assumir um caráter totalmente disruptivo em relação à educação presencial, para que as organizações cooperativas não incorram em um distanciamento dos cooperados, fazendo com que esses não se considerem parte estruturante e indispensável para a vida da cooperativa. Essa necessidade de utilização das TICs de forma racional e que valorize a construção da consciência cooperativa, sem distanciar fisicamente o cooperado de sua cooperativa, torna-se um desafio a ser vencido nesses novos tempos de digitalização e informatização das relações entre organização e sujeito.

As ferramentas tecnológicas que viabilizam a Educação a Distância podem permitir a democratização do conhecimento envolvido e produzido no âmbito das organizações cooperativas, não só através de processos formativos desenvolvidos em um formato direcionado para a construção de uma consciência coletiva, mas também na veiculação de informações acerca daquilo que acontece e é proporcionado pela cooperativa. Faz parte da vida da organização e do cooperado compreender as práticas e as oportunidades que a organização lhe proporciona, tanto no âmbito da educação como nas relações negociais estabelecidas entre eles. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação desenvolvido para além da realização de processos formativos também caracteriza-se como um processo pedagógico, haja vista que compreender aquilo que a organização pode lhe oferecer, permite o cooperado fortalecer sua relação de pertencimento com movimento cooperativo, ao perceber que a coletividade lhe proporciona benefícios não atingidos individualmente.

Dessa forma, a Educação a Distância pode exercer um papel fundamental na emancipação dos associados, assim como dos funcionários e dirigentes das organizações, além de contribuir para que a organização não perca sua identidade de movimento coletivo, onde os cooperados são os donos e não apenas os usuários dos produtos e serviços. É fundamental que as ações pedagógicas que utilizam esses instrumentos não fortaleçam os interesses individuais e mercantilistas em detrimento dos valores e dos princípios do

cooperativismo. Entretanto, tendo em conta as desigualdades sociais e as limitações educacionais existentes em nosso país, é importante e necessário que as organizações cooperativas considerem desenvolver ações que garantam o acesso às ferramentas de Educação a Distância, bem como realize ações instrutivas para sua utilização, a fim de que os cooperados estejam realmente incluídos nos espaços de debate e para que os processos formativos e educacionais sejam efetivos e eficientes.

A utilização das ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação deve ser compreendida pelas organizações cooperativas, não apenas como uma possibilidade para desenvolver processos formativos, mas também, como uma oportunidade de disponibilizar aos cooperados conteúdos que permitam sua emancipação. Desse modo, a evolução das tecnologias digitais de comunicação e informação, podem ser compreendidas como uma oportunidade para o desenvolvimento de conteúdos formativos que sirvam de contraponto aos conteúdos individualistas produzidos como meio de desenvolver a cultura do capital, que são veiculados de forma cada vez mais frequente através de redes sociais, atingindo os cooperados e formatando os sujeitos para a cultura do capitalismo. Esse contexto ainda se revela um desafio para as cooperativas, pois muitas organizações não costumam desenvolver estratégias voltadas à produção e disponibilização de conteúdos, possuindo pouca inserção nesses espaços de interação digital.

Referências

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: Amado, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra, Universidade de Coimbra, 2014. p. 19-70.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo, Cortez, 2017.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 3, n. 1, 2005, p. 187-198. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/>>. Acesso em: 17/06/2022.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002, p. 117-142. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/>>. Acesso em: 17/06/2022.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In. COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre, Artmed, 2010, p. 15 – 46.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 6, v. 3, jul/dez, 2001, p. 242-264.

FRANTZ, W; SCHÖNARDIE, P. A. Educação em práticas cooperativas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, n. 2, v. 15, jul./dez. 2016, p. 19-34. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312407188_Educacao_em_praticas_cooperativas>. Acesso em: 17/06/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66º ed. Paz e Terra. São Paulo, 2018.

GOHN, M da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 1992.

GOHN, M da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, jan./mar. 2006, p. 27-38. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/>>. Acesso em: 17/06/2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, Editora Papirus, 2012.

LAIDLAW. A. F. Las cooperativas en el año 2000. **Revista de Idelcoop**, v. 8, n. 28/29, 1981.

LAPA, A. B.; BELLONI, M, L. Educação a distância como mídia-educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 3, n. 1. jan. abr., 2012, p. 175-196. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p175>>. Acesso em: 17/06/2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12º ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

NETO, A. S. **Didática e design instrucional**. Curitiba, IESDE Brasil S.A. 2009.

OLIVEIRA, M. A. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre, DIPUCRS, 1997.

PIMENTEL, N. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In. PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de A.; TERUYA, T. K. (Orgs) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2017.

PINHO, B. P. A educação cooperativa nos anos 2000: valorizando a cidadania brasileira. In. SCHNEIDER, J. O. (Org.). **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília, Sescop. 2003.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SCHNEIDER, J. O. (Coord.). **Educação e capacitação cooperativa: os desafios no seu desempenho**. São Leopoldo, Ed. UNISINOS, 2010.

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M. Educação e capacitação cooperativa: sua importância e aplicação. **Economia Solidária e Ação Cooperativa**, v, 1. n, 1, Jul/Dez, 2006, p. 33-48. Disponível em: < <https://lemate.paginas.ufsc.br/files/2019/04/schneider.pdf>>. Acesso em: 17/06/2022.

SCHNEIDER, J. O. Pressupostos da educação cooperativa: a visão de sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In. SCHNEIDER, J. O. (Org.). **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília, Sescop. 2003.

SCHNEIDER, J. O. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. Brasília, Unisinos, 1999.

Submissão em: 15/12/2021

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai

Tauana Cherutti¹
Dinora Zucchetti²

Resumo: Este texto aborda a respeito do ensino emergencial e da reabertura das instituições escolares para a continuidade da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, levando em consideração o cenário vivenciado pelo Brasil e pelo Uruguai. A partir disso, objetiva-se analisar o impacto da situação econômica dos estudantes e as políticas estatais para mitigar esse efeito. Portanto, o primeiro país, respectivamente, foi o que permaneceu mais tempo com as escolas fechadas no mundo, enquanto o segundo retornou às aulas presenciais rapidamente. Para isso, a pesquisa foi construída com base no método comparativo, através de duas perspectivas: os artifícios para o desenvolvimento do ensino *online* e a efetivação da regressão à presencialidade, sendo analisados nos dois países. Para tal, foram utilizados autores e dados científicos, para fundamentar as ações realizadas por cada território. A pesquisa evidenciou que é necessário investir em recursos tecnológicos na educação, não somente no momento pandêmico, sendo estes imprescindíveis para a diminuição da desigualdade de acesso nas classes sociais.

Palavras-chave: Brasil. Educação remota. Pandemia. Presencialidade. Uruguai.

EDUCATION AND PANDEMIC: a comparative study between the educational reality of Brazil and Uruguay

Abstract: This text addresses emergency teaching and the reopening of school institutions for the continuity of learning during the Covid-19 pandemic, taking into account the scenario experienced by Brazil and Uruguay. From this, the objective is to analyze the impact of the students; economic situation, and state policies to mitigate this effect. Therefore, the first country, respectively, was the one that remained with the most closed schools in the world and the second returned to face-to-face classes quickly. For this, the research was built, based on the comparative method, through two perspectives: the artifices for the development of online teaching and the effectiveness of the regression to the presence, being analyzed in both countries. To this end, authors and scientific data were used to support the actions carried out by each territory. The research showed that it is necessary to invest in technological resources in education, not only in the pandemic moment, which is essential to reduce inequality of access in social classes.

Keywords: Brazil. Remote education. Pandemic. Attendance. Uruguay.

¹ Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade La Salle, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Feevale e Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. E-mail de contato: tauanacherutti@hotmail.com

² Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. E-mail de contato: dinora@feevale.br

EDUCACIÓN Y PANDEMIA: un estudio comparativo entre la realidad educativa de Brasil y Uruguay

Resumen: Este texto aborda la emergencia docente y la reapertura de las instituciones escolares, para la continuidad de los aprendizajes frente a la Covid-19, teniendo en cuenta el escenario que viven Brasil y Uruguay. A partir de ello, el objetivo es analizar el impacto de la situación económica de los estudiantes y las políticas estatales para mitigar este efecto. Por tanto, el primer país, respectivamente, fue el que se quedó con más colegios cerrados del mundo y el segundo volvió rápidamente a las clases presenciales. Para ello, se construyó la investigación, a partir del método comparativo, a través de dos perspectivas: los artificios para el desarrollo de la docencia en línea y la efectividad de la regresión a la presencial, siendo analizados en ambos países. Para ello, se utilizaron autores y datos científicos que sustentan las acciones realizadas por cada territorio. La investigación demostró que es necesario invertir en recursos tecnológicos en la educación, no solo en el momento de la pandemia, en el que es fundamental reducir la desigualdad de acceso en las clases sociales.

Palavras-clave: Brasil. Educación a distancia. Pandemia. Asistencia. Uruguay.

Introdução

Em dezembro de 2019, surgiu, na China, o vírus SARS-Cov-2, que provoca a Covid-19, uma doença respiratória grave que se propagou rapidamente pelo mundo e que, em março de 2020, já estava presente na América Latina. Desde esse período, já causou milhares de mortes, assim fazendo com que as autoridades governamentais planejassem ferramentas que trouxessem segurança à saúde da população.

O presente estudo evidencia os mecanismos de efetivação das aulas *online* e a reapertura das escolas no Brasil e no Uruguai, tendo em vista que o primeiro país é considerado o que por mais tempo permaneceu com as instituições escolares fechadas (MATOS, 2021). Em contrapartida, o segundo país retornou à presencialidade de forma ágil (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). No entanto, ambos os locais passaram por dificuldades e encontraram, ou não, mecanismos de enfrentamento à pandemia.

A partir disso, entre os dias 16 e 17 de março de 2020, Brasil e Uruguai suspenderam as aulas presenciais e migraram para o ensino remoto emergencial, uma metodologia de educação que permitiu que o processo de aprendizagem continuasse de forma digital, dentro das residências de milhões de estudantes e professores, sem que estivessem expostos ao novo vírus. Entretanto, para isso, foram necessários recursos tecnológicos, como celular, tablet ou computador e internet, para acessar e realizar as atividades disponibilizadas.

Levando em consideração este cenário, se faz necessário o seguinte questionamento: todos os estudantes possuem recursos tecnológicos para acessarem os conteúdos nas plataformas digitais? Logo, correlacionando com a situação vivenciada pelos dois países, Brasil e Uruguai, e às suas dinâmicas de deliberar mecanismos para solucionar esse problema, somado ao retorno presencial de todos os estudantes.

A pesquisa possui como delineamento o método comparativo, que “realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107). À vista disso, objetiva-se analisar o impacto da situação econômica dos estudantes e as políticas estatais criadas a fim de mitigar esse efeito.

Com base nisso, é necessário considerar as semelhanças do processo educativo dos dois países, sendo dividido em público e privado, e de maneira obrigatória a todos os estudantes. E, também, as divergências no tamanho territorial e populacional, uma vez que o Uruguai é muito menor, se assemelhando ao estado do Rio Grande do Norte, onde a sua população é de 3,4 milhões, enquanto o Brasil possui 212 milhões de habitantes.

Os dois países foram escolhidos por terem divergido nas ações em prol da diminuição da circulação do vírus, principalmente no âmbito educacional, foco do presente estudo. Além disso, são vizinhos territoriais, onde um deles se tornou exemplo para o mundo em condutas positivas e o outro, em questões negativas, que serão apresentadas no decorrer do estudo.

Isto posto, os dados foram organizados em ordem cronológica, observando as ferramentas, ações e políticas públicas que visaram o acesso de todos os estudantes à educação, desde o momento do primeiro fechamento das escolas até a finalização do ano letivo de 2021. Para auxiliar no processo de entendimento, foram realizadas buscas em repositórios acadêmicos, objetivando encontrar estudos atuais que evidenciassem as questões vinculadas ao Brasil e ao Uruguai; para isso, foram integrados apenas textos que estivessem de acordo com os objetivos. Neste sentido, serão utilizados os seguintes autores como referência: Cruz e Monteiro (2021), Grabowski et al. (2020), Grabowski (2021a, 2021b), Instituto Unibanco (2020, 2021), Prensky (2001), Santos (2021), Teixeira (1994), UNESCO (1948, 2020), UNICEF (2021) e Venturini et al. (2020).

A temática é relevante para compreender as diferentes maneiras que foram possíveis enfrentar a propagação da Covid-19, principalmente para diminuição das consequências,

como o prolongamento do fechamento das escolas, assim buscando evidenciar as ações positivas e negativas. Apesar disso, apresenta-se um número reduzido de pesquisas no meio acadêmico que demonstram esses aspectos, desta forma, este estudo inaugura o campo, no contexto da comparação entre as ferramentas dos dois países.

Início da pandemia: fechamento das escolas

A Covid-19 é um vírus invisível, sendo seus sintomas semelhantes aos de um resfriado ou gripe, porém muito mais letal. Além disso, com o passar do tempo, vão surgindo novas variantes, que possuem outras características, por vezes sendo mais resistentes. O Brasil registrou a primeira morte em 12 de março de 2020, em São Paulo e, no dia seguinte, mais um óbito (VERDÉLIO, 2020), por conseguinte, provocando a instauração de medidas emergenciais após o aumento da suspeita de casos. No Uruguai, a primeira vítima foi acometida em 13 de março de 2020, duas semanas após o governo ter sido empossado, assim obrigando a tomada de medidas severas (CHE; BERKMEN, 2020).

A primeira decisão tomada pelas autoridades de ambos os países foi o fechamento das escolas, deste modo, suspendendo as aulas presenciais e instaurando o ensino através das ferramentas digitais, acontecendo, no Uruguai, em 16 de março de 2020, a partir do Decreto nº 101/020 (URUGUAI, 2020) e, no Brasil, no dia 17 de março, através da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a).

A partir dessas legislações, estabeleceu-se o ensino remoto emergencial, definido pelo termo “remoto”, que “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020, s.n.). E, também, emergencial, porque houve a transposição do presencial pelo digital, sem planejamento prévio.

Para concretizar o ensino remoto emergencial, são necessárias ferramentas digitais para a realização das atividades e a conexão com os professores, em momentos síncronos, a fim de resolver as dúvidas dos conteúdos. Entretanto, quando se observa a realidade brasileira, demonstra que esse acesso à internet é desigual, ficando em poder somente daqueles que possuem as melhores condições financeiras.

A pesquisa realizada no Brasil, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021), evidencia que 100% dos domicílios pertencentes a classe A possuem acesso à internet, 99% da classe B, 91% da classe C e 64% da classe DE. Também, demonstrou que essa dificuldade é causada pelo alto preço e por não saberem utilizar as ferramentas adequadamente, onde a desigualdade concentra-se, na maior parte, em pessoas negras, amarelas, analfabetas e sem renda (CETIC.BR, 2021).

Assim sendo, esses aspectos são mais visíveis quando se analisa a conexão de estudantes ao ensino remoto emergencial, onde, no Brasil, existem 27,2 milhões de matriculados nas redes de ensino, em que 4,3 milhões não possuem internet para a realização das atividades neste momento (NASCIMENTO et al, 2020). À vista disso, existe a previsão de que o Brasil possa regredir mais de duas décadas no acesso de crianças e adolescentes à educação, somado à perda de produtividade e à diminuição salarial (CRUZ; MONTEIRO, 2021) decorrente da falta de investimentos para solucionar o impedimento digital.

Logo, “são os de menor renda, moradores das áreas rurais e municípios do interior do país, pode-se considerar que provavelmente este é o público mais afetado com o fechamento das escolas durante a pandemia” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 11). E, ainda, somado à pesquisa da CETIC.BR (2021), existem dados que corroboram as informações trazidas, onde, no ensino fundamental, 76% dos pardos e 75% dos negros não possuem acesso à internet, em comparação com 53% dos brancos (VENTURINI et al., 2020). A partir disso, a desigualdade não é somente econômica, mas também racial.

O aumento das divergências de oportunidades entre pobres e ricos é tendência histórica de décadas no Brasil, em que atualmente houve uma exacerbação, através da qual as escolas particulares não tiveram dificuldades para prosseguir a aprendizagem no formato digital, em que grande parte dos estudantes são pertencentes às classes superiores e possuem as maiores taxas de acesso à internet (CETIC.BR, 2021). À vista disso, “qualquer pandemia é sempre discriminatória, pois sempre será mais difícil para certos grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2021, p. 104), sendo os mais atingidos, os sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Neste sentido, para diminuir as desigualdades de oportunidades durante a pandemia, as organizações estaduais de educação recorreram à transmissão das aulas por meio de canais

abertos televisionados, à possibilidade de as famílias retirarem as atividades e conteúdos de maneira impressa nas escolas e a contatos através de *WhatsApp*. Além disso, os autores Nascimento et al. (2020, p. 13) sugerem soluções para esses impedimentos, nas quais as instituições poderiam “permitir acesso desses estudantes [...], em horários pré-agendados, a fim de que pudessem acessar os conteúdos *online* de lá”, entretanto, essas ações não se efetivaram em grande parte dos locais.

Em suma, o Brasil não possui recursos para disponibilizar um ensino básico à distância, que seja público, universalizado e de qualidade para todos (VENTURI et al., 2020), demonstrando que, “com as escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe do seu direito de aprender”, assim, conseqüentemente, “acabaram tendo seu direito à educação negado” (UNICEF, 2021a, p. 5).

O Uruguai conseguiu enfrentar as dificuldades do ensino remoto emergencial de forma exemplar, demonstrando que é essencial o investimento constante em recursos tecnológicos na educação. No país, desde 2007, os professores e estudantes da rede pública recebem um notebook ou tablet, além disso, há disponibilização de conexão de internet em todas as escolas e plataformas *online*, com atividades e conteúdos de forma gratuita, através do Plano Básico de Conectividade Educacional de Ciência da Computação para Aprendizagem Online (CEIBAL) (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

O CEIBAL é um plano de inclusão e igualdade de oportunidades, com o objetivo de apoiar as políticas educacionais por meio da tecnologia. Além de entregar um computador para cada estudante, oferece um conjunto de programas, recursos educacionais e formação continuada para os professores, a fim de transformar as formas de ensino e aprendizagem (FUNDACIÓN CEIBAL, 2021). Conseqüentemente, até 2018, já foram entregues mais de dois milhões de notebooks e tablets (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

A partir do desenvolvimento do Plano CEIBAL, desde 2010, o Uruguai possui um cenário estável de conexão e interatividade com recursos tecnológicos, o que contribuiu para reduzir a lacuna de acesso a computadores entre o quintil de renda mais alta e mais baixa (FUNDACIÓN CEIBAL, 2021). No país, o acesso *online* de crianças de 6 a 13 anos aumentou de 30% para 94%, ainda sendo mais significativo para as famílias de camadas

populares, onde cresceu de 9% para 93% (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Desta forma, se tornou um programa essencial para a diminuição das desigualdades entre as classes sociais.

Neste contexto, o governo uruguaio implementou o programa “CEIBAL em Casa”, como plano de contingência, a fim de mitigar a interrupção da educação, devido à pandemia de Covid-19, sendo lançado imediatamente após o anúncio do fechamento das escolas, se aproveitando do sistema pré-existente do Plano CEIBAL (RIPANI, 2020). Além da disponibilização da conectividade às ferramentas tecnológicas, houve a intensificação de cursos de formação para professores, objetivando metodologias centradas no estudante, foi ofertado apoio às famílias que possuíam menos proximidade com a aprendizagem virtual e, também, foram usufruídos de plataformas digitais, da mídia local (rádio e canais televisionados) e do *WhatsApp*, para acesso a todos os discentes (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Além disso, o CEIBAL em Casa dispõe de um sistema de gestão versátil, com recursos de comunicação, plataformas digitais de aprendizado e mais de 173 mil recursos educacionais, entre jogos e conteúdos. O principal desafio enfrentado foi em relação ao fornecimento de infraestrutura, pois os sujeitos mais desfavorecidos ainda estavam desconectados. A fim de solucionar tais impedimentos e alcançar os estudantes de zonas rurais ou vulneráveis, o programa realizou um acordo com provedores de internet privados, para facilitar o acesso sem cobrança (RIPANI, 2020).

Porém, Batista (2021) descreve que essas ações de distribuição de internet não foram suficientes, pois existem locais que não possuem energia elétrica ou que sofrem de quedas constantes da rede durante os meses de inverno, devido ao aumento significativo do consumo. Desta forma, afetam a transmissão de videoconferências ou resultam no atraso dos envios das atividades pelos estudantes. Somado a isso, as plataformas gratuitas do CEIBAL em Casa possuem desempenho ruim, em que cortam, congelam a imagem e a voz, resultando em uma comunicação ineficaz. Conforme a autora (2021, s.n.), “isso torna o acesso inviável para quem não pode pagar pela internet ou por serviços de dados pelo seu celular”.

Nesta perspectiva, o Plano CEIBAL foi relevante para manter o processo de aprendizagem das crianças e jovens durante o momento de suspensão das aulas presenciais. Dentro dessas realizações, conseguiu atingir 100% dos centros educacionais com rede *wifi* e

99,7% dos estudantes acessam a internet com banda larga (RIPANI, 2021). Consequentemente, propiciando que a plataforma CREA³ tenha conquistado o quinto lugar entre os sites mais visitados do país, durante o período de ensino remoto, atingindo 88% dos educandos e 90% dos docentes da rede pública, onde o maior pico de acesso aconteceu em abril de 2020, com um aumento de 688% em relação ao mesmo período do ano anterior (RIPANI, 2021).

Entretanto, alguns impedimentos enfrentados, que o CEIBAL em Casa não conseguiu sanar, se deram no contexto do impacto socioemocional causado pelo isolamento social (RIPANI, 2021) e na inexistência de um espaço adequado nos domicílios para estudar ou participar das aulas por videoconferência, seja para estudantes ou professores (BATISTA, 2021). Esta questão não acometeu apenas a educação uruguaia, mas também na brasileira.

Além disso, houve a “continuidade da oferta de benefícios não educacionais, como, por exemplo, merendas, foi importante para manter o vínculo com a escola, especialmente nas famílias mais vulneráveis” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, s.n.). No Uruguai, os estudantes realizaram as refeições dentro do espaço escolar, diferentemente do que acontecia no Brasil, que eram enviadas cestas básicas com os alimentos, onde essa produção era responsabilidade das famílias. Neste sentido, essa aproximação é essencial para reduzir a evasão (CARVALHO; MANZANO, 2021) e relevante para aqueles que estão enfrentando as maiores dificuldades, neste momento, por questões financeiras.

Assim sendo, o Uruguai vem desenvolvendo programas educacionais, que fizeram se tornar um exemplo mundial, principalmente na pandemia. O Plano CEIBAL foi essencial para o resultado de sucesso, por um lado pela disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes e professores das instituições públicas, por outro pela rede de apoio criada, a fim de auxiliar nas dificuldades das famílias, enfatizando a assistência social. Logo, demonstrando a importância do investimento em tecnologia na educação, na qual os educandos “de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores” (PRENSKY, 2001, p. 1), assim “criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar” (POZO, 2004, p. 34). Cabe salientar que todo o projeto

³ Plataforma criada e pertencente ao CEIBAL, para acesso as atividades disponibilizadas pelos professores. Link: <<https://www.ceibal.edu.uy/crea>>.

possui seus impedimentos, porém, ainda assim, conseguiu atingir uma grande totalidade de crianças e adolescentes com as suas ferramentas.

Esta realidade foi bem diferente do Brasil, que não estava preparado para o ensino remoto emergencial, porém não implementou mecanismos para enfrentar a desigualdade ocasionada, visto que, após 14 meses de fechamento das escolas, foi criada a Lei nº 14.172, em junho de 2021, com a finalidade de destinar o repasse de R\$ 3,5 bilhões, para garantir o acesso à internet de estudantes e professores da rede pública. Entretanto, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, afirmou que não existia verba para a aplicação e, portanto, o governo lançou uma medida provisória que prorrogou o prazo para o repasse do valor estipulado aos estados (AGÊNCIA SENADO, 2021).

Conforme os escritos de Teixeira (1994), não é possível fazer uma educação barata, assim como não é possível realizar uma guerra barata, são necessários investimentos. O orçamento do Plano CEIBAL de 2007 a 2017, foi de US\$ 56,2 milhões por ano, sendo apenas 5% do total do orçamento para a educação pública do Uruguai (MARTINIC; GREGORIO, 2019). Em contrapartida, o Brasil, durante a pandemia, reduziu o valor destinado à educação em 6%, ou seja R\$ 10 milhões, em comparação com o ano anterior (CRUZ; MONTEIRO, 2021). Assim, é necessária a criação de programas e políticas direcionados a atender todos os estudantes, minimizando os impactos da desigualdade e, também, investindo na tecnologia, que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de uma sociedade da informação.

Reabertura das escolas

A dinâmica do processo de reabertura das escolas aconteceu de maneira diferente nos dois países, onde o Brasil foi o local que por mais tempo permaneceu na metodologia remota, enquanto o Uruguai foi um dos primeiros a retornar a presencialidade. “A aprendizagem presencial é insubstituível por qualquer rede virtual; que as *tecnologias* são ferramentas complementares à ação humana e que, as *PESSOAS* devem estar no centro de tudo” [grifo do autor] (GRABOWSKI et al., 2020, p. 83). Desta maneira, é essencial o contato entre pares, para a manutenção da rede de afetividade dos estudantes.

Em 2020, o retorno presencial das escolas do Uruguai somente foi possível pois houve uma resposta eficiente, desde o surgimento do primeiro caso de Covid-19, assim a população

respeitou as regras determinadas naquele momento, evitando aglomerações e realizando o uso de máscara, desta forma, nunca enfrentaram uma rígida quarentena ou um *lockdown* (CARVALHO; MANZANO, 2021). A partir disso, o país começou a desenvolver seus próprios testes, deste modo, testando a população em alta escala, assim sendo possível rastrear os pequenos surtos da doença (CHE; BERKMEN, 2020).

O Uruguai foi o primeiro país da América Latina a retornar à presencialidade, sendo que a reabertura aconteceu por meio de fases, no mês de abril de 2020, um mês após o fechamento, houve o retorno das instituições rurais, depois os estudantes em vulnerabilidade e, por fim, em junho, todos os demais (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Deste modo, o processo foi gradual e voluntário, assim combinando as aulas presenciais e remotas, com escalonamento (ensino híbrido). Em outubro de 2020, “após a comunidade acompanhar a reabertura das escolas e o governo ganhar confiança da população, a frequência passou a ser obrigatória” (CAMPOS, 2021, p. 30).

O país foi o último da América Latina a receber a vacina contra a Covid-19, somente em 25 de fevereiro de 2021. A vacinação iniciou-se em 1º de março, com os grupos de professores, policiais, bombeiros e militares com menos de 60 anos (CARVALHO; MANZANO, 2021). A partir disso, demonstra que a educação é prioridade, onde a presencialidade deve ser tratada com urgência e, principalmente, a segurança de todos.

Em 2021, o ano letivo iniciou-se presencial. Entretanto, em março, o país enfrentou o seu pior momento da pandemia, chegando a ter a maior taxa de contágios diários no mundo. Desta forma, as autoridades indicaram que a situação foi resultado do excesso de confiança e da não realização das medidas de prevenção, como o uso de máscaras e o distanciamento social. A partir desse cenário, foram suspensas novamente as aulas presenciais (PRESSE, 2021).

O retorno iniciou-se novamente em maio de 2021, com o avanço da vacinação e a diminuição da proliferação da doença, novamente por meio de fases, onde, neste momento, foram organizadas de formas diferentes. Primeiramente, regressou a educação primária e, em junho de 2021, foi à vez do ensino secundário (AFP, 2021).

À vista disso, “alguns países tiveram que lidar com múltiplas aberturas e fechamento de escolas, e ainda essa situação aparenta ser melhor do que permanecer muitos meses com as

escolas totalmente fechadas” (CAMPOS, 2021, p. 10). Logo, sendo um cenário muito mais favorável do que perdurar por um longo período somente nas aulas remotas, como foi o caso do Brasil.

A partir do momento em que as escolas fecharam, em março de 2020, o Brasil não teve uma organização nacional para a retomada das aulas presenciais, isso ficou a cargo dos estados, com base na situação da proliferação do vírus em cada território. Assim, justifica-se a divergência das medidas para cada localidade. Desta forma, será analisada a perspectiva através do Governo Estadual de São Paulo.

No estado de São Paulo, iniciou-se a retomada da presencialidade a partir de outubro de 2020, após sete meses do fechamento das instituições escolares, assim valendo para todas as etapas da educação básica, de escolas particulares e públicas, sendo organizada em três fases distintas: no primeiro momento, com 35% dos estudantes nas salas de aula, no segundo, com 70% e, no último, com 100% (MACHADO; VIEIRA; BITAR, 2020).

Por conta disto, os estudantes frequentaram a escola por meio de rodízios, em que uma semana estavam presencialmente e, na próxima, permaneciam *online*, instituindo um ensino híbrido, assim como aconteceu no Uruguai, visto que o espaço da sala de aula não comportava todos, existindo a necessidade de distanciamento de 1,5 metro. Já, aqueles que optarem por não retornar, continuaram somente no ensino remoto.

Entretanto, não há confirmação se todas as instituições em São Paulo retornaram neste período definido. Por exemplo, o Rio Grande do Sul⁴, estado brasileiro, publicou um decreto autorizando a reabertura das escolas, porém, a maioria que decidiu regressar à presencialidade foram as instituições da rede particular. Além disso, muitas cidades não concordaram e não permitiram a reabertura por receio de aumento da proliferação da doença.

Em 2021, as escolas públicas e privadas do estado de São Paulo organizaram-se para o retorno presencial para o novo ano letivo, que se iniciou a partir de 08 de fevereiro. Entretanto, em 15 de março, as aulas estavam novamente suspensas, assim, neste período, foi antecipado o recesso escolar até 28 de março. Em abril, as instituições regressaram com apenas 35% dos estudantes em sala de aula, respeitando as orientações de prevenção. Já em

⁴ Do ponto de vista territorial e populacional, o Rio Grande do Sul fica mais próximo da realidade do Uruguai do que o Brasil. Entretanto, também não teve uma política significativa que possibilitasse um recorte do estado.

agosto, aconteceu a segunda etapa, com 70% dos educandos, com distanciamento de um metro (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021).

Em outubro de 2021, o estado de São Paulo determinou a última fase, o retorno de todos os estudantes da rede pública e privada às aulas presenciais. À vista disso, não há mais obrigatoriedade do distanciamento de um metro e nem de revezamento, assim, somente permanecem no ensino remoto aqueles que fazem parte do grupo de risco (R7, 2021). Isto somente foi possível por conta do avanço da vacinação entre professores e adolescentes menores de 18 anos, entretanto, as medidas de prevenção foram essenciais para o restabelecimento da “normalidade”, como o uso de máscara e do álcool em gel.

Segundo Cafardo (2021), 23 municípios de São Paulo ainda não retornaram às aulas presenciais, faltando três meses para encerrar o ano de 2021, apesar da autorização do estado desde fevereiro. À vista disso, são 100 mil estudantes da rede pública que não regressaram para as escolas desde o início da pandemia, em março de 2020. Além disso, as instituições particulares estão abertas, aumentando a desigualdade no processo educativo entre ricos e pobres.

As prefeituras alegam que não retornaram presencialmente pelo fato da perspectiva de um crescimento de casos de contaminação, devido à circulação de uma nova variante (CAFARDO, 2021). A partir de uma observação do cenário mundial, Campos (2021, p. 8) afirma que “não se identificou correlação entre a reabertura das escolas e um eventual aumento nos índices de transmissão comunitária”.

Tendo em vista esse cenário apresentado a respeito da retomada das aulas presenciais, estão permeadas por aberturas e suspensões, devido às novas variantes que estão surgindo e ao aumento dos índices de transmissão. Desta forma, isso não deve ser um fator para o não retorno, pois o Brasil enfrenta níveis mais altos de desigualdade e de não acesso à educação, por falta de recursos tecnológicos para o ensino e para a aprendizagem na modalidade remota. Sendo assim, “as diversas tecnologias e metodologias são apenas ferramentas e estratégias que contribuem na construção dialógica do conhecimento, mas não devem substituir a interação, o convívio, o olho no olho, o afeto e o abraço humano” (GRABOWSKI, 2021b, s.n.).

A partir desse cenário, o Uruguai é um exemplo da retomada das aulas presenciais, pois organizou-se por etapas, iniciando com os mais vulneráveis e que mais necessitam de uma assistência social. Assim, as escolas ficaram fechadas por somente um ou dois meses, diferentemente do Brasil, onde há registros de mais de um ano e onze meses nesta situação, sendo que há o avanço da vacinação e a diminuição da proliferação da doença.

Resultados

A educação é uma das áreas mais atingidas pela pandemia. Desta forma, a aprendizagem foi impactada pelas “desigualdades sociais e tecnológicas, do aumento da pobreza, da fome, do desemprego, da negação do direito à educação, da falta de investimentos” (GRABOWSKI, 2021a, s.n.).

Diante do exposto, é necessário priorizar a reabertura das escolas de forma segura, seguindo todos os protocolos sanitários, para que seja garantido o direito de crianças e adolescentes à educação, previsto nas legislações do Brasil e do Uruguai. Além disso, está presente no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos (DDH), trazendo que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (UNESCO, 1948, s.n.). Com base nisso, os países devem oferecer mecanismos de efetivação do acesso de todos os educandos à aprendizagem, inclusive durante um estado de emergência, como a pandemia da Covid-19.

Por conseguinte, quando se prolonga o fechamento das escolas, resulta em consequências negativas, principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Exatamente neste sentido, a UNESCO (2020) publicou um documento, trazendo para discussão e reflexão alguns pontos relevantes e apresentando os seguintes impactos: aprendizagem interrompida; má nutrição; professores e pais despreparados para o ensino remoto; lacuna no cuidado às crianças; aumento das taxas de abandono escolar; e maior exposição à violência, à exploração e ao isolamento social.

A partir do momento em que as escolas fecharam, e se estabeleceu o ensino remoto emergencial, muitos estudantes não tiveram acesso a recursos tecnológicos, especialmente no Brasil. Com base nisso, a aprendizagem foi interrompida, assim aumentando a desigualdade de oportunidades educacionais entre as classes sociais (UNESCO, 2020). Ademais, La Diária

Educación (2022) afirma que mais de 50% dos professores uruguaios declaram que os estudantes não progrediram na aquisição do conhecimento como o esperado, durante o período de isolamento.

Somado a este cenário, estão muitos estudantes que dependem da alimentação fornecida pelas instituições educacionais, assim, quando foram suspensas as aulas, também impactaram na nutrição saudável desses sujeitos (UNESCO, 2020). No Uruguai, as escolas permaneceram abertas para receber aqueles que necessitavam das refeições; já no Brasil, foram realizadas entregas de kits alimentícios, aprovada através da Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b).

Além disso, a insegurança alimentar afetou 17,4%, mais de 500 mil famílias uruguaias, (UNICEF, 2021b) e 9%, ou seja, 19 milhões de indivíduos no Brasil (PENSSAN, 2021). Tal fato, ocasionado pelo aumento do desemprego, em ambos os países, na qual organizaram mecanismos para driblar essas consequências, como auxílios financeiros, adiamento de impostos, acordos para diminuição de carga horária, entre outros.

A instauração do ensino remoto emergencial foi confusa e frustrante para muitos professores que não possuem formação tecnológica e nem conhecimento para acessar as novas plataformas de educação, desta forma resultando em um aumento de licenças ou desligamentos (UNESCO, 2020). Neste sentido, 85% dos docentes uruguaios (LA DIÁRIA EDUCACIÓN, 2022) e 53% dos brasileiros (DINIZ et al., 2020) perceberam uma sobrecarga no planejamento das aulas, entretanto, não foi somente isso, houve consequências no próprio bem-estar pessoal. Sobre isto, no contexto do Uruguai, “71% dos professores entrevistados disseram sentir-se cansados a maior parte do tempo, 61% que seus padrões de sono foram interrompidos, 52% que se sentiram isolados, trabalhando em casa e 60% que precisaram de ajuda para se sentir bem” (LA DIÁRIA EDUCACIÓN, 2022, s.n.)

Além disso, a fim de realizarem as atividades em seus domicílios, os pais foram solicitados para auxiliar no processo de aprendizagem dos seus filhos, onde muitos não possuem nível educacional e nem recursos (UNESCO, 2020). Este fato ocasionou um aumento excessivo de tarefas e preocupações para as famílias, consequentemente, deixando a educação como segundo plano, onde primeiramente estava a sobrevivência econômica.

Houve uma lacuna no cuidado às crianças, em que muitos tiveram que ficar sozinhos em casa, para que seus pais trabalhassem para prover o sustento familiar, assim resultando em comportamentos negativos, como o uso de entorpecentes (UNESCO, 2020). Desta forma, é considerada uma preocupação mundial, pois esse momento ocasiona situações de estresse, ameaça, ansiedade e desconforto emocional, em que muitos canalizam esses pensamentos negativos através do uso de drogas e álcool (EEP, 2020). A partir disso, também resultando em maior exposição à violência, exploração sexual, casamentos prematuros, crianças recrutadas por milícias, aumento de gravidez na adolescência, trabalho infantil e depressão (UNESCO, 2020).

A partir dos dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, no Brasil, “apenas em abril, foram registradas 19.663 denúncias de violência sexual contra menores, o que representa um aumento de 47% em relação ao mesmo período do ano passado. Em março, o aumento foi de 85% em relação a 2019” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.). À vista disso, a escola é “uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.). Assim, pelo fato de não estarem frequentando-as, existe a dificuldade de os professores identificarem essas situações.

Como consequência, resultando no aumento da evasão escolar, onde muitos estudantes tiveram que trabalhar para auxiliar na geração de renda familiar, devido aos problemas financeiros que foram alargados pela pandemia (UNESCO, 2020). Logo, o prolongamento do fechamento das escolas será responsável pelo crescimento desses dados, onde cada jovem que abandona a escola equivale a R\$ 372 mil aos cofres públicos, o que representa um total de R\$ 214 bilhões por ano. “O custo de oferecer toda a educação básica (pré-escola, fundamental e médio) é da ordem de R\$ 90 mil por estudante. Assim, o custo da evasão por jovem supera quatro vezes o que custa garantir a sua educação básica” (NERI; OSÓRIO, 2020, p. 16).

Assim, é muito mais barato oferecer mecanismos para que esses estudantes permaneçam dentro das escolas. Entretanto, o presidente da Câmara dos Deputados do Brasil, Arthur Lira, afirmou que, “no momento de pandemia, em que as escolas estão fechadas, não há gastos com educação” (GRABOWSKI, 2021b, s.n.). E, talvez, esta seja a justificativa para a falta de criação de políticas públicas para a retomada das aulas presenciais com emergência no país, de forma segura a todos.

Observando todos os impactos negativos enumerados pela UNESCO (2020), onde o prolongamento excessivo das escolas fechadas provocou consequências diversas, principalmente para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, não sendo somente visível no processo de aprendizagem, mas em todos os demais direitos que devem ser assegurados as crianças e adolescentes.

Considerações finais

A partir da descrição abordada no estudo, os estudantes em situação de vulnerabilidade social foram os mais afetados, seja pela interrupção do aprendizado, ou pela pobreza alimentar, violência, depressão, entre outros fatores. Desta forma, quanto mais se prolonga essa desassistência, maiores serão esses impactos negativos, principalmente aquilo que é tido como um direito humano essencial para a vida.

Tendo em vista o cenário dos dois países, é necessário possibilitar o retorno à presencialidade de todos os estudantes, principalmente para o Brasil. Com base nisso, existe um cenário de dificuldade e de desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos durante o ensino remoto, assim alargando as divergências entre os sujeitos das diferentes classes sociais. Consequentemente, o retorno deve ser um tema de emergência para o Ministério da Educação, somado à criação de mecanismos que propiciem a diminuição dos impactos negativos, seja a curto, médio ou longo prazo.

Portanto, o Uruguai deve ser seguido como um modelo de sucesso, além de permanecer um curto período de tempo com as instituições fechadas, também investiu, significativamente, na inserção do meio digital na educação. Assim, o Plano CEIBAL foi essencial para que a aprendizagem não tivesse sido interrompida durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Além disso, o Uruguai incluiu os professores como integrantes do primeiro grupo na vacinação da Covid-19, em comparação com o Brasil, que não seguiu essa concepção, de que seriam prioritários. Portanto, esse embate foi decisivo para o não retorno da presencialidade, em que os sindicatos se mobilizaram para que a decisão fosse alterada. Logo, é possível notar que a educação não teve ações emergenciais e nem preferenciais durante a pandemia no cenário brasileiro, assim evidenciada durante esse momento.

Os dois países enfrentaram problemas semelhantes na questão do aumento do desemprego, da insegurança alimentar, da sobrecarga dos professores, entre outros, que vão além da somente disponibilização de ferramentas tecnológicas. Assim, esses elementos devem ser repensados no retorno à presencialidade, observando-se as questões socioemocionais dos estudantes e docentes.

A partir de todas as implicações da pandemia no campo educacional, o escritor Francesco Tonnucci (2020, s.n.) afirma que “não vamos perder esse tempo precioso dando lição de casa. Vamos aproveitar para pensar se outra escola é possível”. Isto posto, compreende-se que a educação deve ser tratada como prioridade de um país, fundamentada em ações, ferramentas e políticas públicas de qualidade, na qual, não sejam apenas “gambiarras” para a situação enfrentada, mas que sejam implementadas ao longo dos próximos anos, como as questões tecnológicas.

Assim, a presente temática não se encerra, já que a pesquisa é contínua e processual, diante da busca pela compreensão da realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia. Dessa forma, é preciso dar continuidade à investigação e ao levantamento de dados dos impactos resultantes do longo período de fechamento das escolas no Brasil, observando os demais países do mundo, a fim de desenvolver comprovações que contribuam para o meio científico.

Referências

AFP. **Governo uruguaio anuncia volta de aulas presenciais.** Estado de Minas, 2021. Disponível em: < https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/06/02/interna_internacional,1273085/governo-uruguaio-anuncia-volta-de-aulas-presenciais.shtml >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

AGÊNCIA SENADO. **MP retira prazo de repasse para internet de aluno e professor da rede pública.** 2021. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/05/mp-retira-prazo-de-repasse-para-internet-de-aluno-e-professor-da-rede-publica> >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

BATISTA, María S. F. **Educação, periferia e pandemia:** uma tríade capitolina perigosa. Favela em pauta, 2021. Disponível em: < <https://favelaempauta.com/educacao-periferia-e-pandemia/#:~:text=Processo%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Uruguai&text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20com,qual%20n%C3%A3o%20havia%20uma%20fiscaliza%C3%A7%C3%A3o.> >. Acesso em: 16 abr. 2022.

687 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 671-692, mai./ago., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.13971>

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** UFRGS, 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> >. Acesso em: 5 nov. de 2021.

BRASIL (2020a). **Parecer CNE/ CP Nº: 5/2020.** Ministério da Educação (MEC), 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16 out. de 2021.

BRASIL (2020b). **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020.** Autoriza em caráter excepcional a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). 2020. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113987.htm >. Acesso em: 16 out. 2021.

CAFARDO, Renata. **Quase 100 mil alunos ainda não voltaram às aulas presenciais em escolas públicas de SP.** Terra, 2021. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/quase-100-mil-alunos-ainda-nao-voltaram-as-aulas-presenciais-em-escolas-publicas-de-sp,2ea4614a68a3a2b2cfe6a856a441253a52y4hld1.html> >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

CAMPOS, Carolina de Oliveira. **Levantamento Internacional de retomada das aulas presenciais.** 2021. Disponível em: < <https://fundacaoemann.org.br/storage/materials/XubyJSfFwKjlucoJ6dJ4XGspLn7uzzzQbcWkz7GG.pdf> >. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARVALHO, Fabiana; MANZANO, Fabio. **Como o Uruguai, sem vacina, fechou as escolas por apenas três meses durante a pandemia.** 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/07/como-o-uruguai-sem-vacina-fechou-as-escolas-por-apenas-tres-meses-durante-a-pandemia.ghtml> >. Acesso em: 2 nov. 2021.

CETIC.BR. **TIC Domicílios 2020.** Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2021. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/> >. Acesso em: 25 ago. 2021.

CHE, Natasha; BERKMEN, S. Pelin. **O segredo do sucesso do Uruguai contra a COVID-19.** Fundo Monetário Internacional, 2020. Disponível em: < <https://www.imf.org/pt/News/Articles/2020/08/03/blog-uruguays-secret-to-success-in-combating-covid-19> >. Acesso em: 3 nov. 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da educação básica: 2021.** 2021. Disponível em: < <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html> >. Acesso em: 6 out. 2021.

DINIZ, Ana Maria; et al. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-_dados-compilado.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

E.E.P. **Aumento de álcool e drogas na pandemia da Covid-19 é ameaça à saúde**. Escola de Educação Permanente da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://eephcfmusp.org.br/portal/online/aumento-alcool-drogas-pandemia-da-covid-19-e-ameaca-a-saude>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

FUNDACIÓN CEIBAL. **Plan Ceibal**. 2021. Disponível em: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel; et al. **Desmonte da educação pública: políticas educacionais, ensino médio e EaD**. Porto Alegre: Carta, 2020.

GRABOWSKI, Gabriel (2021a). **Não há mágica em educação**. Extra classe, 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/08/nao-ha-magica-em-educacao/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel (2021b). **O que é essencial?** Extra classe, 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2021/05/o-que-e-essencial/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como as escolas do Uruguai e dos EUA enfrentaram os desafios da pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/plano-ceibal-ajudou-o-uruguai-a-enfrentar-os-desafios-da-pandemia/>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes**. 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LA DIÁRIA EDUCACIÓN. **Estudio comparativo señala que el incremento de tiempo de las tareas de docentes durante la pandemia fue “especialmente alto” em Uruguay**. La diária Educación, 2022. Disponível em: <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/1/estudio-comparativo-senala-que-el-incremento-de-tiempo-de-las-tareas-de-docentes-durante-la-pandemia-fue-especialmente-alto-en-uruguay/>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MACHADO, Livia; VIEIRA, Bárbara Muniz; BITAR, Renata. **Aulas no estado de SP serão retomadas a partir de 8 de setembro e com rodízio de alunos**. G1 Globo, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/24/aulas-no-estado-de-sp-serao-retomadas-em-setembro-com-rodizio-de-alunos.ghtml>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINIC, Sergio; GREGORIO, Martin de. **Promover a equidade social no sistema de educação escolar por meio do uso da Tecnologia da Informação: o caso do Plano CEIBAL no Uruguai**. Portal Idea, 2019. Disponível em: <https://portalidea.org.br/uploads/uruguai_martinic-gregorio_plan_ceibal.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MATOS, Fábio. **OCDE: Brasil é o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia**. Revista Oeste, 2021. Disponível em: <<https://revistaoeste.com/brasil/ocde-brasil-e-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia/>>. Acesso em: 16 out. 2021.

NASCIMENTO, Paula Meyer; et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>>. Acesso em: 20 out. 2021.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camilo. **Tempo para escola na pandemia**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola>>. Acesso em: 20 out. 2021.

PENSSAN. **Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil**. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021. Disponível em: <<http://olheparaafome.com.br/#manifestu>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pátio, 2004.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. University Press, 2001.

PRESSE, France. **Uruguai vive seu pior momento da pandemia e tem a maior taxa de contágios diários do mundo**. G1 Globo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/16/uruguai-vive-seu-pior-momento-da-pandemia-e-tem-a-maior-taxa-de-contagios-diaricos-do-mundo.ghtml>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

R7. **SP tem retorno obrigatório às aulas presenciais nesta quarta**. Record, 2021. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/sp-tem-retorno-obrigatorio-as-aulas-presenciais-nesta-quarta-03112021>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

RIPANI, María Florencia. **Uruguay: Ceibal em Casa**. Fundação Ceibal, 2020. Disponível em: <<https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/07/Uruguay-Ceibal-en-casa.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

RIPANI, María Florencia. **Desafios da inovação educacional no Uruguai no contexto da Covid-19** IN: NIC.BR. Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021. Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TONNUCCI, Francesco. **“Não vamos perder esse precioso tempo dando lição de casa”**. El País, 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>>. Acesso em: 21 de fev. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

UNICEF (2021a). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021.

UNICEF (2021b). **La alimentación de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay**. Fundo das Nações Unidas para a infância, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/uruguay/informes/la-alimentacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-durante-la-pandemia>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

URUGUAI. **Decreto nº 101/020**. 2020. Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia et al. **As desigualdades educacionais e a covid-19**. *Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19*, AFRO-CEBRAP, n. 3, nov. 2020.

VERDÉLIO, Andreia. **Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020->

[06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco](#) >. Acesso em: 5 nov. 2021.

Submissão em: 11/02/2022

Aceito em: 18/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

METODOLOGIA CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: um mapeamento da produção científica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo da CAPES e Directory of Open Access Journal (DOAJ)

Simone Machado Firme¹
Angélica Conceição Dias Miranda²

Resumo: Na graduação, a disciplina de Metodologia Científica é o primeiro contato com o mundo da pesquisa para a grande maioria dos acadêmicos. Discutir metodologia científica é se importar com o processo de produção do conhecimento e desenvolvimento dos alunos perante esse novo desafio na graduação. A disciplina de Metodologia Científica aponta os caminhos a serem percorridos para a construção da pesquisa. O presente trabalho objetiva realizar um mapeamento da literatura produzida sobre metodologia científica na graduação. Entre os objetivos específicos tem-se: listar as instituições de ensino; indicar a distribuição geográfica da produção científica e descrever as abordagens temáticas a partir do uso das palavras-chave. Este estudo é caracterizado por estado da arte, pois realizou-se um mapeamento bibliográfico com vistas a construir um retrato da produção científica veiculada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo da CAPES e do *Directory Of Open Access Journal* (DOAJ) sobre Metodologia Científica no ensino superior. Inicialmente encontrou-se o total de 99 documentos e após a filtragem dos textos, selecionou-se 13 documentos: 1 tese; 6 dissertações e 6 artigos que compuseram o corpus final de análise. Entre os principais resultados tem-se a região sul com o maior número de publicações. E ao que diz respeito sobre as temáticas abordadas, cita-se pesquisas realizadas sobre a implementação da disciplina de Metodologia Científica no formato EAD para os cursos presenciais.

Palavras-chave: Metodologia Científica. Ensino Superior. Produção do conhecimento.

SCIENTIFIC METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION: a mapping of scientific production in the Digital Library of Theses and Dissertations (DLTD); CAPES Catalog and Directory of Open Access Journal (DOAJ)

Abstract: At graduation, the discipline of Scientific Methodology is the first contact with the world of research for the vast majority of academics. Discussing scientific methodology is caring about the process of producing knowledge and developing students in the face of this new challenge in graduation. The discipline of Scientific Methodology points out the paths to be followed for the construction of the research. The present work aims to carry out a mapping of the literature produced on scientific methodology in undergraduate courses. Among the specific objectives are: To list the educational institutions; indicate the geographical distribution of scientific production and describe the thematic approaches using keywords. The present study is characterized by state of the art, as a bibliographic mapping was carried out in order to build a picture of the scientific production published in the Theses

¹ Doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde-FURG. Graduação em Biblioteconomia. Integrante no Grupo de Pesquisa CITEG - Ciência, Informação e Tecnologia e Gestão – FURG. Email: simonemachadofirme@gmail.com

² Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela UFSC. Graduação em Biblioteconomia pela FURG. Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CITEG - Ciência, Informação e Tecnologia e Gestão – FURG. Email: angelicacdm@gmail.com

and Dissertations Library (BDTD), CAPES Catalog and the Directory Of Open Access Journal (DOAJ) on Scientific Methodology in Higher Education. Initially, a total of 99 documents was found and after filtering the texts, 13 documents were selected: 1 thesis; 6 dissertations and 6 articles that composed the final corpus of analysis. Among the main results is the southern region with the highest number of publications. Regarding the topics addressed, there are studies carried out on the implementation of the Scientific Methodology discipline in the EAD format for on-site courses.

Keywords: Scientific Methodology. University education. knowledge production.

METODOLOGÍA CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: un mapeamento de la producción científica en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD); Catálogo CAPES y Directorio de Revistas de Acceso Abierto (DOAJ)

Resumen: En la graduación, la disciplina de Metodología Científica es el primer contacto con el mundo de la investigación para la gran mayoría de los académicos. Discutir metodología científica es preocuparse por el proceso de producción de conocimiento y desarrollo de los estudiantes frente a este nuevo desafío en la graduación. La disciplina de Metodología Científica señala los caminos a seguir para la construcción de la investigación. En el presente trabajo tiene como objetivo realizar un mapeamento de la literatura producida sobre metodología científica en cursos del graduación. Entre los objetivos específicos tiene: enumerar las instituciones del ensino; indicar la distribución geográfica de la producción científica y describir los enfoques temáticos mediante palabras clave. Este estudio se caracteriza por el estado del arte, ya que se realizó un mapeamento bibliográfico con el fin de construir un panorama de la producción científica publicada en la Biblioteca de Tesis y Disertaciones (BDTD), Catálogo CAPES y el Directorio de Revistas del Acceso Abierto (DOAJ) sobre Metodología Científica en la Educación Superior. Inicialmente se encontró un total de 99 documentos y luego de filtrar los textos se seleccionaron 13 documentos: 1 tesis; 6 disertaciones y 6 artículos que compusieron el corpus final de análisis. Entre los principales resultados se encuentra la región sur con mayor número de publicaciones. Y en cuanto a los temas abordados, existen estudios realizados sobre la implementación de la disciplina Metodología Científica en formato EAD para cursos presenciales.

Palavras-clave: Metodologia Científica. Enseñanza. Producción del Conocimiento.

Introdução

Na graduação, a disciplina de Metodologia Científica é o primeiro contato com o mundo da pesquisa para a grande maioria dos acadêmicos. É importante relacionar as atividades de pesquisas, métodos, estruturas e procedimentos deste campo do conhecimento com os discentes.

A locução sobre o conhecimento científico e a definição sobre o que é ciência não tem um caráter unânime quando se trata dos diferentes campos do conhecimento. Entretanto, de modo geral, o termo “ciência” é designado ao desenvolvimento e atuação de um grupo de pesquisadores que buscam solucionar determinadas problemáticas relacionadas à humanidade

e suas interações com o meio. Para o desenvolvimento prático da ciência e busca por respostas é indicada a aplicação de diferentes tipos de pesquisa e etapas a serem realizadas (MINAYO, 2004). A partir disso, é necessário o desenvolvimento do conhecimento sobre os métodos que irão auxiliar na elaboração do trabalho científico e respostas, elaborando assim a metodologia científica.

Um dos primeiros pontos para o desenvolvimento da referida disciplina está em aprimorar nos alunos o senso crítico e reflexivo. A metodologia científica é reconhecida como um instrumento de extrema utilidade e segurança para o desenrolar científico, ou seja, a maturação de uma postura relacionada às problemáticas científicas, políticas e filosóficas vivenciadas pela pesquisa (SEVERINO, 2000). A metodologia provê instrumentos operacionais de caráter técnico ou lógico, que realizam a mediação para que os pesquisadores, docentes ou discentes possam desenvolver um aprofundamento da ciência em suas diferentes vertentes do conhecimento (SANTOS; GRECA, 2013). O ensino da metodologia científica está atrelado a uma educação comprometida e construtiva, sendo essencial para a prática do ensino-aprendizagem efetivo.

Discutir metodologia científica é se importar com o processo de produção do conhecimento e desenvolvimento dos alunos perante esse novo desafio na graduação. A disciplina de Metodologia Científica aponta os caminhos a serem percorridos para a construção da pesquisa. Para a construção do conhecimento científico houve a necessidade de sistematizá-lo, sendo assim, a metodologia começou a ser instituída e atrelada ao pleno desenvolvimento do conhecimento (SEVERINO, 2000). O ensino superior, evidencia a compreensão do surgimento do conhecimento científico, a construção da produção científica e o senso crítico frente a trabalhos sem rigor científico ou que não são adequados para responder determinada pergunta.

A realização de mapeamentos é considerada uma importante ferramenta que serve de subsídio para a compreensão e discussão do conteúdo analisado. (BIEMBENGUT, 2008). Nesse sentido, o presente trabalho tenciona realizar um mapeamento da literatura produzida sobre metodologia científica no ensino superior. Entre os objetivos específicos tem-se: listar as instituições de ensino; indicar a distribuição geográfica da produção científica e descrever as abordagens temáticas a partir do uso das palavras-chave. Dessa forma, acredita-se que o

mapeamento servirá como um balizador, ou seja, um instrumento de auxílio para se conhecer o que foi discutido até então sobre a temática, com vistas a trilhar os caminhos a serem explorados.

A disciplina de metodologia científica na trajetória acadêmica

Dentro da academia, o notório “fazer ciência” tem seu destaque e importância para a sociedade de modo geral. Isto se dá, pois é através do desenvolvimento da ciência que ocorrem descobertas, inovações e avanços nos campos tecnológicos, biológicos e humanísticos. Para que isso ocorra há a aplicação do método, o qual acaba representando a formação do pensar sobre algo, alguém ou o meio, a fim de estudar e explicar determinada problemática. A partir disso, o ensino da metodologia para discentes de graduação deve ser como o desenrolar sobre o pensar científico e a sua aprendizagem é considerada de grande importância para o seu percurso acadêmico. A importância dessa disciplina curricular está no seu caráter em instruir e capacitar o discente para desenvolver pesquisas e trabalhos científicos durante sua trajetória acadêmica (MOURA *et al.*, 2015).

Durante o ensino da metodologia científica o estudante acaba tomando consciência sobre como nascem às ideias e pensamentos do saber científico. O estudante toma conhecimento, mesmo que intrínseco, sobre a natureza ambígua dos saberes, compreendendo que existem os saberes espontâneos e os científicos (OLIVEIRA; VALENÇA, 2015). A partir dessa descoberta, o discente necessita romper com as suas concepções que consideram o senso comum como verdade absoluta, marco importante para incorporar a imparcialidade do conhecimento científico. Além disso, deve-se ressaltar que apesar dos saberes de caráter espontâneo serem fundamentais para a vivência, eles são adquiridos através de experiências e observações pessoais, podendo ter diferentes influências e respostas.

A metodologia científica é a disciplina que proverá condições primárias para que o discente consiga compreender e analisar como os saberes espontâneos e científicos conseguem interagir com a natureza da sociedade, seu desenvolvimento e temporaneidade. Portanto, a disciplina impacta de muitas formas na formação acadêmica, pois servirá como um meio de orientar o discente no seu caminho acadêmico. Devido a isso há uma necessidade de se compreender requisitos e métodos básicos antes de se iniciar a elaboração e execução de

qualquer tipo de pesquisa científica. A partir da apropriação da metodologia é que o pesquisador/discente estará pronto para desenvolver pesquisas e trabalhos de rigor científico (MAIA, 2008).

O meio de produção do conhecimento de caráter científico acaba exigindo diferentes métodos que devem ser seguidos para que a pesquisa tenha validade no meio acadêmico. Para que a pesquisa seja considerada válida, necessita da passagem por um passo-a-passo científico, demonstrado através da metodologia. O considerado produto acadêmico não deve iniciar ao acaso, sem haver antes uma linha subsequente de caráter metodológico, ou seja, seguir o passo-a-passo. Ademais, além de considerar o problema, objeto, fontes, metodologia, referencial teórico e etc., a escrita científica também é importante, e deve ser clara e de cunho acadêmico (MAIA, 2008). A clareza da escrita acaba sendo muito importante, pois viabiliza a reprodutibilidade da pesquisa, devendo considerar ferramentas como uma revisão de literatura e análise de dados, a fim de viabilizar a escrita final da pesquisa.

De modo geral a pesquisa inicia com, pelo menos, três dimensões dentro das universidades. Há a dimensão com uma visão epistemológica sobre a perspectiva do conhecimento, uma dimensão sob a ótica pedagógica, que trabalha sobre a relação entre ciência e, aprendizagem e ainda, uma dimensão social, que integra uma perspectiva extensionista (SEVERINO, 2000). Essas dimensões acabam demonstrando o quanto a pesquisa pode ser diversa e dinâmica, auxiliando os discentes a integrar sua afinidade acadêmica com o desenvolver da pesquisa. A partir disso, o trabalho científico acaba direcionando-se a uma produção elaborada advinda de questões específicas de estudo.

Outro tema de notória importância é como as tecnologias de informação acabam impactando no ensino da metodologia científica. Houve principalmente nos últimos 20 anos, a inserção de uma nova ferramenta de pesquisa e com um grande aparato de fontes científicas que podem ser utilizadas. Com o advento da globalização, a tecnologia acabou integrando a vida de grande parte dos discentes e docentes de universidades, realizando a ligação entre a informação e os pesquisadores/futuros pesquisadores. A disponibilização de fontes de informação, principalmente da internet e seus recursos, acabou aumentando a capacidade de comunicação e de inclusão, mesmo que esporádica, a conteúdos científicos de qualidade (CRUZ; BIZELLI, 2015). Deste modo, o conhecimento sobre a metodologia científica acaba

se destacando como uma ferramenta útil para o entendimento sobre as informações disponibilizadas.

Através de um olhar metodológico, pode-se perceber a necessidade de se refletir sobre a relação entre a produção de conhecimento no campo da metodologia científica e sua interação com as tecnologias da informação. É notável que o processo ensino-aprendizagem da metodologia científica deva incorporar as mais diversas ferramentas virtuais, pois o ensino-aprendizagem da metodologia necessita de cada vez mais ferramentas para explicar fenômenos e entender problemáticas não vivenciadas anteriormente. Além disso, o ensino da metodologia científica necessita fazer parte da atualidade e considerar as suas interfaces. Portanto, deve-se ter o cuidado de integrar de forma proveitosa a metodologia científica e as novas técnicas e ferramentas do mundo virtual (MATTAR, 2017).

Não há como ignorar as transformações mediadas pelas tecnologias e as fontes de conhecimento científico disponível no meio virtual. Resta compreender como integrar a metodologia científica em uma nova etapa da sociedade tecnológica. Segundo Mattar (2017), a sociedade tecnológica e da informação, busca principalmente a comunicação. Entretanto, diferente dos manuscritos em papel, há não apenas a informação que seguiu um rigor científico, mas também informações confusas e duvidosas. Deve-se ter cuidado com estas informações, mas que novamente demonstram a importância de se compreender como se dá o pensar científico e a aplicação da metodologia científica no desenvolver da pesquisa. Apesar da informação ser vasta, pode ser que grande parte não siga um saber científico, mas sim, saberes espontâneos que tentam promover o conhecimento científico. Problemática comum, principalmente em informações disponíveis em redes sociais.

Há a disponibilização virtual de uma infinidade de conhecimento, mas como encontrá-lo de forma segura e com rigor científico adequado é uma problemática comum na atualidade. Este deve ser um tema abordado, por exemplo, na disciplina de metodologia científica, direcionando os discentes a sites e bancos de dados seguros para suas revisões e leituras científicas (MATTAR, 2017).

Metodologia

O presente estudo é caracterizado por estado da arte, pois realizou-se um mapeamento bibliográfico com vistas a construir um retrato da produção científica veiculada na Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo da CAPES e do *Directory Of Open Access Journal* (DOAJ) sobre Metodologia Científica no ensino superior. Esse tipo de pesquisa é reconhecido por “realizar uma metodologia de caráter descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. FERREIRA (2002, p. 258). A partir dos mapeamentos é possível traçar diretrizes, bem como apontar indicadores sobre a produção do conhecimento. Dessa forma, é possível responder quantos, quais, aonde e o que é publicado sobre determinado campo do saber. Para uma melhor abrangência na busca dos dados, não houve recorte temporal.

Os termos de busca nas três bases foram: **disciplina AND "metodologia científica"**. Os critérios para selecionar os artigos, teses e dissertações para a análise foram: **a abordagem sobre Metodologia Científica nos cursos de graduação** e que os termos de busca fossem encontrados no **título; palavras-chave ou resumos**.

Tabela 1: Coleta de dados

Bases de Dados	Busca Inicial	1ª Leitura	2ª Leitura	3ª leitura	Textos selecionados para o corpus de análise
<i>BDTD</i>	45	25	17	5	5
<i>CAPES</i>	30	22	16	2	2
<i>DOAJ</i>	24	15	15	6	6
Total					13

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na busca inicial encontrou-se 99 documentos entre teses, dissertações e artigos. Em um primeiro momento verificou-se o acesso aos documentos, funcionamento dos link's, indexação em mais de uma base e duplicidade de indexação em uma mesma base. Num segundo momento fez-se uma leitura flutuante nos títulos e palavras-chave. Em um terceiro momento de filtragem dos dados, realizou-se uma leitura dos resumos e identificou-se trabalhos voltados para o ensino na pós-graduação, portanto, não se alinhavam aos objetivos da presente pesquisa.

Após este processo de seleção, obteve-se 13 documentos que compuseram o corpus final de análise, a saber: 1 tese; 6 dissertações e 6 artigos. Os dados dos textos selecionados foram listados em uma tabela no Excel da seguinte forma: autor, título, ano de defesa/ano de publicação; tipologia do documento, instituição de ensino(tese/dissertação) / afiliação institucional do 1º autor(artigos) e palavras-chave. Realizou-se uma leitura na íntegra a fim de que se pudessem descrever as temáticas abordadas em cada trabalho. Ao elencar as palavras-chave, utilizou-se para a análise o gráfico Nuvem de Palavras que representa de forma breve as palavras pela sua frequência de ocorrência.

Resultados e discussões

Realizou-se a busca pelo termo disciplina AND “Metodologia Científica” e após as etapas de seleção e pertinência para a análise: 13 trabalhos ao total. O Quadro 1 e 2 apresentam as informações dos trabalhos submetidos para a análise.

Quadro 1: Teses e dissertações analisadas.

Autor	Título	Tipologia	Ano	Instituição
Maria José Pereira	A Constituição da Prática da Pesquisa Científica na Estruturação da Ementa da Disciplina “Estudo da Pesquisa”, no Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG	Dissertação	2001	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Eloá Wirgues Garrido	O professor de metodologia de pesquisa na graduação: dilemas e desafios	Dissertação	2010	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Nádia Brunetta	Desafios do TCC orientado na modalidade a distância: casos do curso de graduação em Administração e especialização em negociação coletiva da escola de administração da UFRGS	Dissertação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Camila Stefanos Oselame	Caminhos e descaminhos da metodologia da pesquisa no ensino superior	Dissertação	2015	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
Pedro Henrique de Barros Falcão	Aprendizagem Significativa na Disciplina de Metodologia Científica	Tese	2015	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Alexandra Sombrio Cardoso	A Pedagogia Psicodramática como forma de construção do conhecimento: uma experiência na disciplina Metodologia De Pesquisa no ensino superior	Dissertação	2017	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Mariana Civalsci	O lugar da pesquisa na formação inicial de professores no curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD	Dissertação	2019	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trabalhos selecionados foram 1 tese e 6 dissertações. O primeiro trabalho a ser desenvolvido sobre metodologia científica no ensino superior foi em 2001, com uma dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após este trabalho, percebe-se um intervalo sem publicações entre 2001 e 2010. As universidades UFSC e Universidade Estadual de Londrina (UEL) destacam-se com 2 dissertações defendidas cada, já a Universidade Federal da Bahia (UFBA) possui 1 tese.

A seguir, o Quadro 2 traz os artigos encontrados no DOAJ:

Quadro 2: Artigos no DOAJ

Nome do 1º Autor	Afiliação	Ano de Publicação	Título	Periódico
Silvia Helena de Bortoli Cassiani	Universidade de São Paulo (USP)	1998	O ensino da metodologia científica em oito escolas de enfermagem da Região Sudeste	Revista Latino Americana de Enfermagem

Márcio Figueiredo Souza	Universidade de Vassouras-campus Severino Sombra	2011	O Ensino Semipresencial na Universidade Severino Sombra: uma Visão da Disciplina de Metodologia Científica	Revista Eletrônica TECCEN
Larissa Suedi do Nascimento Onofre	Centro Universitário Católica de Quixadá	2018	A importância da Pesquisa Científica para curso Do Curso de Bacharelado de Enfermagem da Unicatólica	Revista Expressão Católica Saúde
Graziela Fátima Giacomazzo	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	2018	Disciplina Institucional a Distância: Processo de Implantação numa Universidade Comunitária	Revista Intersaberes
Adriano Ruschel Marinho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2019	Entre a Problematização da Ética e a Ética da Problematização	Revista Polis e Psique
Zulma Madruga	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	2019	Percepções de Estudantes de Matemática sobre Pesquisa	Revista InterSaberes

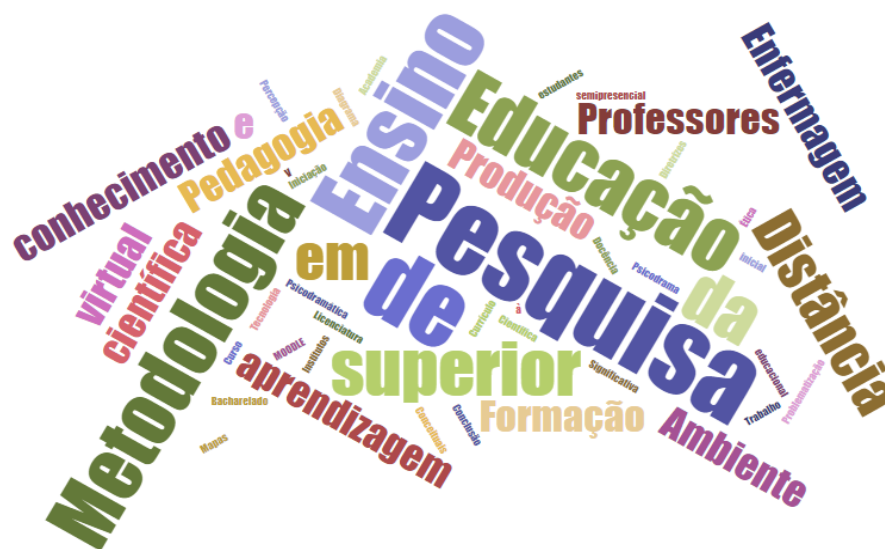
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos artigos indexados no DOAJ, tem-se a primeira publicação no ano de 1998 na Revista Latino-Americana de Enfermagem. Após o referido trabalho existe um intervalo sem publicações indexadas sobre o tema, o que pode indicar um possível período em que não houve publicações sobre o ensino de metodologia científica. E entre os periódicos destaca-se com duas publicações a Revista InterSaberes, que tem como foco e escopo disseminar pesquisas em Ensino e Educação.

Em um segundo momento listou-se as palavras-chave e foi encontrado o total de 42 termos encontrados nos resumos. Quanto ao uso das palavras-chave, acredita-se ser um importante recurso que vai para muito além de uma simples escolha para acrescentar no resumo. Miguéis *et al* (2015), traz a discussão sobre o uso das palavras-chave, pois elas têm o papel de potencializar o campo de busca e recuperação da informação. Ou seja, representam o conteúdo de um texto.

A Figura 1 mostra todos os termos encontrados e destaca os mais recorrentes:

Figura 1: Nuvem de palavras-chave de acordo com a ocorrência nos trabalhos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A dinâmica da figura aponta os termos que tiveram uma maior frequência de ocorrência: pesquisa; metodologia científica; pesquisa; formação de professores; ensino superior e educação à distância. Os demais termos foram utilizados uma única vez. A partir das palavras-chave em destaque, procurou-se agrupar os textos a descrevê-los de acordo com a abordagem temática.

O termo Metodologia Científica é o tema central da pesquisa, para melhor elucidar as temáticas alinhamos o termo citado a outros que mais se destacaram. Com isso, os trabalhos foram agrupados da seguinte forma:

1º Grupo: Metodologia científica a partir de análise grade curricular/ currículos

O artigo **O ensino da metodologia científica em oito escolas de enfermagem da Região Sudeste**, publicado em 1998, na Revista Latino-Americana de Enfermagem, dos autores Silvia Helena de Bortoli Cassiani e Liliane Passarelli Rodrigues, discute sobre os poucos cursos de formação profissional em enfermagem que apresentam atividades de ensino de método científico na grade curricular. Esse estudo já traz alguns apontamentos sobre a importância do ensino de metodologia científica na graduação e a necessidade de incluir revisão

de literatura e de artigos científicos na disciplina. De um modo geral é ofertada no primeiro semestre e não há um estímulo aos alunos para a importância da investigação durante o curso. Após as análises conclui-se que o período ideal para a oferta seria o 3º semestre e que a disciplina fosse preferencialmente de caráter obrigatório e os conteúdos a serem trabalhados fossem as etapas de projeto de pesquisa e redação científica.

O artigo **A importância da Pesquisa Científica para curso Do Curso de Bacharelado de Enfermagem da Unicatólica**, dos autores Larissa Suedi do Nascimento Onofre; Rose Eloíse Holanda; Tiago Bruno Areal Barra e Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim, publicado na Revista Expressão Católica Saúde no ano de 2018. Os autores abordaram sobre o desafio de fazer pesquisa na graduação e a importância de realizar atividades que estimulem os alunos a pesquisar. Foi realizada uma análise curricular do curso de Bacharelado em Enfermagem da Unicatólica e entrevistas com o coordenador do curso e um professor que ministram a disciplina de Metodologia Científica. A pesquisa parte de questionamento inicial sobre como fazer com que os sujeitos se sintam parte do processo de ensino- aprendizagem e que com isso cresça a importância de se fazer pesquisa?

Entre os resultados pode-se citar que os alunos apresentam os trabalhos em forma de simpósios com desempenhos e notas satisfatórias; e a instituição mantém um programa de iniciação científica com bolsa de pesquisa. Por fim, os autores destacam que apesar dos bons resultados da pesquisa o ato de fazer pesquisa ainda é visto como um desafio e precisa ser compreendido em todos os âmbitos do ensino superior.

No ano de 2015 a dissertação intitulada **Caminhos e descaminhos da metodologia da pesquisa no ensino superior** de autoria de Camila Stefanos Oselame objetivou analisar a metodologia da pesquisa no ensino superior como ferramenta da produção do conhecimento. Dessa forma, examinou a estrutura curricular do curso de Direito da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A pesquisa partiu do seguinte questionamento: Quais os caminhos e descaminhos da metodologia da pesquisa no ensino superior no Brasil a partir da formação dos juristas formados no referido curso. Os dados foram coletados a partir dos documentos fornecidos pela instituição.

A autora abordou ainda sobre a importância de desenvolver competência para pesquisa e construção do conhecimento na área jurídica, uma vez que tanto o aluno como o futuro

profissional não devem apenas ser os repetidores do que já existe de fundamentos, em especial na questão jurídica e sim irem em busca de inovações para as situações com que irão se deparar.

Entre os resultados teve-se a alta rotatividade de professor ministrando a disciplina; no que diz respeito à formação dos professores constatou-se que 100% tinham mestrado. Concluiu-se com os documentos analisados que a metodologia da pesquisa possui influência sobre os resultados de trabalhos de conclusão de curso e artigos, uma vez que devidamente empregados juntos aos alunos, podem mostrar inovações no campo da pesquisa, e que quando não é devidamente aplicada, ao invés de existir um trabalho inovador, o que ocorre são repetições de produções anteriores.

2º Grupo: Metodologia científica em que a Pesquisa é o centro dos estudos

O autor Pedro Henrique de Barros Falcão desenvolveu no ano de 2015 sua tese **Aprendizagem Significativa na Disciplina de Metodologia Científica**, em que investigou o contexto real da sala de aula da disciplina de Metodologia Científica dos cursos de graduação em Licenciatura em Computação e de pós-graduação em Psicopedagogia do campus Garanhuns da Universidade de Pernambuco. A proposta surgiu devido aos alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem e na elaboração do TCC. A referida tese teve como objetivo central investigar as contribuições que uma proposta de ensino fundamentada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, poderia trazer para a aprendizagem da disciplina em foco. Dessa maneira, foram utilizados os instrumentos heurísticos, o mapa conceitual e o diagrama V como recursos instrucionais para colaborar na aprendizagem destes alunos.

Alguns critérios foram adotados para a utilização dos instrumentos de coleta de dados e análise dos mesmos: trabalhar o conteúdo programático da disciplina em estudo, obedecendo às diretrizes da matriz curricular dos cursos. Os mapas conceituais foram elaborados pelos alunos, antes, durante e após o estudo dos conteúdos da disciplina e a análise dos mapas centrou-se nos processos de aprendizagem, buscando verificar se os alunos conseguiram relacionar os conceitos estudados, segundo os conceitos ausubelianos, investigando indicativos de ocorrência de aprendizagem significativa.

Os resultados indicaram que o ensino da disciplina promoveu melhoria da aprendizagem significativa nos alunos de graduação, já nos alunos da pós-graduação manteve-se estável. Com

isso verificou-se que o mapa conceitual e o diagrama V consistem em instrumentos metodológicos e que poderão ser usados em sala de aula como um excelente recurso no processo de ensino aprendizagem na disciplina de metodologia científica.

A dissertação de Alexandra Sombrio Cardoso de 2017 com o título **A Pedagogia Psicodramática como forma de construção do conhecimento: uma experiência na disciplina Metodologia De Pesquisa no ensino superior trouxe** como tema a Pedagogia Psicodramática como um método pedagógico inovador e que contribui na qualidade de ensino e, sobretudo na construção do conhecimento. Teve como objetivo principal analisar a Pedagogia Psicodramática como forma de construção do conhecimento na disciplina de Metodologia Científica no ensino superior. Tal atividade foi desenvolvida com os alunos do curso de Psicologia do UNIBAVE. Para a coleta de dados em um primeiro momento foi utilizado questionário e o desenvolvimento de três encontros em sala de aula e foram utilizados recursos didáticos, técnicas teatrais e psicodramáticas para ministrar o conteúdo. Foi realizado uma peça teatral” Tribunal da metodologia de pesquisa”, o método utilizado permitiu uma interação entre os alunos e a professora e comprovou-se ser uma importante ferramenta para a percepção do grupo para o entendimento dos conteúdos, bem como para reconhecimento da importância e relevância da pesquisa e da metodologia científica tanto para a vida acadêmica e profissional.

Em seu artigo **Entre a Problematização da Ética e a Ética da Problematização**, publicado na Revista Polis e Psique em 2019, Adriano Ruschel Marinho retratou sobre a tendência em enquadrar a ética como disciplina de metodologia científica. Ao longo do artigo o autor a importância da ética em todas as fases da pesquisa desde a submissão ao Conselho Ético de Pesquisa (CEP), projeto até a publicação. Aponta também que o uso dos resultados abarca além da publicação, o uso desses dados também interessa a ética da problematização. Traz o relato de uma pesquisa já realizada pelo autor, como ele mesmo intitula “Resgate Memorial”. Por fim, a ética em pesquisa deve corresponder a uma postura aos sujeitos da pesquisa e os cuidados quanto a pesquisa qualitativa, pois apura dados que de início podem passar despercebidos de imediato, mas que podem produzir efeitos críticos sobre uma comunidade.

3º Grupo: Metodologia científica e o ensino a distância

Em 2011 o artigo dos autores Márcio Figueiredo Souza e Bruno Morais Lemos foi publicado na Revista Eletrônica TECCEN com o título: **O Ensino Semipresencial na Universidade Severino Sombra: uma Visão da Disciplina de Metodologia Científica**. A referida pesquisa objetivou analisar os resultados de avaliações *on line* de alunos da disciplina de Metodologia Científica na Universidade Severino Sombra (USS), trata-se de um estudo para avaliar a implementação da disciplina para a modalidade semipresencial. Os conteúdos abordados na disciplina promovem o desenvolvimento gradativo do aluno, apontando a importância da pesquisa na universidade. A pesquisa buscou investigar o ensino-aprendizagem dos alunos e a opção de escolha pela disciplina de metodologia científica ocorreu pelo fato de ser uma disciplina comum a todos os cursos de graduação e a obrigatoriedade de realização dos trabalhos de conclusão de curso e preparação para a iniciação científica. Como resultado, foi apontado como satisfatório a implementação, pois o aluno rompe as barreiras do espaço presencial e supera as dificuldades de acesso ao uso das tecnologias.

Os autores Giacomazzo *et al* (2018), no relato **Disciplina Institucional a Distância: Processo de Implantação numa Universidade Comunitária** que foi publicado na Revista Intersaberes teve como objetivo relatar sobre a implementação da disciplina de Metodologia Científica e da Pesquisa (MCP) a distância nos cursos de graduação presencial em uma Universidade Comunitária. Na primeira oferta teve 1483 acadêmicos inscritos, pois foi ofertado para todos os alunos da universidade e destacou-se que para melhorar as condições de trabalho, seria interessante a instituição disponibilizar um laboratório que pudesse ser utilizado para a realização da tutoria, reunindo os professores em um mesmo espaço físico. Ao final do relato, os autores abordam que no primeiro semestre de 2018, a disciplina continua sua oferta institucional- 3º edição.

A dissertação **Desafios do TCC orientado na modalidade a distância: casos do curso de graduação em Administração e especialização em negociação coletiva da escola de administração da UFRGS**, da autora Nádia Brunetta, do ano de 2012, teve como proposta apresentar os desafios durante a construção do TCC nos cursos de Administração e especialização coletiva da UFRGS na modalidade a distância. As estratégias metodológicas foram os questionários via *web* para os alunos e as entrevistas com os professores. Após a coleta

e análise dos dados, foi apontado pelos alunos: escassez de tempo para conciliar as atividades de TCC com as demais disciplinas; dificuldade de compreensão, o uso das normas técnicas; problemas com os tutores e professores orientadores, distanciamento físico e redação de textos científicos. Os professores sugeriram estratégias para amenizar as dificuldades e dinamizar o processo de construção do TCC: alteração no plano de ensino; conscientização sobre a autonomia do aluno, e uma melhor compreensão dos professores e tutores no sentido de contextualizar as condições dos alunos que precisam conciliar o curso com o trabalho: aluno trabalhador.

4º Grupo: Metodologia Científica e a Produção do Conhecimento/TCC

Constituição da Prática da Pesquisa Científica na Estruturação da Ementa da Disciplina “Estudo da Pesquisa”, no Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG é uma dissertação de Maria José Pereira do ano de 2001. A pesquisa buscou analisar a trajetória da constituição de um projeto pedagógico, estruturação da prática de atividade científica (pesquisa e produção do conhecimento) no currículo do curso de Pedagogia da FAE, CBH e UEMG. Teve como ponto central a necessidade de definirem-se diretrizes comuns que orientem o processo da pesquisa e a definição do que deve ser considerado como produção científica no final do curso.

Entre os resultados apontados, destacou-se que a pesquisa educacional deve ter um quadro de referência teórico que suscite a interrogação e a busca do conhecimento; as fontes pesquisadas devem indicar um grau de confiabilidade; a disposição para a pesquisa deve estimular a criatividade, a curiosidade e a compreensão dos fenômenos dão significado à ciência.

A pesquisa teve como propósito analisar a disciplina “Estudo da Pesquisa”, a partir da dinâmica do currículo do curso, foi feita uma proposição da pesquisa como eixo articulador do currículo. Após a análise dos dados, o autor afirma que o estudo não estava terminado sinalizando que precisava ser definidas importantes diretrizes, para assim, articular a pesquisa com o processo de construção do conhecimento científico.

O estudo de Zulma Madruga e Maria Elizabete Couto **Percepções de Estudantes de Matemática sobre Pesquisa**, publicado na Revista InterSaberes, no ano de 2019, procurou

analisar as percepções dos alunos do curso de Matemática (licenciatura e bacharelado) acerca da pesquisa científica. O estudo foi realizado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com 10 alunos matriculados, desses apenas dois alunos já haviam tido contato com iniciação científica durante o curso. Durante as aulas foram questionados assuntos referentes a fontes de pesquisa e as quais os tipos de pesquisas os alunos pretendiam realizar. Foi uma pesquisa que está em andamento, o artigo apresentou os dados iniciais e, de um modo geral, como considerações, que os alunos finalizam a disciplina apresentando satisfatório conhecimento sobre os elementos que constituem um projeto de pesquisa.

5º Grupo: Metodologia científica e a formação de professores

Em 2019 a autora Mariana Civalsci Cardoso em sua dissertação **O lugar da pesquisa na formação inicial de professores no curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD**, teve como tema central a formação inicial de professores e o papel da pesquisa científica. Para isso, objetivou analisar o currículo do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Para a coleta de dados, a disciplina escolhida foi a de Metodologia Científica ofertada em uma instituição privada da cidade de Londrina. A disciplina em questão foi escolhida por ser uma disciplina que permeia o despertar de uma consciência crítica do professor-pesquisador.

Após a análise dos dados, a autora relatou que os cursos de Pedagogia na modalidade EaD não priorizam a formação do professor pesquisador e sim uma formação instrumental em que se valorizam os saberes para as competências. A autora ainda destacou que a formação de professores deve ir além de uma formação para a inserção no mercado de trabalho.

A dissertação de Eloá Wirgues Garrido, **O professor de metodologia de pesquisa na graduação: dilemas e desafios** (2010) trouxe como tema a formação do professor de metodologia de Pesquisa na graduação. Para a coleta de dados foram consultados os professores que lecionavam a disciplina de metodologia no centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Os cursos verificados foram: Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado); História (licenciatura e bacharelado); Letras Estrangeiras Modernas (licenciatura) e Filosofia (licenciatura). O curso de Letras não tem nas exigências da construção

A Figura 2 mostra 10 instituições de ensino com pesquisadores que contribuíram para discussões sobre a temática. Ênfase para a região sul, UFSC; UFRGS; UNIPLAC; UEL e UNESC com 6 dissertações e 2 artigos. O estado de SC foi o que apresentou mais trabalhos publicados e destacam-se as universidades UFSC e UEL. A região sudeste tem-se os estados de São Paulo e Rio de Janeiro com 2 artigos ao total. E a região nordeste apresenta 3 trabalhos: 2 artigos e 1 tese. Dos trabalhos analisados encontrou-se 1 tese e está vinculada a UFBA.

Considerações finais

De acordo com o propósito do estudo, buscou-se publicações no Catálogo da Capes, BDTD e DOAJ a fim de mapear teses, dissertações e artigos sobre a disciplina de Metodologia Científica nos cursos de graduação.

A abordagem temática dos trabalhos aponta fragilidades quanto ao ensino e a aprendizagem, por isso, discussões sobre metodologias de aprendizagem. O TCC é o assunto bem debatido quando se fala em metodologia científica. Há uma preocupação no que diz respeito a formação do professor que ministra as disciplinas relacionadas a pesquisa, assim como, os cursos de licenciatura que não dão ênfase para a pesquisa e produção científica. Pensar na metodologia científica no contexto dos cursos de licenciatura é pensar sobre a prática docente dos futuros educadores.

Reitera-se que as discussões ampliam as possibilidades para a qualificação dessa disciplina nos cursos. A pesquisa deveria ser apresentada no início da graduação e quanto ela contribui para a produção do conhecimento, Ampliando o posicionamento crítico e reflexivo dos alunos, pois são processos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem e o dia a dia dos estudantes.

Após a verificação dos textos, pode-se dizer que não se tem uma literatura que debata sobre o ensino de metodologia científica, em especial, nos cursos de graduação. Não encontrou-se nenhum trabalho com um olhar para os conteúdos trabalhados na disciplina, bem como, quais as referências basilares das ementas.

Referências

BIEMBENGUT, M. S. Mapeamento na Pesquisa Educacional. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L. Docência Para O Ensino Superior: Inovação, Informação E Construção Do Conhecimento Na Era Digital. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 79, 2015.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857pdf>. Acesso em: 26 jun.2021.

MAIA, R. T. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutágua**, Maringá, PR, n. 14, jan./fev./mar. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MATTAR, J. **Metodologia científica na era digital**. 4. ed. São Paulo: Saraiva.

MIGUÉIS, Ana *et al.* A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das Ciências Farmacêuticas, depositados no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, Ed. esp., p. 112-125, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/53240>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOURA, J. dos S. *et al.* Metodologia, O Que É Isso? a Importância da Disciplina Metodologia Científica na Formação Acadêmica do Aluno de Graduação. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 8., 2015, Sergipe. **Anais[...]**. Sergipe: Universidade Tiradentes, 2015. p. 01-12. Disponível em: [file:///E:/Documentos/Downloads/1603-5492-1-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Documentos/Downloads/1603-5492-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 18 set.2021.

OLIVEIRA, T. A. B; VALENÇA, K. F. P. A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA CIENTÍFICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. *In: Seminário internacional sobre formação docente*, 5., 2015, Paraná. **Anais[...]**. Paraná: PUCPR, 2015. p 01-11. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17807_10482.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 15–33, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/6xvksKMyjXShZHNTqGyt6LF/?lang=pt>. Acesso: 20 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Submissão em: 31/01/2022

Aceito em: 24/03/2022

Citações e referências
conforme normas da:



LOS PRINCIPALES FACTORES DE DESERCIÓN EN LA LICENCIATURA EN OPTOMETRÍA DE LA UNAM-FES IZTACALA EN MÉXICO

Nadia Yael Morales Rodríguez¹

Esther Caldiño Mérida²

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos³

Resumen: Este trabajo, de corte cuantitativo, tuvo por objetivo analizar los principales factores asociados con la deserción en la Licenciatura en Optometría impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (FES-I). Los principales hallazgos de la investigación apuntaron que el mayor índice de deserción se da principalmente por factores relacionados a cambios de carrera. La problemática que se presenta surge desde antes de entrar a la licenciatura ya que el 53.1% no colocaron a la licenciatura en optometría como una de sus opciones de ingreso al nivel superior; así como también el factor económico es un punto destacable, ya que el 43.8% manifestó que su mayor preocupación era que los materiales que pedían durante la carrera, y que son necesarios para práctica clínica que se realiza, eran muy costosos.

Palabras-clave: Educación Superior. Deserción. Licenciatura.

THE MAIN DROPOUT FACTORS IN THE OPTOMETRY DEGREE AT UNAM-FES IZTACALA IN MEXICO

Abstract: This quantitative study aimed to analyze the main factors associated with dropping out of the optometry degree taught at the Universidad Nacional Autónoma de México at the Facultad de estudios superiores Iztacala. (FES-I). The main findings of the research pointed out that the highest dropout rate is mainly due to factors related to career changes. The problem arises before the students enter to the degree because the 53.1% of them didn't choose the optometry degree as one of their options for the higher level; as well as the economic factor is a noteworthy point, since 43.8% stated that their greatest concern was that the materials that they requested during the degree and that are necessary for the clinical practice that are carried out were awfully expensive.

Keywords: Higher Education. Desertion. College.

¹ Maestra en Rehabilitación Visual por Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciada en Optometría por la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: nadiayael_morales@hotmail.com

² Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías egresada por la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP/México). Maestra en Educación egresada por la Universidad de las Américas (UDLA). Profesora del Programa de Posgrado en Educación del Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE/México) y Profesora del Programa de Posgrado en Educación del la Universidad Xochicalco (CEUX/México). Correo: esther.caldinoma@udlap.mx

³ Posdoctorante en Educación en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Becado por el PNPd/CAPES. Doctor y Maestro en Educación egresado por la Universidade La Salle (UNILASALLE) con período sándwich (en ambos cursos) por la Universidad La Salle México (ULSA). Profesor Sustituto del Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação - de la Universidade Federal de Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). Profesor colaborador del Programa de Posgrado en Innovación en Tecnologías Educativas (PPgITE/UFRN). Correo: mendes.guilherme234@gmail.com

OS PRINCIPAIS FATORES DE EVASÃO NA GRADUAÇÃO EM OPTOMETRIA DA UNAM-FEZ IZTACALA NO MÉXICO

Resumo: Este trabalho, de abordagem quantitativa, teve por objetivo analisar os principais fatores associados à evasão na graduação em Optometria ofertada na Universidade Nacional Autónoma do México, na Faculdade de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). Os principais achados da pesquisa apontaram que o maior índice de deserção ocorre, principalmente, por fatores relacionados às trocas de curso. A problemática apresentada surge desde antes a entrada na graduação, já que 53,13% não colocaram o curso de Optometria como uma de suas opções de ingresso em nível superior, assim como, também, o fator econômico é um ponto a se destacar, já que 43,8% manifestou que sua maior preocupação eram os materiais que solicitavam durante o curso e que eram necessários, mas muito caros, para a prática clínica que se realizava.

Palavras-chave: Educação Superior. Evasão. Graduação.

Introducción

En el presente documento se lleva a cabo un análisis de la deserción escolar a nivel universitario, de manera específica en la Licenciatura en Optometría impartida en la Facultad de estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La deserción escolar es el abandono del sistema educativo, donde el estudiante decide no continuar sus estudios, por diversas variables de tipo personal, familiar, económico, cultural, y social, las cuales influyen en el aprendizaje y desempeño escolar, no obstante, optan por desertar, desfavoreciendo su futuro en el ámbito laboral (Hernández, Álvarez, & Aranda, 2017).

Debido a que la deserción se muestra como una condición multifactorial, es importante conocer cuáles son los factores que se presentan con mayor frecuencia en la licenciatura en optometría para poder trabajar en las posibles soluciones y disminuir la deserción en dicha licenciatura.

Este documento está conformado por cuatro apartados. De este modo, en el primer apartado se presenta el planteamiento del problema, en el que se hace hincapié en la importancia de la deserción a nivel superior y de forma específica en la Licenciatura en Optometría en la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. En el segundo apartado se expone el marco teórico, en el cual se encuentra la información científica que sustenta este trabajo.

En el tercer apartado se explica la metodología, en la cual se utilizó estadística descriptiva para la parte cuantitativa. Posteriormente, en el cuarto apartado se exponen los resultados obtenidos del instrumento aplicado, así como la discusión de los mismos. Finalmente, se encuentran las referencias.

Planteamiento del problema

La deserción en la Licenciatura en Optometría que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) en la UNAM, es un problema que ha estado presente a lo largo de los cuatro años, de los que consta la licenciatura en la escuela.

De acuerdo con los elementos que propone (Fortín, 1999) esta situación es preocupante no sólo para los docentes, sino también para la sociedad, ya que la carrera es poco conocida y debido a que la cantidad de egresados es baja. En 2015, por ejemplo, egresaron 85 optometristas y para el 2016, 63 optometristas de la UNAM. La mayoría de los establecimientos donde se revisa la “salud visual”, son ópticas donde el personal encargado de revisarla, son personas que no cuentan con un título o cédula profesional de nivel superior (Valera, 2018). La falta de información hace que la mayoría de las personas piensen que el optometrista solo hace lentes, cuando existe una diversidad de áreas en las que este se puede desarrollar, como lo son, lentes de contacto, baja visión, terapia visual⁴ y percepción visual⁵.

Como docente de la Licenciatura en Optometría me he podido dar cuenta que muchos alumnos desertan para hacer un examen⁶ general de conocimientos por medio del cual puedan realizar su cambio a la carrera que a ellos les gustaría estudiar, en la cuál por promedio u otros factores no lograron ingresar inicialmente; aunque la mayoría no logra realizar su cambio, no todos los alumnos deciden regresar a continuar sus estudios en optometría. Sin embargo, no se tienen hasta el momento cifras exactas de lo antes mencionado que hayan sido publicadas.

Otro punto importante para mencionar es la baja de matrícula que existe al pasar al quinto semestre de la licenciatura, en el turno vespertino. Por ejemplo, donde comienzan dos

⁴ La terapia es una serie de tratamientos en los cuales por medio de la estimulación y entrenamiento visual permite a los pacientes alcanzar el máximo de nivel de rendimiento visual.

⁵ Es la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos que son percibidos por el sujeto a través de la vía visual

⁶ El examen general de conocimientos se hace en México para poder entrar a una universidad, eligiendo la universidad y la carrera que la persona coloque como opción.

grupos por la tarde y para quinto semestre solo abre un grupo, “juntando” a los alumnos que pertenecían a los dos grupos originalmente. En la generación 2015-2018 el número de alumnos que ingresan es de 170 alumnos y egresan de forma regular 53 alumnos, sólo el 31.17%.

Según las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el año 2014, 2.1% de niños tenían su primaria incompleta (INEGI, 2014). De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda realizado por el (INEGI, 2010), de 19.8 millones de personas de entre 6 y 14 años, solo 94% asiste de forma regular a la escuela, lo que indica que hay 1.1 millones de personas en este rango de edad que han abandonado sus estudios. Es decir, seis de cada cien niños no reciben educación escolarizada.

Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) indica que, en México, “la tasa de deserción en la educación primaria para el ciclo escolar 2010-2011 fue de 0.7%, en educación secundaria fue de 5.6% y 14.9% para educación media superior” (UNICEF, 2014, p. 59). En cuanto a la educación superior, solo ocho de cada 100 alumnos que inician estudios universitarios los concluyen. El INEGI señala que las dos principales causas de deserción a nivel universitario son el disgusto o el poco interés en el estudio generado por factores diversos y por cuestiones de tipo económico en un 35.2%. (Rodríguez, 2020).

La deserción escolar se determina por factores internos y externos, los internos son: baja autoestima, frustración, problemas de desempeño académico como bajo rendimiento, mala conducta, adaptación al ambiente escolar, limitado espacio físico del aula; en cambio los factores externos son: familias disfuncionales, falta de apoyo de los padres, situación socioeconómica, escasa comunicación familiar, nivel de educación de los padres, así como también el trabajo. (Varón, 2017).

Es importante definir que existen dos tipos de deserción. Por un lado, tenemos a la *deserción temporal*, en la cual se contemplan situaciones de abandono de estudios universitarios y la reversión posterior de esta situación, ya sea por un cambio de carrera y/o cambio de institución. En cambio, el *abandono permanente* de la educación universitaria forma parte de un proceso de deserciones sucesivas dentro del sistema de educación superior. En el cual se toma la decisión de abandonar la educación superior de manera definitiva.

De acuerdo con (Canales, 2018) en su investigación de factores explicativos de la deserción universitaria, existe una diversidad de factores de distinta índole que explican la deserción universitaria. Ya que existe una naturaleza variada de factores explicativos, las formas de deserción tienden a ser diversas.

Entre ellos, destacamos los problemas vocacionales están fuertemente vinculados en el proceso de elección de carrera, y con las expectativas laborales que los jóvenes pueden tener al ingresar a esta. Otros factores como los sociales, económicos, falta de hábitos de estudio, aunque no todos son factores externos a la escuela, también se encuentra, la dificultad con asignaturas, calidad en la práctica docente, problemas con el horario de estudio, poco interés por las actividades de la carrera. En este sentido, podemos afirmar que ellos se van presentando a lo largo de la misma.

Sin embargo, el primer año de la carrera juega un papel muy importante y quizá decisivo para muchos jóvenes. Este constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar. En el estudio hecho por (Kremerman, 2007) en Psicología clínica de las Universidades del consorcio de Universidades del Estado de Chile, refleja que las tasas con las más altas tasas de deserción de primer año universitario son las áreas de Administración, Comercio y Derecho, con un 29% a nivel agregado, seguida de Humanidades con un 28%, y finalizando con las áreas de salud con 16% y educación con 18%. En las escuelas se mantiene una tendencia de deserción durante el segundo y tercer grado (Kremerman, 2007).

En el estudio de deserción universitaria de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) campus Iztapalapa realizado por (Lagunas, 2008) se define a la deserción escolar como el retiro, temporal o definitivo del sistema educativo, ya que se presenta como uno de los factores explicativos de la no conclusión de los estudios. En este se plasma el porcentaje de deserción entre escuelas públicas que es del 36% mientras que escuelas privadas del 28.8%.

El estudio de la UAM-Iztapalapa (Lagunas, 2008) destaca que, de acuerdo con sus modelos de regresión – los cuales indicaron que la probabilidad de caer en estado de deserción disminuye considerablemente a medida que aumenta el promedio con que los estudiantes llegan de bachillerato al ingreso a la educación superior. Otro factor importante es

el tema de la cultura de estudio, en el cual se resalta que la UAM-Iztapalapa se ubica entre las de más bajo perfil de desempeño escolar.

De acuerdo con el Banco Mundial en el año 2015, se encontró que de cada 100 estudiantes que entran a la escuela primaria, solo el 46% terminan la educación media superior y la tasa de graduación a este nivel es de 47%. Cabe destacar que es un porcentaje menor al promedio en Latinoamérica que es de 52% y mucho más bajo que el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que es del 84% (Castro, 2020). Por otro lado, de acuerdo con algunas investigaciones realizadas en México y América Latina (Uintela, 2013) la deserción escolar es un fenómeno relacionado con la calidad de vida, el nivel socioeconómico, la motivación e identificación con una profesión o institución y las oportunidades de empleo.

En 2016, la OCDE estimó que México y Turquía, ocupaban los primeros lugares de deserción escolar en el mundo, con un 38% y España destacó como el país con menor deserción escolar con 6.7% (Díaz, 2012). De igual forma, en el contexto nacional, de acuerdo con cifras proporcionadas por la Secretaria de Educación Pública, en el ciclo escolar 2015-2016, la deserción escolar en nivel superior ubica a Campeche en el séptimo lugar con un 11.80% y al estado de Quintana Roo como primer lugar, con un 20 % (Uintela, 2013).

Existen diversas variables asociadas a la deserción, pero la mayoría no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de desertar, sino que, por el contrario, el efecto de los factores es interactivo y multiplicativo, es decir, más que variables explicativas, existen núcleos explicativos, los cuales son un grupo de variables que en conjunto elevan el riesgo de deserción. Algunas de estas mencionan (Miranda & López, 2012) son la interrelación entre los siguientes factores: variables socioeconómicas, situación laboral, características de la escuela y contenido curricular.

Los factores que influyen en la deserción pueden ser externos o internos, la mayor parte de las investigaciones están orientadas a los factores externos, dejando un poco de lado los aspectos internos o motivacionales, presentes en muchos adolescentes. La edad en la que entran a la universidad es aproximadamente entre los 17 y 19 años, influenciada bajo cambios biológicos, psicológicos tanto en el entorno familiar como social (Román, 2013).

A pesar de que existen diversos estudios de deserción escolar, en la Licenciatura en Optometría no se cuenta con algún estudio previo que nos indique los factores que en esta se presentan, especialmente en el contexto de la UNAM, lo que caracteriza la originalidad del presente trabajo. Se sabe que existen factores internos y externos a la universidad que influyen en los chicos para tomar la decisión de desertar. Sin embargo, por la ausencia de investigaciones en este escenario, se busca identificar los factores principales, que podrá ayudar a los directivos institucionales de la carrera a poder implementar un plan de trabajo para combatir la deserción dentro de los alcances que se tenga en este contexto universitario.

Marco teórico

Este apartado está destinado a presentar los conceptos necesarios para el entendimiento de este trabajo, siendo los principales: deserción escolar y educación superior. Aunque hasta el momento se conoce poco de la deserción en la Licenciatura en Optometría, existen diversos estudios que se han realizado en otros países y universidades que permiten tener un panorama general para nuestro trabajo y contexto analítico-investigativo.

De acuerdo con en el estudio realizado en la Licenciatura en Nutrición de la universidad autónoma del Carmen; encontraron que la deserción está ligada con la reprobación que presentan los alumnos a lo largo de la licenciatura y con el tiempo transcurrido en la universidad. (Torres, Rivera, Flores, García y Castillo, 2020). Por otro lado, en el estudio causas de deserción escolar en la Licenciatura de Informática Administrativa; concluyen que la deserción es un fenómeno que se puede dar por la combinación de múltiples factores que afectan de manera personal, familiar, social y en el desempeño académico del estudiante y que en conjunto terminan en tomar la decisión de abandono y no culminación de los estudios. (Villafaña, Solache & Chávez, 2018). En este sentido, se busca comprender que es la deserción y cuáles son los factores que se presentaron con mayor frecuencia en los siguientes estudios, para asociar dichos factores con los presentes en la licenciatura en optometría.

Existen diversas perspectivas para definir la deserción (Huerta & De Allende, 1988). La definen como relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una cohorte. (Rangel, 1979) la concibe como la medición del número de egresados en relación

con el número de primer ingreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de una carrera.

Con base en estudios realizados por la OCDE, de los países miembros de dicha organización, México comparte con Turquía el primer lugar en el abandono de universitarios. Y con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEG), en México sólo ocho de cada 100 alumnos concluyen una carrera universitaria, la principal razón es la falta de recursos económicos. (Rodríguez, 2020).

En el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 muestran que 76 por ciento de los jóvenes de 12 a 29 años les gustaría llegar a estudiar una licenciatura, sin embargo, sólo 23 por ciento de los jóvenes entre los 18 y 29 años tienen estudios en ese nivel. De acuerdo con la OCDE, en México sólo el 38 por ciento de los jóvenes que cursan la universidad logran graduarse (Gracia, 2015).

La eficiencia terminal se ve afectada por la deserción escolar que es una problemática reconocida mundialmente. Está se define como la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni reinscripción en períodos ya cursados (Huerta & de Allende, 1988).

Por otro lado, (Himmel, 2002) destaca la interacción de aspectos individuales, sociales e institucionales como detonantes de la deserción universitaria. Entre las causas sociales e individuales menciona los valores y expectativas personales y familiares, el autoconcepto académico de los alumnos, los referentes familiares de los alumnos, entre los más importantes. En relación con los factores de tipo institucional, destaca la falta de integración de los estudiantes a sus instituciones, los problemas de calidad de la docencia y los sistemas de apoyo institucional.

Gran parte de la deserción escolar se da durante el primer año. Conforme (Silva, 2011) el primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, en el abandono escolar. En su análisis indica que no la deserción no ha tenido atención suficiente en México, comparándolo con Estados Unidos, donde se ha llevado a cabo una investigación de más de 30 años en la influencia de las experiencias del primer año en el éxito estudiantil.

En el artículo de (Silva, 2011) se menciona a Tinto como uno de los investigadores más importantes en este ámbito, el cual, en 1975, propuso un modelo longitudinal multifactorial para explicar el abandono que hace explícitas las conexiones entre factores de la etapa anterior al ingreso (externos a la universidad) con los que ocurren durante el proceso universitario y, finalmente, con el resultado o la decisión de abandonar.

Diversos estudios realizados por (Tinto, 1987) el cual identifica dos problemas que deben atenderse en esta etapa: el aislamiento de los jóvenes debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es. Para (Tinto, 1994) recuperaba el concepto de “compromiso” y, al analizar la trayectoria de una población desde la educación media superior a la universidad, demostraba que lo ocurrido en el trayecto de la carrera escolar influye en las metas y compromisos escolares.

Por su parte, (Canales, 2017) en su texto sobre factores explicativos de la deserción universitaria menciona también a (Tinto, 1975) y (Spady, 1970) los cuales explican la deserción en relación con los factores institucionales y/o académicos, donde mencionan la falta de integración del estudiante a las instituciones educativas como un aspecto de gran relevancia.

Metodología

El presente estudio utilizó una metodología cuantitativa. El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no se puede “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, se puede redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (Hernández, 2014).

La finalidad del estudio es explicativa ya que no solo se describirán los factores causantes de la deserción, sino que también se explicará porque ocurre este fenómeno y en

qué condiciones se manifiesta. El diseño es no probabilístico por muestreo intencionado. La muestra no probabilística o dirigida a un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. (Hernández, 2014).

Para la elección de los sujetos participantes en la investigación, se contactaron a ex alumnos de la Licenciatura en Optometría de los años 2015 al 2019 que formaron parte del nuevo plan de estudios de dicha licenciatura, no importando edad, género y en que semestre abandonaron la licenciatura. El contacto se llevó a cabo por medio de un correo electrónico o mensaje en una red social, mediante el cual se les hizo la invitación a participar en el estudio. Bajo el criterio de (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996) el tamaño de la muestra para la investigación es de 32 alumnos.

A los 32 alumnos participantes en la investigación se les aplicó una encuesta, la cual se les hizo llegar por medio de una liga que los conecta con el formulario de Google. La encuesta está constituida por 58 preguntas que incluyen preguntas de opción múltiple y abiertas.

Resultados y discusión

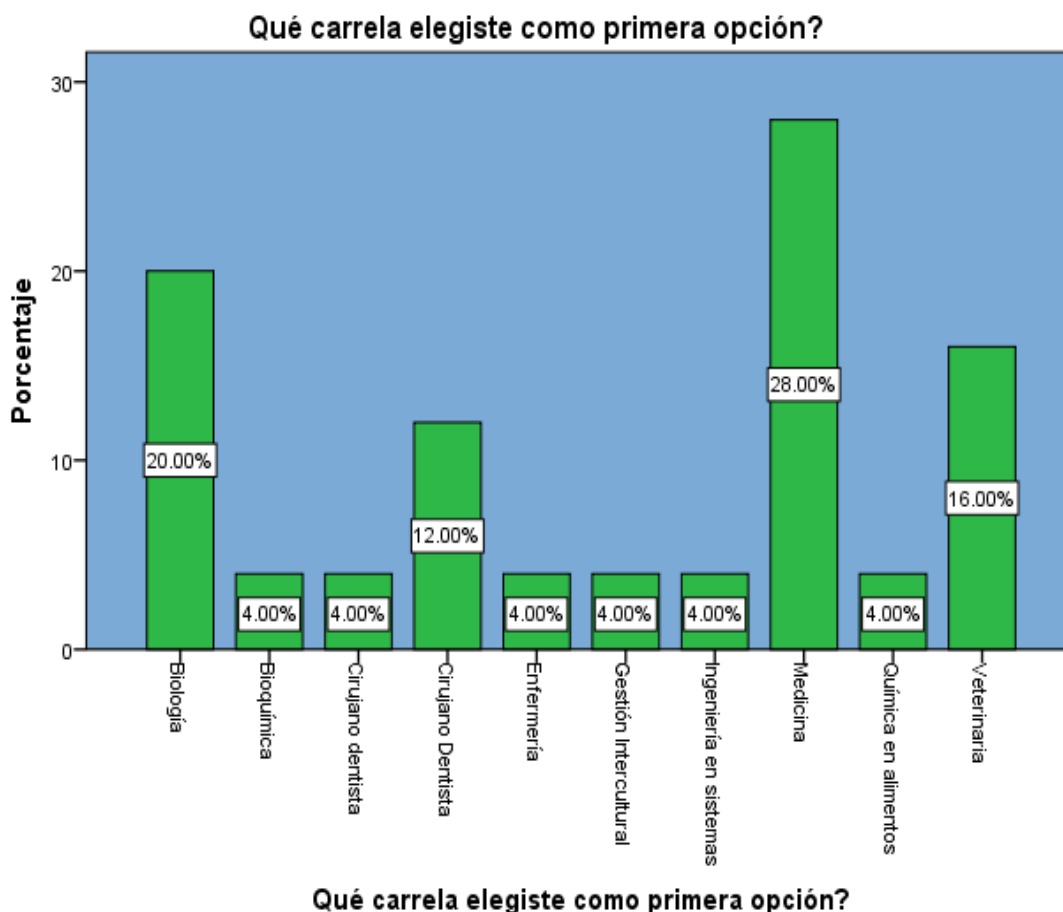
Es importante mencionar que este trabajo es un recorte de la tesis doctoral de la primera autora. Por lo tanto, los resultados se enfocan en la parte cuantitativa (encuesta) de la investigación, en la cual se llevó a cabo un diagnóstico de los participantes para obtener información de la razón por la cual los alumnos decidieron desertar de la licenciatura en optometría.

Los datos sociodemográficos se recuperaron: El grupo de los participantes en la entrevista estuvo compuesto por 20 hombres y 12 mujeres. La media del promedio obtenido de los encuestados al terminar el bachillerato es de 7.86, y moda de 8.50, el 40.62% obtuvieron un promedio de entre 8.0 y 8.50; seguida del 31.25% con un promedio de 7.0 a 7.5. En cuanto a los años que se tardaron en concluir el bachillerato, presentan una media de 3.75 años; el 40.63% terminaron el bachillerato en 3 años, seguido de 4 años con un 37.50%. Al ingresar a la licenciatura en optometría, el 25.0% de los encuestados tenía 18 años, el

71.88% de los encuestados era menor a 20 años en el momento de ingreso a la licenciatura, teniendo como media de edad de ingreso a la licenciatura 19.8 años.

Se les cuestionó a los alumnos que carrera eligieron cómo primera opción al entrar a la universidad. De los resultados obtenidos, el 78.1% no eligió a la Licenciatura en Optometría como primera opción o como una de sus opciones de ingreso al nivel superior. En cuanto a la licenciatura que eligieron primera opción, siete alumnos seleccionaron Medicina lo que equivale al 28% de los 25 alumnos que no eligieron a Optometría como primera opción, seguida de Biología con un 20%, y Veterinaria con un 16% (Figura 1).

Figura 1: Carrera que eligieron primera opción los encuestados que no seleccionaron Optometría



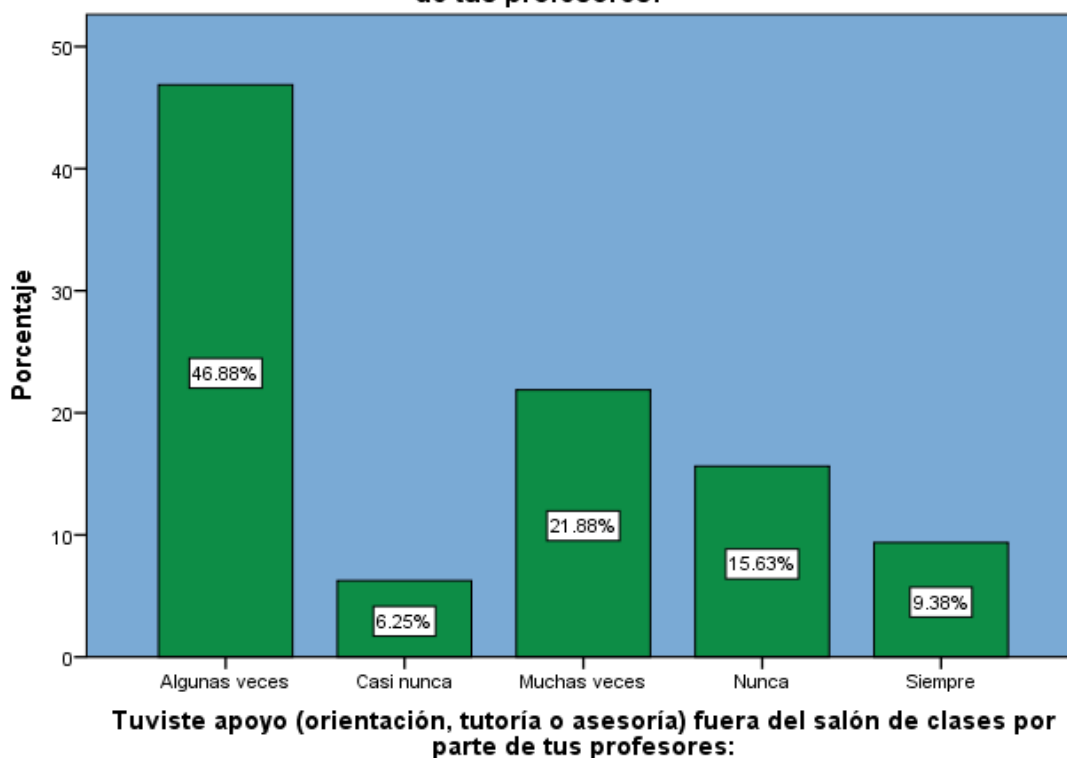
Fuente: Los autores (2022)

En el factor académico, un punto importante en tomar la decisión de desertar es no comprender del todo el contenido de las clases, razón por la cual se les preguntó a los

encuestados si obtuvieron apoyo ya sea por orientación, tutoría o asesoría por parte de los docentes, fuera del horario de clases. El 46.9% coincidió en obtenerla algunas veces, seguida del 21.9% muchas veces y el 15.6% mencionaron que nunca (Figura 2).

Figura 2: Obtención de asesorías fuera del horario de clases.

Tuviste apoyo (orientación, tutoría o asesoría) fuera del salón de clases por parte de tus profesores:

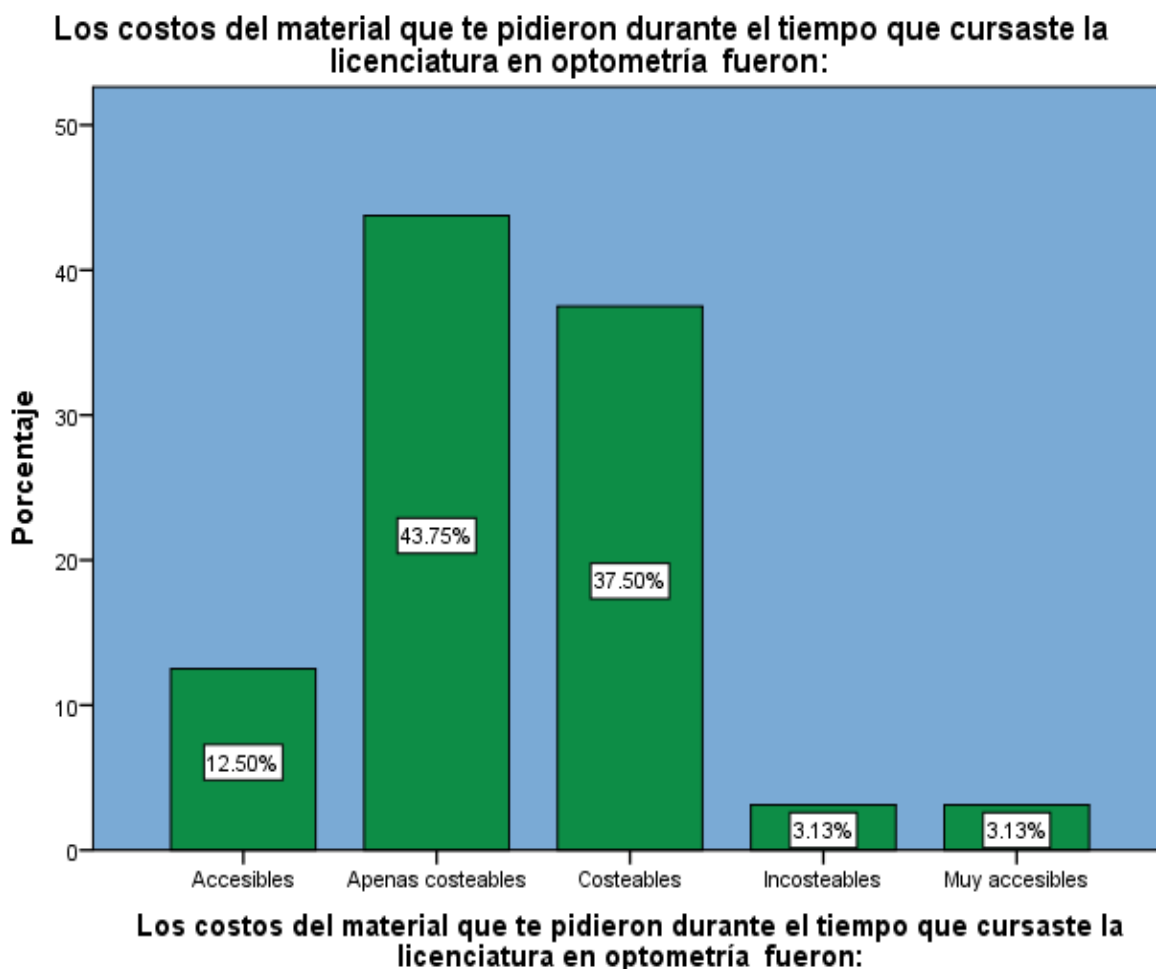


Fuente: Los autores (2022)

El factor económico es importante para mantenerse dentro de la vida universitaria, por lo cual se realizó una sección enfocada en cuestiones económicas relacionadas con la deserción de Optometría.

Para el 43.75% de los encuestados, los costos de los materiales que se pidieron durante su estancia en la Licenciatura en Optometría les pareció apenas costeables para el 37.5% costeables, al 12.5% accesibles y al 6.2% restante se dividió entre incosteables y muy accesibles (Figura, 3).

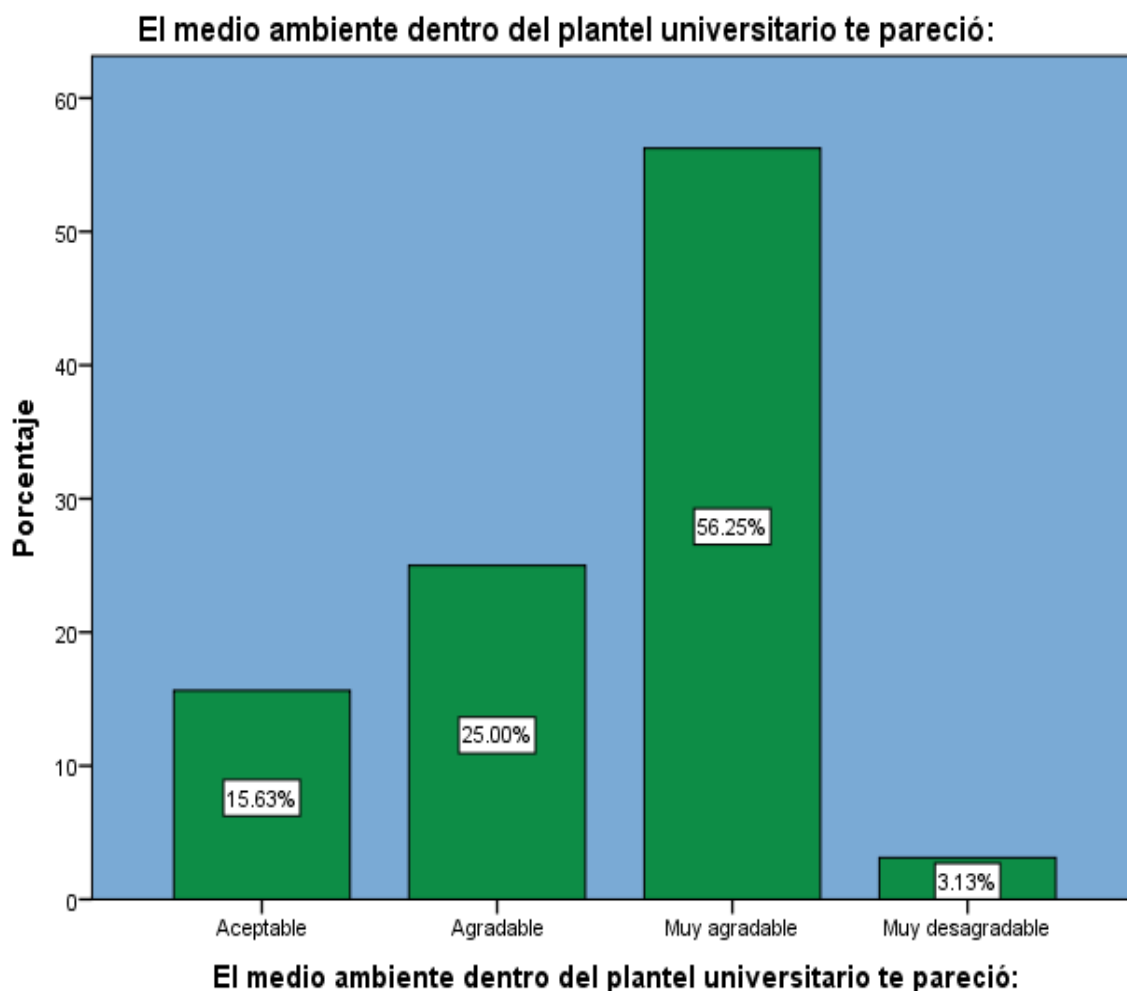
Figura 3: Accesibilidad del costo de los materiales



Fuente: Los autores (2022)

En relación con el factor social, se les cuestionó cómo era el medio ambiente en el plantel universitario ya que es importante para el desarrollo adecuado de los estudiantes. El 56.3% coincidieron en que el ambiente universitario era muy agradable, seguido del 25% al que le pareció agradable, para el 15.63 aceptable y sólo para el 3.13% resultó muy desagradable (Figura 4).

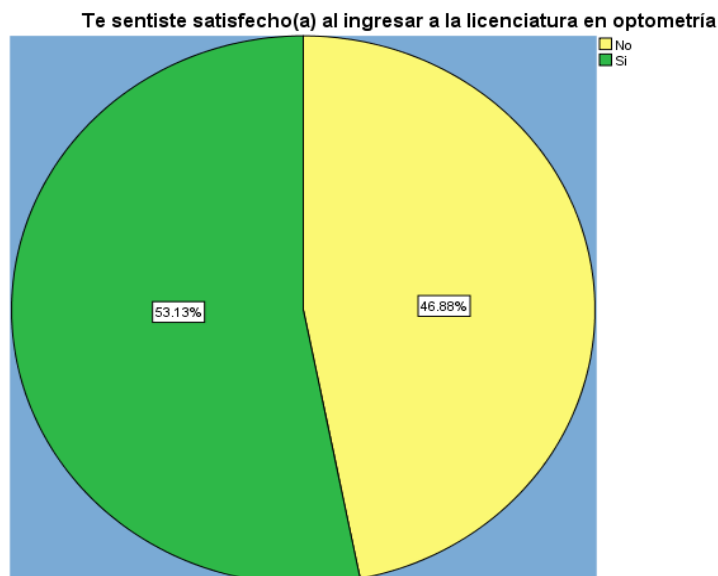
Figura 4: Ambiente universitario



Fuente: Los autores (2022)

Con respecto al factor psicológico personal, se les preguntó qué tan satisfechos se sentían de ingresar a la licenciatura en optometría a lo que el 53.1 % de los encuestados se sintieron satisfechos al ingresar, mientras que el 46.9 % no se sintió satisfecho en su ingreso (Figura 5).

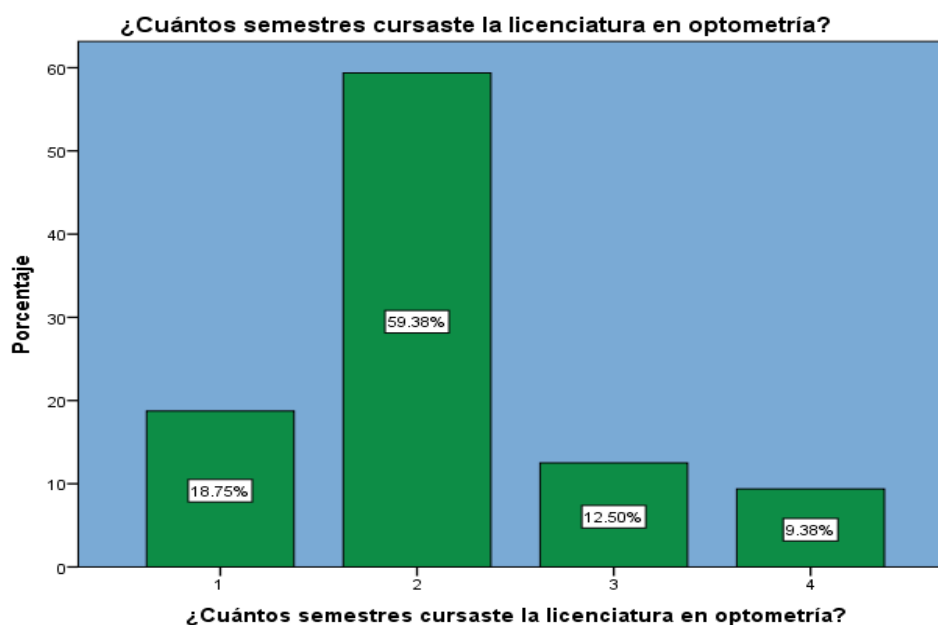
Figura 5: Satisfação al ingresar a la licenciatura en optometría



Fuente: Los autores (2022)

En lo que concierne al desempeño académico, se cuestionó cuantos semestres cursaron en la licenciatura en optometría. De los 32 sujetos encuestados el 59.38% cursaron solo dos semestres de la licenciatura en optometría, 18.75% un semestre, el 12.5% tres semestres y sólo el 9.38% cuatro semestres, teniendo como media 2.13 semestres (Figura 6).

Figura 6: Semestres cursados en la licenciatura en optometría



Fuente: Los autores (2022)

En los resultados cuantitativos se observa que el 62.5% de los desertores en este estudio son hombres y 37.5% son mujeres, coincidiendo con (Rubio, 2011) y (Vélez, 2006) que mencionan que la deserción es 4.30% mayor en hombres que en mujeres. (Vélez, 2006) destaca que entre mayor sea la edad de ingreso a la educación superior mayor es el riesgo de desertar. Coincidiendo con (Castaño, 2008) se corrobora que la edad de inicio en la educación superior puede incidir positivamente en el riesgo de desertar.

(Rubio, 2011) menciona que entre mayor sea el promedio obtenido previamente, menor serán las posibilidades de desertar. En este estudio se observa que el promedio obtenido en el bachillerato tiene una media de 7.86 y una moda de 8.5, de acuerdo con (Rubio, 2011) menciona que entre mayor sea el promedio obtenido previamente, menor serán las posibilidades de desertar. En el caso de la Licenciatura en Optometría los alumnos que ingresan tienen promedios de bajos a medios aumentando la posibilidad de deserción.

Cuanto, a la elección de licenciatura, el 78.1% no eligió Optometría como primera opción o como una de sus opciones de ingreso al nivel superior. Villafaña (2014) afirma que la deserción escolar es derivada de la mala elección de carrera.

En la cuestión económica, el 43.75% de los encuestados reportaron que los materiales eran apenas costeables, a pesar de que el 75% contaba con apoyo familiar para solventar sus estudios, el 43.8% coincidió en que su mayor preocupación era que los materiales fueran muy costosos y el 9.4 no poder ganar lo suficiente al estar matriculado. En este sentido, (Erazo, 2013) en el estudio realizado en el área de ciencias biológicas, químicas y de la salud, coincide al afirmar los estudiantes tienen que hacer altas inversiones en materiales para prácticas, vestido, equipamiento y libros de consulta solicitados para las clases y que, caso no tengan condiciones para tales situaciones, sube la chance de deserción.

En cuanto a la interacción social con otras personas o con el medio ambiente universitario, en el estudio el 78.13% se identificaron con sus compañeros así mismo para el 56.3% el ambiente universitario era muy bueno. Tales resultados coincidieron con (Villafaña, 2014) pues en su trabajo donde pocos de sus encuestados mencionaron que las razones sociales podrían ser un factor para desertar.

La satisfacción del ingreso a la licenciatura no era mala ya que el 53.1% se sintió satisfecho al ingresar. En cuanto al estado emocional todos presentaron diversos sucesos que

afectaron su estado desde fallecimiento de algún familiar, disolución familiar y el tener que trabajar. (Vélez, 2006) menciona que la satisfacción del estudiante con el programa incide directamente en el riesgo de desertar, al encontrarse que aquellos estudiantes con un nivel de satisfacción alto o medio tienen menor riesgo de desertar en comparación con quienes tienen un bajo grado de satisfacción.

El desempeño académico en cuanto a los semestres cursados, el 78.13 cursaron los primeros dos semestres y 21.87 más de dos semestres. (Vélez, 2006) reitera afirmando que entre mayor es el número de créditos cursados, menor es el riesgo de desertar. Al igual que (Hernández, 2014) quien anuncia que la deserción se presenta en el primer semestre por estudiantes con niveles de aprobación entre el 60 y 80%.

Consideraciones finales

Con los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de la investigación realizada, se puede concluir que para el caso de la Licenciatura en Optometría de la UNAM-FES Iztacala, el mayor índice de deserción se da principalmente por factores relacionados a cambios de carrera. La problemática que se presenta surge desde antes de entrar a la licenciatura ya que el 78.1% no colocaron a la Licenciatura en Optometría como una de sus opciones de ingreso al nivel superior; así como también el factor económico es un punto destacable, ya que el 43.75% manifestó que su mayor preocupación era que los materiales que pedían durante la carrera y que son necesarios para práctica clínica que se realiza fueran muy costosos.

Si bien, es cierto, que la Licenciatura en Optometría es poco conocida en México, o que algunas personas sólo conocen a nivel técnico, es importante dar a conocer el trabajo e impacto social que tienen los licenciados en optometría en el diagnóstico y tratamiento de la visión y salud ocular.

El licenciado en optometría como profesional del primer nivel de atención, tiene una gran responsabilidad en el diagnóstico oportuno de múltiples patologías que pueden afectar de manera severa la visión y que son prevenibles, como el caso de la retinopatía diabética. Por otro lado, su papel tiene un impacto importante en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades de la superficie ocular y el cuidado oportuno de la visión frente al uso de dispositivos electrónicos.

Es por eso, que la deserción en la licenciatura es un punto sobre el cual se debe de trabajar mediante diversas técnicas que permitan captar la atención del alumno durante su estancia en ella. Como se pudo observar en los resultados obtenidos el 78.13% sólo cursaron los dos primeros semestres de la licenciatura, razón por la cual el primer año juega un papel muy importante para la implementación de diversas estrategias que tengan un impacto positivo en la decisión de permanencia en Optometría.

Es importante realizar una campaña de difusión adecuada a nivel bachillerato en la elección de carreras, y en la sociedad en general, para que se pueda tener claro las funciones y diferentes especialidades en las que se desempeña el optometrista y con esto, los alumnos puedan tomar una decisión adecuada al ingresar a la licenciatura o conocer de qué se trata y en qué consiste las funciones que realiza el optometrista en el campo laboral.

Será de suma importancia realizar posteriormente el análisis cualitativo de la investigación mediante el análisis de la entrevista, para poder complementar el diagnóstico obtenido y conocer la propuesta de intervención pedagógica que se realizó para disminuir la deserción en la licenciatura en optometría.

Referencias

- Amaya, G. S., Salcedo, W. N., & Valencia, A. D. G. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. **Paideia Surcolombiana**, (14), 97-103.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). **Factores explicativos de la deserción universitaria**. Calidad en la Educación.
- Cárdenas, A. C. (2005). **Deserción escolar, Esperanza para la Familia**. Catálogo: 0129.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. **Revista de educación**, 345, 255-280.
- Esteban, T. Z. Á., Eduardo, M. C. J., & Juana, A. L. (2018). deserción escolar en estudiantes universitarios y su relación con el EXANI II. In: **Congreso Internacional "CUCCAL" Sobre Inocuidad, Calidad y Funcionalidad De Alimentos y Servicios** (p. 14).

- Ferretiz, M. G. R., Tejada, D. M. G., & Patiño, M. I. V. (2017). Construcción social del proyecto de vida y el impacto en la deserción escolar en nivel básico. **Educando para educar**, (34), 57-71.
- Fortin, M. F. (1999). **El proceso de investigación, de la concepción a la realización**. MacGraw-Hill Interamericana.
- Gracia, M. (2015, julio 22). Deserción universitaria en México. **Milenio**, p. 2
- Hernández, M., Álvarez, J., y Aranda, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. **Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM**, 27(1), 89-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista lucio, P. (2014). **Metodología de la investigación**. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hernández, O. E. (2014). Factores Determinantes De La Deserción En Los Estudiantes De La Facultad Ciencias De La Salud En La Universidad Popular Del Cesar Entre Los Años 2005 Y 2009 I Periodo. In: **Congresos CLABES**.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. **Revista Calidad en La Educación**, 17, 75-90.
- Huerta, J. y De Allende, C.M. (1988). **Aportación metodológica para la definición de clases de alumnos**. México: ANUIES-SEP. 1988.
- Kremerman, M. (2007). **El desalojo de la Universidad Pública**. Recuperado de: <https://pviribar.files.wordpress.com/2010/05/marcoskremerman1.pdf>
- Lagunas, J. R., & Piña, M. A. L. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. **El cotidiano**, 1(1), 98-111.
- Muñoz, J. D. (2010). **Preocupa la Deserción Escolar**. El Sol de México, 12
- OECD. (2000). **Education at a glance, OECD indicators**. París: OECD.
- Páramo, Gabriel J. y Carlos A. Correa. (1999, abril-junio). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. **Revista Universidad EAFIT**, 65-80.
- Rodríguez, R. I. G., & Mazariego, C. R. R. (2020). Factores De Deserción En Los Estudiantes De La Licenciatura En Derecho, Geração 2016-2020, En La Universidad Juárez Autónoma De Tabasco, División Académica Multidisciplinaria De Los

Ríos. **European Scientific Journal**, *ESJ*, 16 (13), 54.
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n13p54>

Rangel Guerra, A. (1979). **La educación superior en México**. Ciudad de México: El Colegio de México.

Rubio, A. B. (2011). Deserción universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados. **Revista CIS**, 9(14), 59-72.

Silva, R. (2005). Deserción: ¿Competitividad o gestión?. **Revista Lasallista de Investigación**, 2(2), 64-69.

Pizano, A. R., Vázquez, M. E. R., Vázquez, M. B., García, A. C. Q., Manríquez, J. D. J. M., Díaz, J. G. B., ... & Patiño, O. N. La reprobación y deserción: un análisis de las causas que lo provocan en las Preparatorias de Ciudad Guzmán, Sayula, Tuxpan y sus módulos. **Exploración sobre las prácticas docentes**, 33.

Torres-Zapata, Á. E., Rivera Domínguez, J., Flores López, P., García Reyes, M. D. P., & Castillo Trejo, D. A. (2020). Reprobación, síntoma de deserción escolar en licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma del Carmen. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, 10(20).

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, 71(18), 1-9.

Tinto, V. (1992). **El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento**. Cuadernos de Planeación Universitaria.

Uintela Dávila, G.E; (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. **Sociedad Hoy**, (23), 83-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008>

Valera Mota, M. M., Barrios Roldán, M. I., García Hernández, J. A., Luna Casillas, M. I., & Bernal Rojano, D. (2018). Congruencia entre los requisitos del empleador y la experiencia laboral de los optometristas egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular**, 16(1), 33-41.

Varón, F. (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. **DIXI**, 19(26), 1-22.

Vélez, E. C., Gómez, S. G., Portilla, K. G., & Velásquez, J. V. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. **Lecturas de economía**, (65), 9-36.

Villafaña, L. L., Solache, A. B., & Chávez, M. A. P. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 7(1), 91-104.

Villafaña, L. L., Solache, A. B., & Chávez, M. A. P. (2018). Causas de Deserción Escolar en la Licenciatura de Informática Administrativa: Percepción Alumnos y Académicos. **Pistas Educativas**, 33(106).

Submissão em: 04/03/2022

Aceito em: 27/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br