

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 aborígene 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*: CHAPELLE, 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*: CHAPELLE, 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*: CHAPELLE, 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