

**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.


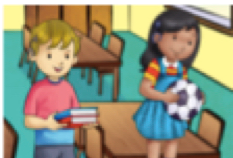
Além disso, os benefícios sociais de aumentar as redes de pares de alunos surdos em uma escola são inegáveis “...podemos nos comunicar e ser amigos de alunos ouvintes com menos dificuldade” - aluno surdo de 13 anos, usuário proficiente de Auslan como L1 (BONTEMPO, LEVITZKE-GRAY, 2018).

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:

