



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
PARA SURDOS: ANÁLISE DE DOCUMENTO DO MUNICÍPIO DE SÃO
PAULO**

Márcia Cruz

São Carlos

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA SURDOS: ANÁLISE DE DOCUMENTO DO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Márcia Cruz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

São Carlos

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marcia Cruz, realizada em 15/02/2019:

Lara Ferreira dos Santos

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Lara Ferreira dos Santos

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Ana Claudia Balieiro Lodi

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
USP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Lara Ferreira dos Santos

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu maior suporte nos momentos de angustia e ao meu pai por toda a motivação. Sem o apoio incondicional que vocês me ofertaram, em todos os momentos, principalmente nas incertezas, presentes na busca de novos caminhos, não medindo esforços para tornar o meu sonho realidade, minha conquista não teria o mesmo valor.

AGRADECIMENTOS

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”(Marthin Luther King).

Início agradecendo a Deus, pelo dom da vida. À minha irmã, sobrinho e irmãs de alma, Elenice, Elvira, Iracema e Lourdes, que nutrem o meu ser. Aos meus amigos e amigas que pelas nossas relações me sustentam humana. Às pessoas do meu contexto de estudo e trabalho que me ajudam a aprender e ensinar e ao convívio com meus amigos, alunos e profissionais surdos que me ensinam a ver.

Agradeço também aos que me levaram a entender que *“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”*(Leonardo da Vinci).

Um agradecimento especial a minha orientadora, Prof. Dra. Lara Ferreira dos Santos e as professoras convidadas para a banca examinadora, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Ana Claudia Balieiro Lodi, Vanessa Regina de Oliveira Martins e Lilian Cristina Ribeiro Nascimento.

Aos que caminham ao meu lado proporcionando-me a compreensão de que *“ Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota no mar, mas o mar seria menos se lhe faltasse uma gota”* (Madre Teresa de Calcutá). Às minhas amigas e companheiras de jornadas Desirée Begrow, Sheila Reis, Nanci Bento e Juliana Geórgia.

Para os que estiveram sempre ao meu lado fazendo-me lembrar do amor incondicional, da alegria, do cuidado com o outro, da paz pois, *“Os animais esperam de nós o que nós esperamos dos anjos!”* (Diele Rodrigues). Agradeço aos meus anjos de quatro patas: Clarinha, que me deixou no início dessa caminhada; Chico que chegou no meio do caminho; Cacau que alegrou cada minuto com sua presença e carinho me ensinando o que significa gratidão; Francesca (Tchesca), companheira de todas as horas, que deveria ser coautora, pois não saía do meu lado enquanto trabalhava; Branquinha, Pretinha, Bela e o Buda, obrigada por não pedirem nada.

Simplesmente obrigada!

RESUMO

A educação de surdos tem sido temática frequente nos últimos anos, em virtude de leis e decretos que visam assegurar a educação bilíngue. O ensino da língua portuguesa como segunda língua destaca-se como um dos aspectos mais polêmicos, visto não haver até o presente momento um currículo pensado para este público. Diante deste fato, o material “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” mostra-se de grande relevância, devido à sua proposta de ensino a alunos surdos e ao seu pioneirismo no município de São Paulo. Objetivou-se neste estudo, qualitativo e de cunho documental, investigar as concepções de sujeito surdo, educação bilíngue e de ensino de língua portuguesa para surdos presentes neste material, considerando o momento em que o mesmo foi produzido, a legislação vigente, e as concepções adotadas pelo município. As três concepções citadas compuseram as categorias de análise desta dissertação. Os conceitos presentes no documento foram analisados e discutidos a partir da legislação vigente e com base em autores renomados da área. Identificou-se o reconhecimento da surdez enquanto diferença linguística, a Libras enquanto primeira língua e a língua portuguesa enquanto segunda, inferindo ao bilinguismo simultâneo. Os resultados demonstram a importância da língua de sinais às crianças surdas, bem como propostas e métodos para o trabalho com a língua portuguesa, a partir da exploração de diferentes tipos textuais para cada ano, atendendo, assim, as necessidades dos alunos e do ensino enquanto segunda língua. Como conclusão identificou-se que a política do Município de São Paulo demonstra respeito ao sujeito surdo e a sua forma de expressão, concebendo Libras e Língua Portuguesa de forma equânime; o documento ostenta novas perspectivas para o ensino do português para o aluno surdo. Apesar de algumas falhas, o material atende aos seus objetivos, mostrando-se avançado para o momento em que foi elaborado e com potencial de uso e aplicação ainda nos dias atuais.

Palavras-chaves: Português como segunda língua; Educação de surdos; Bilinguismo; Surdez; Educação Especial.

ABSTRACT

The education of deaf people has been a frequent theme in recent years, due to laws and decrees aimed at ensuring bilingual education. The teaching of the Portuguese language as a second language stands out as one of the most controversial aspects, because in the present time there is no curriculum designed for this public.. Faced with this fact, the material "*Curriculum Guidelines and Proposition of Learning Expectations for Early Childhood Education and Elementary Education: Portuguese Language for Deaf People*" is of great relevance, due to its teaching proposal to deaf students and its pioneering in the city from São Paulo. The objective of this qualitative and documental study was to investigate the concepts of deaf subjects, bilingual education and Portuguese language teaching for deaf people present in this material, considering the moment in which it was produced, the current legislation, and the conceptions adopted by the city. The three conceptions cited included the analysis categories of this dissertation. The concepts present in the document were analyzed and discussed from the current legislation and based on renowned area's authors. The recognition of deafness as a linguistic difference was identified, the Libras as the first language and Portuguese as the second language, inferring simultaneous bilingualism. The results demonstrate the importance of sign language to deaf children, as well as proposals and methods to teach Portuguese language, from the development of different textual types for each year, meeting the needs of students and teaching as second language. As a conclusion, it was identified that the politics of the city of São Paulo shows respect to the deaf subject and his form of expression, indicating Libras and Portuguese Language in an equitable way; the document shows new perspectives for the teaching of Portuguese for the deaf student. Despite some shortcomings, the document meets its objectives, proving to be advanced to the moment in which it was elaborated and with potential of use and application still in the present moment.

Keywords: Portuguese as a second language; Education of the deaf; Bilingualism; Deafness; Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Excertos – Definição de surdo elaborado pela autora	55
Quadro 2: Excertos – Concepção de aluno surdo elaborado pela autora	57
Quadro 3: Excertos – Concepção de Educação Bilíngue elaborado pela autora	60
Quadro 4: Excertos – Documentos e teorias que embasam a Educação Bilíngue elaborado pela autora	62
Quadro 5: Excertos - Propostas de ações em direção à educação bilíngue elaborado pela autora	65
Quadro 6: Excertos – Concepção de ensino de português elaborado pela autora	67
Quadro 7: Estratégias de ensino de português elaborado pela autora	70
Quadro 8: Excertos - Conteúdo proposto de acordo com a concepção elaborado pela autora	72

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: Programa de orientação curricular do Ensino Fundamental – 47
Cadernos de Orientações Curriculares; Fonte: <http://portal.sme.Prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Publicacoes-1>
- Imagem 2: Capa do Material; Fonte: <http://portal.sme.prefeiturasp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf> 48
- Imagem 3: Ficha Catalográfica; Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf> 48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 - PERCURSO E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO BILINGUE	15
1.1 MOVIMENTOS SURDOS PARA O RECONHECIMENTO DA LIBRAS E SEU USO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	15
1.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: EDUCAÇÃO BILINGUE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	18
1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	25
2 TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO PARA SURDOS	34
2.1 DO NÚCLEO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS ÀS ESCOLAS BILÍNGUES: O PERCURSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DO OBJETIVO DA PESQUISA	47
3.2 ETAPAS METODOLÓGICAS E FORMAS DE ANÁLISE DO OBJETIVO DE ESTUDO	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 CONTEXTUALIZANDO A CRIAÇÃO DO DOCUMENTO: UMA VISÃO GERAL	52
4.2 EIXO DE ANÁLISE 1: CONCEPÇÃO DE SUJEITO SURDO	55
4.1.2 CONCEPÇÃO DE ALUNO SURDO	57
4.3 EIXO DE ANÁLISE 2: EDUCAÇÃO BILÍNGUE	60
4.3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	60
4.3.2 DOCUMENTOS E TEORIAS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	62

4.2.3 PROPOSTAS DE AÇÕES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	65
4.4 EIXO DE ANÁLISE 3: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	67
4.4.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO DE PORTUGUÊS	67
4.4.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS	70
4.4.3 CONTEÚDO PROPOSTO DE ACORDO COM A CONCEPÇÃO	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79

APRESENTAÇÃO

Ser professora de educação especial foi uma escolha feita por mim desde meus tempos de criança, sempre soube o que queria. Em relação à surdez, uma professora do ensino médio, em uma conversa de corredor, me questionou o motivo de não ir para essa área, visto que, por ter um problema de fala, enfrentei muitas dificuldades na escola e compreenderia o que esses alunos passam. Esta ideia me encantou.

Fiz Graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação dos Distúrbios da Áudio Comunicação, e também cursei Letras, Língua e Literatura Portuguesa, simultaneamente, ambas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Durante o curso das duas graduações realizei estágio voluntário na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – Derdic, onde fui auxiliar de classe tanto em educação infantil quanto em ensino fundamental I e II, especificamente em ensino de português.

Também assumi regência em sala de Educação de jovens e adultos – EJA. Esta experiência foi decisiva para minha carreira; no primeiro mês percebi que os alunos, diferentes dos que frequentavam a escola regular, com os quais eu trabalhava, não conseguiam estabelecer comunicação; eram homens e mulheres surdos, sem comunicação estruturada, muitos mais velhos que eu. Assim, fui para a sala da Lucimara, coordenadora do projeto e, chorando, comuniquei que deixaria o projeto e a faculdade, pois não tinha competência para ensinar surdos. Ela teve muito trabalho para me convencer de que o problema não era eu e sim a falta de comunicação. Saí da escola, naquela noite, com a certeza de não desistir, mas sim, de fazer o melhor, o que significava para mim, já naquela época, aprender e ensinar por intermédio da Libras; desconhecia o bilinguismo no período, isto ocorreu em meados dos anos de 1980.

Assim que terminei as duas graduações fui aprovada na seleção para o mestrado em Psicologia da Educação, também na PUC-SP, e este foi um momento muito difícil pois queria muito seguir a carreira acadêmica, mas não queria ser só teórica, e não apresentava experiências práticas significativas para subsidiar minha pesquisa. Então, optei por protelar o mestrado e seguir como professora, aperfeiçoar a Libras para que, posteriormente, conhecendo mais a comunidade e a realidade dos surdos, seguir para a carreira acadêmica - e assim o fiz.

Vivi todas as mudanças ocorridas na educação de surdos no Município de São Paulo, desde os anos de 1990, participei de manifestações, de muitas lutas, mas também de muitas conquistas. Vivenciei muito do que apresento neste meu texto nestes vinte e oito anos de

educação de surdos no município de São Paulo e, em muitos momentos, foi difícil separar a pesquisadora da profissional.

Além da educação municipal atuei por quase dez anos na Escola de surdos do Colégio Rio Branco, no município de Cotia, onde desenvolvi um trabalho com projetos, dentre eles o de teatro, colocando no palco adaptações, além de peças autorais. Lá também atuei como intérprete de Libras na Faculdade Rio Branco, mas como sempre disse, não sou intérprete, sou professora, mas em algumas situações especiais acabo desempenhando a função.

A ideia de seguir a carreira acadêmica nunca me abandonou, mas o tempo não me permitia. Contudo participava de congressos, produzindo e apresentando trabalhos, estágios internacionais, fazia amizades e trocas profissionais. Quando finalmente estava para me aposentar de um cargo, decidi ingressar no mestrado, mas qual seria minha pesquisa? Dentre tantas possibilidades optei pela análise do material *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* devido à sua importância para a educação de surdos e por me possibilitar uma pesquisa documental, sendo assim, mais fácil meu distanciamento - e mesmo assim, confesso, não foi fácil.

Este trabalho de pesquisa analisa as *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* a partir da criação de categorias de análise, após leitura apurada, discutindo-se os conceitos apresentados no documento.

O capítulo um deste trabalho aborda a educação bilíngue, seu percurso e suas lutas no Brasil, as suas contradições com a Política Nacional de Educação Inclusiva, a proposta de ensino de português na perspectiva bilíngue.

O capítulo dois apresenta a realidade dos educandos surdos do maior e mais populoso município de nosso país – São Paulo. A partir de um levantamento histórico e contextualizado do desenvolvimento de práticas de educação bilíngue nas escolas para surdos do município, discutimos os modelos e conceitos concebidos pelas escolas para melhor compreender as propostas de ensino do português.

Foi abordado no terceiro capítulo o documento anteriormente citado, o percurso metodológico que atende a especificidade da pesquisa qualitativa de cunho documental, visando a valorização, a contextualização histórica e sociocultural nele contida. Assim sendo, foram expostos os conceitos apresentados no documento, compreendidos no contexto socioeconômico, cultural e político em que está inserido, reconhecendo seu teor relacionado ao

momento de sua produção. Para a análise do documento foram estabelecidas três categorias e seus conceitos-chave: a) o sujeito surdo; b) Educação Bilíngue; c) Ensino de Língua Portuguesa para surdos.

As análises são apresentadas no capítulo quatro, onde constatamos a adequação do documento ao Decreto 5.626, ofertando uma proposta bilíngue cuja Libras apresenta-se enquanto primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Encontrou-se contradições relacionadas a perspectiva dialógica, bem como no tocante à proposta das perspectivas de aprendizagem da língua portuguesa apresentadas para os ouvintes e para os surdos, que não ocorrem em paridade. Quanto às propostas de ação encontramos algumas adequadas e outras necessitando de adaptações.

Nas considerações finais almejou-se refletir, partindo das análises realizadas, sobre a adequação do material. Percebemos o respeito pelo aluno surdo e sua necessidade linguística apresentados pelo Município de São Paulo, mostrando-se mais uma vez pioneiro com a elaboração de um material que, apesar das falhas, exhibe novas possibilidades para o ensino de português enquanto L2 para surdos.

CAPITULO 1

PERCURSO E LUTA POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

1.1 Movimentos surdos para o reconhecimento da Libras e seu uso nos espaços educacionais

Para refletir sobre a educação de surdos no município de São Paulo (lôcus deste estudo), assim como em todo o Brasil, no momento atual - em que o bilinguismo se apresenta como proposta educacional constituindo-se através da Libras, enquanto primeira língua, e do português na modalidade escrita, como segunda - torna-se inescusável apresentar um breve histórico das lutas e conquistas das comunidades surdas e dos pesquisadores da área da surdez acerca da Libras e da educação de surdos.

Mediante as contrastivas abordagens norteadoras da educação de surdos, Ribeiro e Silva (2017) aludem ao oralismo como sendo aquela na qual a concepção da surdez deve ser entendida enquanto deficiência. Assim sendo, necessita ser sanada ou minimizada e, para que se atinja esse objetivo, faz-se necessário o aprendizado da fala, da oralização. Já para a concepção bilíngue, a surdez é tratada enquanto uma diferença linguística de sujeitos biculturais, possuidores de uma cultura própria inerente da comunidade surda; sua língua manifesta-se por meio do canal visuoespacial. Assim sendo, os surdos devem ter sua língua e cultura respeitadas, e a eles deve ser garantido o acesso à língua majoritária. É a esta última concepção que nos filiamos; concordamos com a visão socioantropológica de surdez apresentada por Skliar (1998), que compreende o sujeito surdo como não deficiente, mas diferente, por ser usuário de uma língua que difere da utilizada pela maioria.

Moura e Harrison (2010) apresentam a luta dos surdos pelo reconhecimento tanto de sua língua quanto de sua cultura como sendo o cerne do movimento multicultural ocorrido na década de 1980. De acordo com as autoras, com o fortalecimento da comunidade surda, que se deu em decorrência desse movimento e com suporte da comunidade científica, estabeleceu-se a demanda para o uso da língua de sinais nos espaços educacionais para surdos reconhecendo-os como pertencentes a um grupo linguístico minoritário, ou seja, enquanto diferentes e não mais deficientes.

Para Rodrigues e Beerl (2016), um marco histórico dos movimentos surdos é a elaboração do documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, produzido no V Congresso

Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos em Porto Alegre/RS, em abril de 1999, e publicado pela FENEIS. O documento teve como objetivo a busca dos direitos linguísticos dos surdos, sem que houvesse a imposição do uso de uma única língua, mas em prol do reconhecimento e valorização das línguas, tornando possível o acesso e aquisição plena da língua de sinais. Para que isso ocorresse, tornou-se necessário o reconhecimento não só da língua, mas também da cultura e identidade surdas.

A inevitabilidade dos movimentos surdos, que se empenham para legitimar sua língua e cultura e, por conseguinte, serem reconhecidos na qualidade de diferença linguística, pauta-se na necessidade de mudanças nas concepções de surdez e do sujeito surdo presentes nas Políticas Educacionais. Assim, em harmonia com Campello e Rezende (2014, p. 89), acredita-se que “... é assim que continuamos lutando, por uma qualidade que condiga com uma política linguística, com uma educação linguística, com uma educação bilíngue”.

Desta luta por legitimação, a comunidade surda comemora a publicação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), assinada em 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – compreendida como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” – como meio legal de comunicação. Esta deve ser garantida pelo poder público, bem como seu uso e difusão como comunicação objetiva e presente na comunidade surda. Portanto, as ações preconizadas pela comunidade surda, pautadas em pesquisas acadêmicas objetivando o reconhecimento da Libras e sua importância para a educação de surdos, conforme apontam Moura e Harrison (2010), geraram a elaboração e a votação da Lei nº 10.436 e, posteriormente, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que a promulgação do Decreto 5.626 se deu, também, em virtude das lutas da comunidade surda após a Lei 10.436. Embora o reconhecimento da língua seja um marco histórico deste movimento surdo, este se mostrou satisfatório naquele momento para assegurar os demais direitos dos cidadãos surdos, tais como acesso à saúde, à educação, uso e difusão da Libras, e acessibilidade em quaisquer locais públicos. Diante desta necessidade, novamente a comunidade se uniu em prol da luta pelos direitos relacionados à uma educação bilíngue, que garantiria igualdade de oportunidades, e não apenas “estar” em uma sociedade dita inclusiva.

Os espaços educacionais específicos para o ensino, conforme proposto pela comunidade surda brasileira, exigem uma mudança abrupta de paradigma; muda-se o foco educacional da audição ausente na orelha do surdo para a competência linguística e para o potencial cognitivo que o surdo tem; o que significa oferecer a oportunidade

de acesso real e concreto a todo tipo de conhecimento construído e alcançado pelo ser humano. Em síntese, uma escola bilíngue erguida sobre os princípios norteadores na proposta que ora se apresenta tem como consequência a verdadeira inclusão dos surdos na sociedade. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p.161).

Assim sendo, o Decreto 5.626 versa sobre os desejos da comunidade surda a uma educação bilíngue, que contemple suas necessidades linguísticas e oportunize o acesso à informação de forma equiparada à educação ofertada aos ouvintes. Segundo o Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), a educação bilíngue para surdos e o local onde deverá ocorrer estão assim definidos: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º)”. Embora o documento não aponte uma definição do conceito de bilinguismo, compreende-se em sua leitura que ambas as línguas estarão presentes no processo educacional e, portanto, serão utilizadas/ensinadas neste espaço.

O referido documento, além da defesa por uma educação bilíngue, aponta para a preocupação com a formação necessária para os professores e com as singularidades nos processos de ensino aprendizagem, destacando as peculiaridades entre os anos iniciais e os finais da escolarização. Nas etapas iniciais do processo de escolarização o Decreto (BRASIL, 2005) aponta para a necessidade de salas em que a língua de instrução seja a Libras; acredita-se que ao garantir o acesso aos conhecimentos em sua língua, consonante a Lodi (2013), o aluno surdo possa ter um desenvolvimento adequado e não por intermédio de terceiros em processos de tradução e interpretação. Concordamos com a autora, pois a criança surda, ao chegar à escola em tenra idade, necessita de uma atenção diferenciada quanto ao desenvolvimento da Libras, visto que esta não está presente (na maioria das vezes) no contexto familiar.

Respaldando-se na designação de pessoa surda apresentada, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) outorga à Libras o reconhecimento de língua da comunidade surda, pois, com conforme aponta Almeida (2016), será por intermédio dela que irão ocorrer as interações humanas que favorecerão as construções de relações sociais, através das quais irá se constituir o sujeito e direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Ao valorizar a Libras e reconhecê-la enquanto língua de instrução e interação social confere-se à comunidade surda o direito de cidadania.

1.2 Educação de surdos: educação bilíngüe X políticas inclusivas

Neste momento, faremos uma breve apresentação dos conceitos de educação bilíngüe para surdos, a fim de, posteriormente, discutir o que é proposto atualmente pelas políticas educacionais. Atualmente diversos pesquisadores propõem caminhos para a educação bilíngüe de surdos, então se faz relevante compreender algumas dessas ideias.

Para Lodi (2004), a educação bilíngüe, além de ser aquela baseada no desenvolvimento linguístico dos surdos, tendo como base a aquisição da língua de sinais como primeira língua – e o português escrito como segunda -, deve considerar a presença desta língua em contextos sociais, culturais e de formação da identidade desses sujeitos - visando o respeito às suas especificidades e garantindo sua representatividade.

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

Moura (2013) em seu texto sobre desenvolvimento de linguagem discute os problemas decorrentes do acesso tardio à língua de sinais, e aponta a educação bilíngüe como caminho possível para evitar atrasos de desenvolvimento. Para a autora educação bilíngüe é aquela em que se prioriza a Libras de forma precoce, e aponta diversos modelos possíveis: aqueles em que o contato com a língua se dá já após o diagnóstico da surdez, outros mais tarde, por meio do contato com nativos e com não nativos na língua. Mas a conclusão é que a escola que se pretende bilíngüe deve se responsabilizar pela oferta da Libras. Posteriormente o português seria ensinado como segunda língua.

Lacerda, Abreu e Drago (2013) definem escola bilíngüe como sendo aquelas onde se apresentem duas línguas no contexto escolar; à vista disto, no Brasil, figuram muitas escolas contendo esta composição, contudo nos pares linguísticos entre línguas orais.

Fernandes e Moreira (2014) também indicam a mesma concepção de educação bilíngüe, destacando a necessidade da presença não apenas da língua de sinais, mas de aspectos culturais. Porém as autoras tensionam as formas e momentos como as duas línguas – Libras e língua portuguesa – devem ser apresentadas às crianças surdas. Quanto a isso, expõem: “A educação bilíngüe para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão

em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar” (FERNANDES; MOREIRA, 2014)

Lodi (2013) evidencia que a concepção de surdez no Decreto nº 5.626 é apresentada enquanto diferença, sendo a língua de sinais a base de todo o processo educacional – indo ao encontro das pesquisas mais atuais sobre surdez e educação de surdos. Ao respeitar a Libras como língua de instrução e valorizar as questões socioculturais desta comunidade, promovem-se meios de/para superar a exclusão destes alunados e promover educação igualitária.

Com relação ao bilinguismo para surdos, pela primeira vez atenta-se para o fato de que no Brasil há diferentes línguas além do português, faladas por famílias de imigrantes, por diferentes grupos indígenas e também pela comunidade surda. Quadros (2005) define o Brasil como sendo um país multilíngue, aclarando como bilinguismo o uso das diferentes línguas nos diferentes contextos sociais. No que diz respeito à educação do surdo, Quadros (1997) aponta para o bilinguismo como uma proposta de ensino onde se torna acessível o trabalho com duas línguas no contexto escolar; conseqüentemente, a melhor proposta para a criança surda considera a língua de sinais como língua natural e preceito para o ensino da língua escrita.

Já Formagio e Lacerda (2016) aduzem uma proposta educacional bilíngue para surdos, onde duas línguas, a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2), circulem no espaço escolar, considerando que para o aluno surdo o acesso ao mundo letrado correspondente à língua portuguesa se dará através de processos visuais de significação tendo como base a língua de sinais.

Para Fernandes (2006a), a educação bilíngue para os surdos determina a necessidade de os educadores apresentarem um novo olhar sobre a situação linguística uma vez que para estes alunos há a necessidade do uso de duas línguas em modalidades distintas circulando no mesmo ambiente escolar, o que impõe práticas pedagógicas bilíngues, assim sendo atenta-nos que além das práticas em si, é necessária uma atenção especial, no que se refere às concepções axiológicas envolvidas nessa prática.

Quadros (2005) atenta à questão do bilinguismo para o surdo alegando que apesar das características que o definiriam como bilíngue, este status não se confirma, e salienta que este bilinguismo ocorre entre línguas de modalidades diferentes, sendo a Libras visuoespacial e o português oral-auditiva. Ressalta que pelo fato de serem filhos de pais ouvintes, a aquisição da Libras não se dá no ambiente familiar e sim tardiamente, contudo mantém o status de primeira língua (L1). Aponta para a necessidade do surdo ressignificar o português em sua aprendizagem e afirma o desejo deles em aprender por meio da língua de sinais.

Em decorrência do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), conforme apontam Santos e Gurgel (2014), a educação bilíngue apresenta-se como sendo modelo mais adequado para a educação de surdos, visto que favorece o respeito à diferença linguística, garantindo o uso da Libras como língua de instrução e comunicação. Não obstante, sabe-se que, com regularidade, alunos surdos ao entrarem na escola não apresentam conhecimento aprofundado da Libras para usufruir dos tradutores e intérpretes da Libras e dos professores bilíngues, em consequência, pode haver um atraso linguístico.

Para Nascimento e Costa (2014) o âmago diferenciador de toda e qualquer educação para surdos é a questão linguística, onde a língua de sinais deve ter garantida sua visibilidade e ser instituída enquanto L1, língua de instrução direta, sem que haja a necessidade de ser mediada por outra língua, e o português escrito como L2. Tal reconhecimento, segundo as autoras, não se apresenta como ação segregadora e sim na qualidade ética de respeito a um outro, pertencente a uma minoria linguística, detentor de uma língua e cultura que não a minha.

A Educação Especial, que por tanto tempo abrigou e lutou pelas causas relacionadas à educação de surdos, no entanto, sofreu modificações no momento em que alterou a concepção de deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme aponta o MEC (2008), está embasada nos direitos humanos, e deste modo a inclusão do aluno surdo deveria e dar nas escolas regulares. O ensino deveria ser desenvolvido em Língua Portuguesa/Libras onde a primeira, na modalidade escrita, constitui-se como L2 e a segunda como L1; há ainda a presença de instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras e o ensino da Libras para os alunos ouvintes, garantindo-se assim os princípios da educação bilíngue. Por respeito à diferença linguística busca-se a formação de pares surdos nas mesmas turmas.

Descreve-se como educação bilíngue no contexto da Política Nacional de Educação Especial como:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

De acordo com Lodi (2013), o documento não esclarece qual das línguas deve ser utilizada pelo professor em sala de aula bilíngue. Prevê, em todos os níveis, o serviço de tradutor

e intérprete de Libras – Língua portuguesa, no entanto, sem se atentar ao desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, desconsiderando a apropriação da Libras enquanto primeira língua por alunos da educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Postula-se, ainda em conformidade com a autora, que o aluno surdo goze da língua de sinais como sua primeira língua, desvalorizando o fato de que a grande maioria dos alunos surdos, por serem filhos de pais ouvintes e viverem em ambientes de comunicação exclusivamente oral, não tem a oportunidade de adquirir a Libras anteriormente à entrada na escola.

As atividades que envolvem a Libras desenvolvidas no ambiente escolar, de acordo com Política de Educação Especial, apresentam-se como sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes de Libras, todavia, não define qual deveria ser o seu papel deste profissional, tão pouco a sua formação. Consequentemente, a Libras, enquanto língua de instrução, é transferida para o espaço de atendimento educacional especializado (AEE), logo, a relação professor-aluno perde parte de sua importância (LODI, 2013). Por consequência, os resultados desta inclusão, segundo Formagio e Lacerda (2016) não se apresentam satisfatórios, em razão de não atender as necessidades linguísticas, culturais e curriculares dos alunos surdos – devido ao espaço que deveria ser destinado ao ensino de fato (a sala de aula), não compreende tais necessidades, delegando-as a outro espaço (AEE), cujo tempo de exposição à Libras é bastante restrito.

A educação bilíngue não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que “tem ou não” fluência em Libras, ou que “tem ou não” domínio do conteúdo a ser traduzido. O simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 163).

A polarização da educação de surdos apresentada por Thoma e Kuchenbecker (2016) salienta que a surdez, para o MEC, é compreendida enquanto deficiência sensorial, assim sendo, não produz cultura, devendo haver inclusão do surdo em escola comum uma vez que terá a presença do intérprete de língua de sinais e o Atendimento Educacional Especializado. Compreende a língua de sinais como recurso de acessibilidade. Contrapondo-se a essa visão, a comunidade surda, segundo a autora, entende a surdez como diferença linguística e cultural, e crê na necessidade de inserção em ambiente linguístico favorável para a aquisição de língua e cultura; para tanto é fundamental o convívio com outros surdos, não sendo assim adequada a escola comum.

A partir das discussões apresentadas, e em consonância com as proposições do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), por ser este documento fruto das lutas das comunidades surdas com relação à educação bilíngue, e o documento que hoje rege as ações neste contexto, cabe-nos apresentar a estrutura desta educação bilíngue proposta.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, indica-se “salas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Ressalta-se que “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. O Decreto traz ainda a informação de que as instituições de ensino devem ofertar desde a educação infantil, de forma obrigatória, “o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. E ressalta que este processo deverá ser conduzido por professores específicos para o ensino de Português como segunda língua para surdos.

Já nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, recomenda-se:

[...] escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, [...] com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Ainda assim, nestas etapas, o aluno surdo tem direito ao aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, ministrada por profissional capacitado para tal.

Atualmente, há uma preocupação tanto nacional quanto internacional com as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no espaço educacional. A educação, neste cenário, conforme aponta Riva (2008), desempenha um papel importante, pois, objetivando questões sociais, éticas e políticas que serão desenvolvidas pelos educadores e escola, a mesma favorecerá, fundamentalmente, a formação do sujeito cidadão.

Assim sendo, o sistema regular de ensino deve estar organizado de forma adequada para receber os educandos em sua totalidade e garantir seu acesso ao processo educacional em todos os níveis de ensino, buscando direcionar suas ações educacionais de forma igualitária na tentativa de superar a exclusão – escolar e social - segundo os princípios da democratização da educação, garantindo como um direito de todas as pessoas e uma obrigação do estado. As

propostas pedagógicas das escolas devem possibilitar um currículo comum a todos, mas contemplando a necessidade específica de cada aluno (BRASIL, 2008).

Diferenciando a educação inclusiva da educação especial, Carvalho (2005) ressalta que na primeira “todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento” devem ser atendidos, uma vez que a educação inclusiva deve estar voltada para as necessidades específicas de cada educando. Enquanto a segunda pode ser definida como:

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTA, 2005, p. 11).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) objetiva a valorização do processo de inclusão dos alunos segundo o conceito de cidadania, que os reconhece nas diferenças e na participação social. Defendendo, assim, a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, pautando-se nos princípios dos direitos humanos que conciliam os conceitos de igualdade e diferença, buscando derrogar a exclusão escolar e social, “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

De acordo com Pasian, Mendes, Cia (2017), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ambiciona o atendimento escolar de alunos ainda despojados de direitos de acesso à educação básica, abarcando o Público-alvo da Educação Especial¹.

[...] a proposta do governo brasileiro é de priorizar que o público-alvo da Educação Especial tenha sua escolarização em classes comuns das escolas regulares e que recebam apoio do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, p.11).

¹ O Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial define como Público Alvo da Educação Especial os Alunos com deficiência, Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, Alunos com altashabilidades/superdotação. Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2008. Encontrado em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> acessado em 24/04/2017

Com relação à educação de alunos surdos, Lacerda, Santos e Martins. (2016), não refutam a educação inclusiva como sendo a mais congruente para o atendimento do público alvo da educação especial, em consonância com a Política Nacional de Educação. Entretanto, ainda que a educação de surdos se inclua no público alvo da educação especial, estes alunos apresentam especificidades educacionais que os diferem dos demais, devido à sua especificidade linguística.

A educação inclusiva para surdos, em consequência das condições linguísticas, culturais, históricas e educacionais, conforme aponta Campos (2014), suscita demasiada inquietação para toda comunidade surda², do mesmo modo que para a comunidade educacional envolvida na inclusão, dividindo os pesquisadores em dois grupos que se opõem. No primeiro grupo a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, entre eles os alunos surdos, é defendida apresentando como justificativa o direito de todos à educação. Segundo Thoma e Kuchenbecker (2011, p.182) a educação inclusiva apresenta-se “ [...] como uma questão de justiça social, de reparação de injustiça e de eliminação de forma de exclusão produzida ao longo do tempo em muitas sociedades”; isto posto, apresenta como princípio fundamental para a educação de surdos o convívio com os ouvintes.

Já o segundo grupo defende a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, em que haja o respeito pela sua língua, cultura e história através de currículo, metodologias e práticas adequadas a esta comunidade, que deverá ocorrer em escola ou salas de educação bilíngue - onde haja a presença de profissionais surdos com a intenção de que estes se tornem modelos e pares linguísticos. Este grupo encontra apoio na comunidade surda que apresenta, historicamente, um movimento de luta, em busca do reconhecimento legal de sua língua e por uma educação que respeite sua condição linguística diferenciada, assim, possibilitando sua inserção social enquanto cidadão brasileiro (LODI, 2013). Resultante desta luta pelos direitos linguísticos, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), reconhece a Libras, bem como outros recursos de expressões a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão. A lei afirma ainda que a Libras se constitui como sistema linguístico de natureza visomotora de transmissão de ideias e fatos, apresentando gramática própria, provindo de comunidade de pessoas surdas brasileiras. Todavia, esta não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa; discutiremos sobre este aspecto específico posteriormente.

² A comunidade surda, no que concerne à comunidade escolar, constitui-se pelos alunos surdos, suas famílias, professores surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras (CAMPOS, 2014).

Compreendendo que a língua portuguesa, ao se tomar o papel de segunda língua para surdos no contexto educacional, deve ser tratada de forma diferenciada de como é apresentada aos ouvintes, carece de reflexão e compreensão dos conceitos e modos de fazê-la. É este aspecto da educação bilíngue que discutiremos no próximo tópico.

1.3 O ensino de língua portuguesa

No que tange a educação de surdos, o par linguístico configura-se entre a “Libras, que é uma língua ágrafa, e em língua portuguesa, de materialidade oral e escrita” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p.133), ou seja, duas línguas em modalidades díspares.

Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngües estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos (QUADROS, 2005, p.29).

Apesar do surdo, nascido no Brasil, ser tão brasileiro quanto o ouvinte, a forma de se ensinar o português não ocorrerá da mesma forma. Santos e Gurgel. (2016) apresentam o ensino da Libras como concludente para o desenvolvimento global dos alunos surdos, dado que a Libras é a língua de instrução, de aquisição de conhecimento e comunicação através da qual o aluno surdo pode desenvolver-se social, emocional e pedagogicamente. Sem uma língua desenvolvida estes alunos apresentarão dificuldades para relacionar-se socialmente e não se reconhecerão como membros de uma sociedade e será mediante a esta língua que eles terão a possibilidades de acessar todos os conhecimentos escolares

Conforme apontam Formagio e Lacerda (2016), o domínio da Libras proporciona ao aluno surdo uma possibilidade para entender o mundo e se fazer entender, vislumbrando a possibilidade de interagir com outros mecanismos de comunicação que lhe favorecerá a compreensão, a possibilidade de construir conceitos e significados, oportunizando a compreensão, o uso e o interesse pela comunicação, possibilitando “uma base linguística, em substituição à oralidade em conteúdo e função simbólica” (p.186), através da qual venham a conhecer o funcionamento do português, podendo, assim, transitar entre as duas línguas. A língua de sinais não deve apresentar-se no espaço escolar apenas como língua de instrução, mas

sim estar presente e valorizada em todos os espaços assegurando um ambiente bilíngue de qualidade.

Ainda segundo Formagio e Lacerda (2016), no que tange a educação bilíngue para surdos, o ensino do português escrito apresenta-se como sendo o maior desafio enfrentado uma vez que, o sentido adquirido pela Língua Portuguesa se dará através da língua de sinais visto que os alunos não passarão pela oralidade para atingir sua forma escrita, devendo esta ser apresentada a partir de práticas visuais. Neste contexto, o fato de grande parte dos alunos não apresentarem o domínio da Libras e o fato do português ser ensinado como primeira língua e que não se apresenta adequado às necessidades comunicativas, tornam-se entraves no ensino do português escrito. As autoras salientam que um dos fatores que comprometem esse processo está correlacionado ao aprendizado tardio da língua de sinais pelos surdos, uma vez que não lhes é disponível ter desta língua no convívio social, pois no ambiente em que vivem ela não é utilizada. O contato com a língua de sinais ocorre quando os alunos iniciam o processo educacional, limitando seu uso a este espaço, os surdos, por falta de uma língua funcional, estabelecem aos objetos apenas atributos concretos.

Para Almeida (2016), o atraso de linguagem, em decorrência do aprendizado tardio da língua, pode suscitar consequências sociais, emocionais e cognitivas; e, no tocante à escolarização, pode ocasionar defasagem tanto em relação ao seu desenvolvimento quanto ao conhecimento esperado para sua faixa etária. Por consequência, a escola necessita adequar-se para oportunizar a aquisição desta língua.

Isto posto, o desenvolvimento da língua de sinais para o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como imprescindível pois, segundo Formagio e Lacerda (2016), os conceitos e significados elaborados na L1 necessitam ser trasladados para a L2 tornando-se a base para o seu aprendizado e compreensão. Por meio de um ensino pautado em trocas dialógicas que envolvam aspectos socioculturais e relações sociais que propiciem a compreensão e leitura de mundo, o sujeito surdo pode ter acesso ao aprendizado, não o reduzindo à tradução termo a termo ou a frívola interpretação de conteúdo.

Em função da necessidade do conhecimento da L1 para o ensino e aprendizagem da L2, Almeida (2016) traz a necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho diferenciado com os alunos surdos, visando garantir a aquisição e aprendizagem da língua de sinais, posto que estes alunos podem apresentar dificuldades linguísticas (gerando defasagem em seu processo de escolarização). Contudo, a leitura e a escrita são os principais encargos da escola, visto que

ler e escrever, em uma sociedade letrada, significa a possibilidade de exercer a cidadania em sua plenitude.

Para Formagio e Lacerda (2016), o domínio da escrita pelos alunos surdos não só favorece sua comunicação com a sociedade intermediando sua interlocução nas relações interpessoais, como também oportuniza seu aprendizado, contudo, devido às necessidades linguísticas específicas destes alunos, o ensino da Língua Portuguesa escrita requer uma metodologia diferenciada, dado que o surdo não terá o apoio da oralidade para escrever, relacionando assim os sons ao desenho das letras.

Quanto ao fato da criança surda não se apoiar na oralidade para escrever, Gesueli (1998) esclarece não ser um acontecimento relacionado à surdez uma vez que para as crianças ouvintes, para relacionar a escrita à oralidade é necessária a intervenção de um mediador, não ocorrendo esta de forma natural. Ademais, esta relação não se apresenta como crucial para o processo de leitura e escrita, posto que este recurso poderá dificultar a compreensão ou interpretação limitada, vinculando-se a procedimentos de mera decodificação.

Portanto, a posição teórica adotada pelo educador, bem como sua postura pedagógica, é imprescindível para o uso que o aluno fará da língua, tornando-se necessário rever as práticas pedagógicas, principalmente no que tange ao ensino de línguas para o aluno surdo, uma vez que:

[...] a tentativa de se educar crianças surdas a partir de métodos e estratégias de ensino estruturadas para crianças ouvintes tem se mostrado, ao longo dos anos, ineficaz, fato que se verifica em qualquer lugar do mundo, em que a educação do surdo seja ministrada restritamente em língua nacional. (ALMEIDA, 2016, p.24).

As dificuldades apresentada pelos alunos surdos na aquisição da escrita, segundo Formagio e Lacerda (2016), acentuam-se não só por equivocadamente acreditar-se que a aprendizagem da escrita cumprirá, necessariamente, os mesmos processos tanto para o aluno ouvinte quanto para o aluno surdo mas também, pelo fato de que escrever é um ato social através do qual, por meio de reflexões sobre a cultura e ideologias constrói-se conhecimentos e permite que o sujeito reconheça-se enquanto ser social pertencente a um determinado grupo, ou seja, escrever é um ato social e não dominar códigos de um sistema linguístico.

O processo de letramento para o aluno surdo, em conformidade com Formagio e Lacerda (2016), evidencia diversas considerações acerca da aprendizagem do português relacionado às práticas de construção de sentido, uma vez que o sujeito surdo não compartilhar da mesma língua com as pessoas do meio social em que está inserido. Desta forma são privados das

particularidades do mundo letrado em que os ouvintes adentram. Contudo, no processo de aquisição de escrita, na escolarização dos alunos surdos, lhes são exigidos conhecimentos tal qual dos ouvintes, dos quais são desprovidos. Entretanto, por ser a escrita constituída visualmente, torna-se oportuno para o aprendizado do surdo, pois não se faz necessário o uso da audição. Todavia para que o surdo seja imerso neste mundo letrado é impreterível um trabalho contextualizado e respeitando suas peculiaridades pois,

Os surdos na escola, ao iniciarem seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, trazem imbricadas diversas singularidades que, se não forem reconhecidas e trabalhadas como formas diferentes de desenvolvimento, podem servir de empecilho para o andamento de sua escolarização. A primeira delas é que, relacionada ao contínuo de desenvolvimento das esferas simbólicas, a criança surda não irá apoiar-se na oralidade para escrever, nem relacionar o “desenho das palavras” com os sons da fala. Ela irá descobrir que, além de objetos, pode também escrever o que enuncia em Libras, o que envolve aprender outra língua, em toda sua dimensão discursiva (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p.185).

Almeida (2016) destaca que o processo pedagógico de ensino da língua portuguesa para alunos surdos ainda se encontra escorado em práticas tradicionais onde a língua se encerra nela própria, em metodologias que muitas vezes não asseguram que os alunos aprendam os conteúdos disciplinares. Por desconsiderar a importância da Libras desta maneira, violam os direitos à diversidade linguística. O autor aponta a necessidade de buscar alternativas educacionais para atender às diferenças destes alunos ressaltando a necessidade de rever o processo curricular.

Neste sentido, Almeida (2016), sustenta que o aluno surdo se apoia nos aspectos visuais da escrita que não se restringem apenas ao processamento de informações visuais, mas sim por meio da elaboração e significação de linguagem. Ao interpretar o registro visual escrito, este aluno utiliza-se da língua de sinais, que é de cunho gestual e visual, portanto, é por intermédio do caráter visual da escrita que o aluno surdo vislumbra o significado da palavra sem o apoio da oralidade.

Outra particularidade relacionada ao caráter visual que Almeida (2016) denota, refere-se à seleção de materiais para metodizar o domínio da escrita posto que as conjecturas formuladas pelos alunos surdos sobre o sentido da escrita serão interpretadas por meio da leitura das imagens associadas às vivências, fundamentando a inclusão de aspectos visuais às práticas linguísticas.

Segundo Almeida (2016), as questões linguísticas que envolvem a educação de surdos envolvem o grupo, a identidade e o ambiente social não se restringindo apenas ao ensino da

língua que, assim como para os ouvintes, ainda se apresenta enquanto código e não como processo discursivo. As estratégias que utilizam palavras isoladas do contexto, apresentadas em frases simples que se apoiam nas regras gramaticais para atingir sua compreensão, não favorece que o aluno se torne um leitor competente e, assim, posteriormente, desenvolva-se enquanto escritor. A escrita, para o autor, fundamenta-se na textualidade e no repertório embasado no conhecimento dos sinais na Libras e na memorização das palavras escritas. Tal memorização se fará indispensável para o aluno possa significar os textos que estarão circulando favorecendo o contraste linguístico entre ambas as línguas. Aponta a necessidade de utilizarem-se atividades preliminares para propiciar a leitura salientando:

[...] a importância de atividades preliminares para se adentrar ao texto. Para melhor compreensão dos alunos, antes da leitura propriamente dita, a autora chama a atenção para a exploração de elementos paratextuais como as ilustrações que acompanham a escrita, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, saliências gráficas, entre outros, uma vez que tais elementos funcionam como orientadores e facilitadores da leitura, auxiliando os alunos a estabelecer previsões e criar hipóteses em função do suporte e do gênero dos textos lidos. Este trabalho tem na figura do professor o papel de mediador, de forma a assegurar o entendimento do texto, de modo geral, garantido pelo contexto social e histórico e, de modo particular, a partir da nova significação da qual as palavras se revestem num enunciado concreto, particular (ALMEIDA, 2016, p.36).

Muito se discute sobre as formas de ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos; muitas são as concepções teóricas sobre metodologias de ensino de L2 para surdos. Todavia pouco se discute sobre o que se deve ensinar e como ensinar aos alunos surdos, em cada etapa educacional.

O material “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”³, volume 1, produzido e divulgado pelo MEC no ano de 2004 (SALLES *et al*, 2004), foi o primeiro a ser produzido com a finalidade de discutir e apontar caminhos para o ensino de português para surdos. Este, visa auxiliar o profissional que atua nesta área, por meio de ideias e algumas propostas de ensino da Língua Portuguesa pautada no bilinguismo para surdos.

O material supracitado apresenta inicialmente a origem e o histórico da língua portuguesa e posteriormente, indica o desenvolvimento de um projeto de ensino de português como segunda língua pautado no ensino da língua, literatura e cultura do Português do Brasil

³ SALLES, et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para as Práticas Pedagógicas. Brasília : MEC, SEESP, 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf> > acessado em 20/03/2017

para todos aqueles que não apresentem o português como primeira língua bem como para os surdos. Citando comunidades linguísticas, como o catalão na Espanha e o português, no Timor Loro Sae, hoje reconhecidas oficialmente a custos de resistências às proibições ocorridas de forma hostil, proposital e violenta, o documento, Salles, et al (2004a, p.35) apresenta o ensino da língua portuguesa para surdos nos levam a entender “que os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são como desvios e não barreiras”

Abordando questões multiculturais, defende o direito da convivência com a Comunidade Surda bem como a sua cultura de maneira irrestrita, assim sendo, tanto a identidade quanto o conhecimento encontram-se atrelados às políticas linguísticas sendo de incumbência da família e da escola o cumprimento desse direito. Através dos aspectos históricos da educação dos surdos retrata as concepções referentes a estes sujeitos e após salientar os fracassos e dificuldades, indica o bilinguismo como aporte educacional para as pessoas surdas com a utilização de Salles, et al. (2004a, p.60) “métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. ” Para que se atinja tal finalidade, a formação do professor é fundamental para o processo.

Se no volume 1 apresenta-se toda a parte teórica e histórica tanto em relação a língua portuguesa e seu ensino quanto ao histórico, social e educacional do surdo, já no volume 2⁴, compõem-se em duas partes. A primeira versa sobre situações linguísticas e culturais dos surdos, e o ensino de português como segunda língua a ser desenvolvida vinculada as políticas de idiomas válidas no território nacional. Estas, servem como base para o desenvolvimento de métodos e técnicas a serem adotadas na educação de surdos, considerando as peculiaridades presentes em suas produções escritas. A segunda parte alude às questões práticas por meio de oficinas temáticas em que:

[...] se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em particular a revisão teórica do tema, a coleta de materiais ilustrativos dos temas examinados (situações reais de fala, imagens, desenhos e outros) e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos, na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais. Partindo da simulação de situações de ensino-aprendizagem orientadas para alunos com nível intermediário de português, os projetos abordam questões de gramática e de leitura e produção de textos (SALLES, et al., 2004b, p.8).

⁴ Salles, et al.. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para as Práticas Pedagógicas. Brasília: MEC, SEESP, 2004b. Encontrado em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv011.pdf>> acessado em 20/03/2017.

A proposta de leitura e produção de texto vigente no documento interliga esses dois campos na convicção de que a escrita depende da leitura para ser desenvolvida tanto para ouvintes como para surdos, contudo o segundo grupo necessitará de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos possíveis dentro dos contextos pedagógico.

Por sua fundamental importância para a construção da escrita, a leitura aufere relevância no ensino de português para surdos, considerando-se Salles et al. (2004b, p.21) “a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português”. Ainda ressalta que se para os ouvintes pode ser exercida tanto oral como silenciosamente, para o surdo será desempenhada apenas silenciosamente suscitando a necessidade de recursos visuais para assessorar nesse processo.

Além da produção de texto, o referido material traz ainda uma discussão sobre gêneros textuais (enquanto recurso indispensável para que o estudante se desenvolva enquanto cidadão), o documento apresenta ainda um trabalho com a tipologia textual, apresentando a descrição, narração e dissertação bem como os elementos estruturais que as compõe. Nessa etapa, o material passa a propor atividades para que sejam realizadas com os alunos sobre o que já discutiu e expõe teorias gramaticais abordando léxicos, vocabulários, as estruturas sintagmáticas e semânticas, finalizando com propostas de oficinas seguindo o padrão proposto. Compreendemos que este foi primeiro material produzido no Brasil visando dar suporte aos profissionais que vinham atuando com o ensino de português para surdos. Considerando o momento em que foi produzido e a concepção de educação de surdos vigente (pré Decreto 5.626), o material mostra-se relevante, visto que trazia propostas e ideias novas e que visavam atingir o conhecimento do português tal qual para os alunos ouvintes.

Há também o livro “Idéias para ensinar português para alunos surdos⁵”, sob autoria de Ronice Muller Quadros e Magali L. P. Schmiedt, produzido pelo MEC em 2006, aborda o ensino da língua portuguesa na perspectiva da educação bilíngue, visando atender a demanda de recursos que favoreçam o trabalho dessa língua com os alunos surdos. Para tanto, o material divide-se em duas partes: a primeira teórica, discutindo conceitos e contextos da educação de surdos brasileiros; a segunda apresenta propostas de atividades práticas concebidas para o âmbito bilíngue.

Para as discussões teóricas, a autora parte da definição de línguas enquanto uma faculdade própria dos seres humanos que por intermédio da linguagem manifestam as culturas,

⁵ Quadros e Schmiedt, Ideias para ensinar português para alunos surdo, Brasília: MEC, SEESP, 2006. Encontrado em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf> acessado em 20/03/2016.

valores, e padrões sociais. Deste modo, a língua pode ser entendida tanto em nível biológico - onde cabem as discussões sobre a aquisição de língua -, quanto em nível social, em que se vinculam às representações sociais e discursivas significadas pela cultura.

Sendo a língua portuguesa a língua oficial do Brasil e assim, Quadros e Schmiedt (2006 p.17) “língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino”, esta deve compor, junto com a língua de sinais, a educação bilíngue para os surdos. Embasado nesse ensino bilíngue - em que a língua de sinais apresenta-se como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua-, o livro discute o letramento como a condição de saber ler e escrever de forma competente e capaz de mediar sua inserção social.

Para o ensino do português considera-se que os alunos surdos já tenham a aquisição da Libras e, por meio dela, acesso ao português escrito como segunda língua. A leitura ostenta grande importância no processo de aquisição de segunda língua, logo os textos escolhidos não devem ser simplificados, mas adequados à faixa etária, de diferentes gêneros, e sendo significativo para os alunos.

Abaixo, um exemplo de atividade proposta no material:

OBJETIVO

- Proporcionar à criança o conhecimento e aprimoramento do uso da Língua Portuguesa escrita; Estimular, através de diferentes técnicas e recursos, a criatividade e a capacidade da criança de externar seus pensamentos de forma clara e objetiva.

MATERIAL

- Dependerá da atividade que irá desenvolver: gravuras, textos, gibis, revistas, jornais, jogos pedagógicos, brincadeiras e outros.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Serão apresentadas várias sugestões para estimular a produção escrita:

- a) Produção livre a partir de gravuras: – Seleccionar gravuras que possibilitem riqueza de conteúdo/informações. – Explorar em língua de sinais tudo o que se observa na gravura: personagens, objetos, cenário, detalhes que chamem a atenção, ações ali identificadas, sentimentos ou emoções expressas na gravura,... Registrar no quadro todas as palavras ou expressões que surgirem ou forem solicitadas neste momento. – Estimular o pensamento e criatividade das crianças para além do que se vê : O que aconteceu antes? O que se fará ou acontecerá depois? Com quem? Onde? E depois ainda?... – Aproveitar a gravura para identificar e discutir temas trabalhados em aula. – Criar histórias escritas individual ou coletivamente. – Trabalhar posteriormente com o vocabulário novo posto no quadro e solicitado pelas crianças (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 84-85)

Todavia, nesses livros são discutidos procedimentos para o trabalho do português como segunda língua para o surdo, com sugestões de procedimentos práticos para apoiar o professor no modo como deve atuar em sala de aula, mas em nenhum deles encontramos o que se deve trabalhar em cada ano/ciclo do ensino – afinal, não era este o seu objetivo.

Isto posto, temos como intuito melhor conhecer a realidade dos educandos surdos do maior e mais populoso município de nosso país – São Paulo. A partir de um levantamento histórico e contextualizado do desenvolvimento de práticas de educação bilíngue nestes lócus, intencionamos analisar o que os documentos mais recentes direcionados às escolas vêm se propondo a ensinar, com relação à língua portuguesa.

A seguir traremos um histórico, do surgimento aos dias atuais, das escolas bilíngues para surdos no município de São Paulo, visando discutir os modelos e conceitos concebidos pelas escolas para melhor compreender as propostas de ensino do português.

CAPITULO 2

TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO PARA SURDOS

2.1 Do Núcleo Educacional para Crianças Surdas às Escolas Bilíngues: O Percorso Histórico das Escolas de Surdos no Município de São Paulo

Neste capítulo faremos uma discussão acerca do surgimento e percurso das escolas para surdos no município de São Paulo tendo como embasamento as legislações vigentes.

O Instituto Santa Teresinha, primeiro internato para moças surdas e primeira escola particular para surdos do município, foi aberto em 1933⁶, e em determinado período manteve convênio com o município (SÃO PAULO, 1960). Somente em 1952 foi criado o Núcleo Educacional para Crianças Surdas, a primeira escola municipal.

Conforme a elucidação realizada no Portal da Prefeitura Secretaria Municipal de Educação – SME (2005), o atendimento público aos alunos surdos no município de São Paulo é resultante de um movimento de pais que apresentava o desejo de possibilitar aos seus filhos uma educação especializada, para que esses fossem capazes de se desenvolver integralmente. Assim sendo, foi inaugurado em 1952 o Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, hoje denominada Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller.

O percurso do Núcleo Educacional para Crianças Surdas à criação das seis EMEBS hoje existentes foi alterado pelo Decreto N° 4.883 (SÃO PAULO, 1960)⁷ que cria, a partir da transformação da escola existente em caráter experimental denominada de Escola de Crianças Surdas, o Instituto Municipal de Educação de Surdos, subordinado à Secretaria de Educação e Cultura, que deveria funcionar em um prédio construído para essa função. Deste modo, seriam assegurados todos os requisitos técnicos necessários para seu funcionamento, bem como as demais necessidades para a organização do ensino especializado e profissional de crianças e adolescentes surdos. A Escola dispunha do quadro de profissionais⁸ composto por professores

⁶ Segundo o site do Instituto Santa Teresinha, sua fundação se deu em 1929 na cidade de Campinas; posteriormente foi transferido para a cidade de São Paulo, em 1933. Atendia moças surdas de diferentes regiões do país. Mais informações em <http://www.institutosantateresinha.org.br/sobre-nos/>.

⁷ As Leis Municipais foram obtidas em: Leis Municipais, disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>> acesso em 15/04/2018.

⁸ O quadro de profissionais era composto por um Encarregado de instituição, um Assistente Técnico, dois professores de educação física, três Professores de Cultura Técnica, um Médico Otorrinolaringologista, um Médico Clínico, um Dentista, um Protético, um Educador Sanitário, um Nutricionista, um Técnico de Contabilidade, cinco Professores Especialistas na Educação de Surdos, cinco Auxiliares de Escritório.

e profissionais da área da saúde. Nos próximos parágrafos exploremos os motivos de listar os profissionais existentes/contratados.

Por intermédio do quadro de profissionais acima apresentado pode-se notar uma visão clínica da surdez que, para Albres (2005), em muitos momentos nas instituições de ensino para surdos é mesclada ao fazer pedagógico, tornando o espaço escolar semelhante a uma clínica onde o saber perde espaço para o corrigir.

Já em 1967, no Artigo 37 da Lei Municipal N° 7.037 (de 13 de junho de 1967), é instituído o Ensino Especializado de Reabilitação de Crianças Excepcionais, a ser proporcionado diretamente ou por meio de convênios com instituições especializadas (públicas ou privadas), possibilitando a manutenção das unidades existentes em paralelo com outras designadas aos atendimentos de deficientes físicos, mentais e visuais. Por intermédio desse artigo o Instituto Municipal de Educação de Surdos passa a ser subordinado ao Departamento de Assistência Escolar e tem sua nomenclatura alterada para Instituto de Educação de Crianças Excepcionais.

Tal mudança de denominação teve origem em mudanças iniciadas em 1958, em conformidade com Mendes (2010), em que se instauram a assistência técnica e financeira para as secretarias de educação e para as instituições especializadas, pelo Ministério da Educação. O Conselho Federal de Educação criado através da Lei Municipal n° 4.024 de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, cria condições para a origem de ações oficiais voltadas à educação especial por parte do poder público. É nessa lei que se apresenta e contempla em dois de seus artigos, o termo *educação de excepcional*.

Por intermédio da Lei Municipal n° 7.058, de 2 de outubro de 1967, (SÃO PAULO, 1967) autoriza-se o convênio com o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de obter recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino especializado para surdos. Conquanto, tão somente uma década após, através da Lei Municipal n° 8.438 de 20 de setembro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), organiza-se a educação do deficiente auditivo no Município de São Paulo, definindo-se o atendimento educacional do período pré-escolar e do primeiro grau abrangendo a faixa etária entre três e quatorze anos, tanto em escolas especiais como em classes especiais, em unidades escolares de Educação Infantil e do Ensino de 1° Grau.

Neste período, conforme apontam Lopes e Freitas (2016), a educação para alunos surdos era vista como sacerdócio, ou seja, fundada em bases assistencialistas, biopsicossocial e científica. O uso da língua de sinais era recomendado apenas em caso de fracasso escolar, este

último de responsabilidade tanto do educando quanto do educador. Em todo o país, segundo Cruz e Dias (2009), predominava na educação de surdos uma visão médico-patológica, onde a surdez apresentava-se concatenada à patologia e ao déficit biológico. Buscava-se, assim, a reabilitação e a correção da fala em busca de possibilitar ao surdo ouvir e falar, negando-se a constituição do sujeito surdo e os denominando por deficientes auditivos, submetendo-os às normas ouvintes e com propostas educacionais pautadas na falta de audição.

No Documento do MEC de 1979, identificamos o uso do termo excepcional, surdo mudo e deficiente auditivo para designar o aluno a ser atendido pela proposta curricular. Na maior parte do texto, utiliza-se o termo deficiente auditivo para designar todas as crianças com diminuição na audição, esta proposta é, principalmente, para as crianças com perda acima de 70 dB, ou seja, severa e profunda. “Segundo o que está explicitado neste material, deverão ser constituídas classes especiais para deficientes auditivos neuro-sensoriais, com perda superior a 70 dB, [...]. (ALBRES, 2005, p. 48).

Com base neste princípio, o Instituto de Educação de Crianças Excepcionais teve sua nomenclatura alterada para Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos "Helen Keller", funcionando em regime de semi-internato e sendo integrada à rede de Escolas Municipais. Contudo, seu atendimento manteve-se exclusivo para deficientes auditivos e apresentando funções complementares, como:

- a) como unidade central para exame, triagem e encaminhamento de deficientes auditivos às classes especiais que forem criadas nas escolas de educação infantil e no ensino de 1º Grau, da Rede Municipal;
- b) como centro de atualização e treinamento de professores especializados, que se destinarem às classes de deficientes auditivos da Rede Municipal. (SÃO PAULO, 1976, §1).

A visão clínica permanece na educação de surdos, assume um caráter de identificar e formar, como pode ser constatado pelo inciso V do Artigo 6º, Capítulo IV do Decreto Municipal nº21.811 de 27 de dezembro de 1985 (SÃO PAULO, 1985), que traz “Ensino de Deficientes Auditivos - garantir por meio de métodos especializados e com apoio de atendimento clínico, a aquisição de conhecimentos e habilidades básicos definidos para os ensinos Pré-Escolar e de 1º Grau”.

No Brasil, a proposta da Comunicação Total também se fez presente em algumas instituições, no Município de São Paulo, especificamente, foi desenvolvida na DERDIC na década de 1980. Contudo, a EMEDA Helen Keller mantinha-se com a proposta oralista e, as

demais EMEDAs, criadas similarmente nesse período e que tiveram as nomenclaturas trocadas para EMEE e, posteriormente, para EMEBS.

A Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo – SME (2018) aponta que por um período superior a duas décadas manteve-se como única escola municipal o Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, na zona central de São Paulo. Todavia a demanda de alunos surdos no município aumentou significativamente e apesar da existência das Salas Especiais nas escolas Estaduais e da DERDIC⁹, outras escolas municipais são abertas para atender essa demanda (LUCCAS, 2011).

O processo de criação dessas escolas, mais uma vez se deve à força da comunidade, pois, segundo a SME (2018) foi por dedicação e empenho dos pais, professores, Associação de Surdos e Amigos de bairro junto à Câmara Municipal que, em 1987, conquistaram a garantia da criação das Escolas Especiais que seriam abertas - uma em cada região do Município. O movimento conseguiu essa aprovação em uma sessão extraordinária, onde não só houve a presença de todos os vereadores, mas também 100% de aprovação, tendo como resultado a criação de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos (EMEDA): Escola Anne Sullivan, na zona sul (Decreto Municipal nº24.855 de 29 de outubro de 1987); Escola Professora Neusa Basseto (Decreto Municipal nº 26.230, de 22 de junho de 1988), na zona leste; Escola professora Vera Lucia Aparecida Ribeiro (Decreto Municipal nº 26.229, de 22 de junho de 1988), na zona oeste; e Escola Madre Lucie Bray (Decreto Municipal nº 26.230, de 22 de junho de 1988), na zona norte. As escolas foram instaladas em prédio anexo a outras escolas municipais já existentes, atendendo crianças de 03 a 14 anos e, fundamentadas pelas mesmas normas estipuladas para a escola Helen Keller.

O Decreto Municipal nº 33.99, ao preconizar a educação de surdos nas EMEDAS, legitima o proposto pela Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 (BRASIL, 2008) que orienta a matrícula em classes comuns dos alunos que apresentem a possibilidade de seguir e cumprir o mesmo currículo, proposto aos outros alunos no mesmo tempo em que esses cumprirão, mantendo os demais estudantes com necessidades especiais na educação especial.

Por fim, através do Decreto Municipal nº 33.991, de 24 de fevereiro de 1994, apresentam-se as Escolas Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos – EMEDA como integrantes da Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Segundo esse Decreto as Escolas Municipais têm por finalidade a promoção à Educação Infantil, a

⁹ A Derdic - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Áudio Comunicação – é um órgão clínico e educacional pertencente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Educação Especial e ao Ensino Fundamental, Regular e Supletivo, concebendo que a construção do conhecimento se apresenta como fator básico do exercício ativo e crítico da cidadania na vida cultural, política, social e profissional; para tanto, ações de apoio ao processo educacional deverão ser desenvolvidos.

Em relação à Educação Especial, tal Decreto pronuncia, no Capítulo IV:

Educação Especial - Destinado aos educandos portadores de deficiências auditivas (EMEDAs), com duração variável segundo o ritmo de aprendizagem dos alunos:

- a) Educação Infantil - com 3 (três) estágios, podendo cada estágio ter duração de mais de 1 (hum) ano letivo;
- b) Ensino Fundamental - com 8 (oito) anos, podendo cada ano de escolaridade ter duração de mais de 1 (hum) ano letivo.
- c) Suplência - com os termos correspondentes, podendo cada termo ter duração diferenciada. (SÃO PAULO, 1994).

A Secretaria Municipal de Educação, segundo o Decreto, através de integração com outras Secretarias Municipais deverá assegurar, por meio de projetos, atendimento nas escolas da Rede Municipal ou nas Entidades Conveniadas, o atendimento “aos educandos portadores de necessidades especiais”

Educação Pública e Popular nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática, onde o educando, inclusive o portador de necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades das seguintes modalidades de ensino [...]. (SÃO PAULO, 1994).

No que concerne às matrículas e transferências para as EMEDAs, houve a necessidade de submeter o educando a uma avaliação diagnóstica realizada por profissionais da Saúde e da Educação, visto que no período de 1994 ainda vigorava a visão oralista. Este aspecto nos dá indícios de que a educação de surdos ainda era pensada e pautada em princípios clínico-terapêuticos, visto que para ser aceito em outra escola exigia-se do aluno surdo um diagnóstico, e não informações sobre seu nível de conhecimento. Assim, embora muitas mudanças tenham sido conquistadas e haja uma visível ampliação no atendimento a este alunado, poucas alterações são observadas no modo de atendê-los.

Em 1999 as cinco Escolas Municipais de Deficientes Auditivos existentes no Município de São Paulo, teriam suas nomenclaturas alteradas para Escola Municipal de Educação Especial

(EMEE) e, através do Decreto Municipal n° 38.351, de 22 de setembro desse mesmo ano, visando o atendimento para a demanda em Educação Especial em que, havendo o diagnóstico da surdez, aceitava-se a matrícula do aluno independente deste apresentar outras comorbidades associadas, cria a sexta escola que, pelo Decreto n° 38.456, de 15 de outubro de 1999, passa a ser designada de Escola Municipal de Educação Especial Professor Mario Pereira Bicudo.

Por Rodrigues e Beer (2016), as demandas linguísticas e culturais dos surdos brasileiros ostentaram concepções dispares, ao longo da história, por meio de registros legais, alguns valorizando e outros negando as diversidades linguísticas existentes, suscitando implicações não só para os surdos, mas para os falantes brasileiros de línguas desvalorizadas como um todo.

Especificamente em relação à língua de sinais, os autores explicitam, nos anos de 1980, o afã dos grupos de surdos pelo uso da língua de sinais; tais grupos, a partir da consolidação de suas lutas, tornam-se presentes na educação de surdos, vislumbrando a utilização da Libras na educação. Em sequência o reconhecimento destas lutas pela Lei 10.436/02 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, instituindo mudanças no âmbito educacional “no cenário brasileiro, “ [...] o qual é marcado por questões linguísticas, ideológicas, políticas, acadêmicas e culturais. ” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 676)

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é reconhecida como “língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda” no município de São Paulo, pela Lei n° 13.304, de 21 de janeiro de 2002, regulamentada pelo Decreto n° 41.986, de 14 de maio de 2002, sendo de competência da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial, coordenar as ações de formação para os profissionais da área. Considerando que a Lei n° 10.436, que regulamenta a Libras em âmbito nacional data de 24 de abril de 2002, podemos perceber a preocupação do Município de São Paulo em relação às necessidades linguísticas do surdo e as questões que envolvem a sua educação antecipando-se às determinações federais.

Verificamos, ainda, que a Libras na Lei do Município apresenta-se enquanto “língua de instrução” enquanto na Lei Federal aparece como “meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, não só a preocupação com as necessidades linguísticas, mas o reconhecimento da Libras enquanto língua já era uma realidade no Município de São Paulo.

Segundo registros particulares da pesquisadora, as EMEDAs¹⁰ apresentavam, além dos professores regentes das aulas, os professores de Estimulação de Fala e Linguagem (EFAL),

¹⁰ Os dados citados foram retirados de meus registros pessoais consubstanciados ao longo dos anos de trabalho na Prefeitura Municipal de São Paulo.

atuando com supervisão do Centro SUVAG¹¹ com o método verbo-tonal. O ensino do português seguia não só o mesmo currículo, mas também a mesma metodologia usada para os ouvintes. Os sinais eram utilizados como um mecanismo de acesso ao português, contudo, havia muito interesse em se buscar o conhecimento da língua de sinais; para tanto, cursos de Libras eram realizados nos horários de estudos dos profissionais, cursos para conhecimento e aprofundamento também eram realizados nesses horários, como por exemplo o de aperfeiçoamento denominado Uso da Língua na Sociedade e na Escola vinculado à Universidade de São Paulo.

Também foi possível constatar os investimentos de SME¹² desde meados da década de 2000 em produção de materiais voltados para a educação de surdos além das discussões relacionadas à língua de sinais, conceitos de bilinguismo, bilinguismo para surdos, ensino de línguas para surdos englobando as definições de primeira língua, língua materna, entre outros, que se fizeram presentes a partir das criações das EMEDAs e podem ser encontradas nos Projetos Políticos Pedagógicos das EMEDAs/EMEEs. Para pautar e alicerçar as discussões, profissionais específicos da área, relacionados a Universidades que desenvolviam pesquisas nessas áreas, foram contratados por SME/SP.

Lacerda, Albres e Drago (2013), ressaltam que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entendendo que o respeito e cumprimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos, não se garantiam pelo fato da oferta do atendimento educacional especializado em escolas regulares ou em escolas para surdos, pois, o fato das mudanças de paradigmas fomentarem a surdez, enquanto característica socioantropológica, dedica-se à formação continuada do corpo docente.

À vista disso, segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), foram realizadas, em 2005, reuniões entre SME e as equipes gestoras das EMEEs, tendo em vista não só detectar as principais necessidades e dificuldades presentes nessas escolas, mas também propor condutas, aspirando melhoras para a educação de surdos mediante a oferta de suportes educacionais. Duas prioridades foram apontadas nessas reuniões: a definição do currículo para as EMEEs e a formação específica para os profissionais que atuam nas escolas.

¹¹ SUVAG é o método usado no Centro de Reabilitação Auditiva e da Fala, que apresenta o mesmo nome e significa Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina, uma filosofia norteadora que utiliza a metodologia verbotonal com o objetivo de ampliação de vocabulário e da comunicação, estimulando aspectos semânticos/cognitivos, utilizando-se das vias corporais como macro movimentos para favorecer a percepção dos sons da fala, enquanto micro movimentos articulatórios. < <http://suvagr.org/oquee.html> >

¹² Os materiais podem ser encontrados no Portal da SME, no site <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>.

Como resultados dessas reuniões, ainda segundo as autoras, iniciaram-se ações de formação de professores, englobando curso de Libras, para eles e demais funcionários das escolas, fornecimento de materiais e equipamentos para as unidades escolares, viabilização de contratação de intérpretes, e efetivação do Festival Esportivo e Cultural de Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino. E assim, o Município de São Paulo, mais uma vez, antepõe-se às realizações em âmbito federal, promovendo ações em prol da comunidade e da educação de surdos.

Entre as ações educacionais específicas para as pessoas surdas no Município, podemos destacar a produção do material do Projeto Toda Força ao 1º Ano, que já publicado para os alunos ouvintes, no ano anterior, teve no ano de 2007, sua versão para alunos surdos para atender o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei Municipal nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002 que reconhece, no município de São Paulo, a Libras como língua de instrução e de uso efetivo na comunidade surda, assim como reconhece o direito da criança surda à educação bilíngue, tendo a língua de sinais enquanto L1 e o português escrito enquanto L2.

O livro é composto de informações gerais sobre a surdez e suas conseqüências na aquisição da leitura e da escrita, que auxiliarão o professor a constatar que, embora a surdez dificulte o acesso, destes alunos, à Língua Portuguesa na modalidade oral, ela não é impeditiva para que estes alunos se tornem leitores e escritores competentes. Em seguida à fundamentação teórica, o leitor encontrará uma adaptação dos objetivos estabelecidos para o Projeto Toda Força ao 1º ano, visando ao desenvolvimento da comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como da leitura e da escrita.

O livro traz, ainda, orientações e sugestões de atividades para que os objetivos sejam alcançados. Para ilustrar possibilidades de uso do material pelos alunos surdos, são apresentados exemplos de propostas de atividades de leitura e de escrita, elaboradas por professores das diferentes escolas de educação especial para surdos, da Secretaria Municipal de Educação, de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Por não haver, a nível Municipal, Estadual ou Federal, um currículo específico para o ensino de Libras e de português como L2 para surdos, SME/SP promoveu novas ações precursoras, elaborando, em 2008, as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras” e as “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” que abrangem desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo, compreendendo a necessidade de favorecer uma política educacional inclusiva para seu alunado com necessidades especiais resultantes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, através do Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, concebe a Política de Atendimento de Educação Especial mediante o Programa Incluir (SÃO PAULO, 2010). Este, dentre outras providências, reestrutura mais uma vez as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), agora em uma perspectiva bilíngue, estabelecendo os princípios e diretrizes para o funcionamento dessas escolas, a reorganização do currículo na perspectiva bilíngue e definindo os recursos humanos necessários.

O Decreto aludido externa o projeto de reestruturação das EMEEs consonante a perspectiva bilíngue; não obstante, somente em 10 de novembro de 2011, com o Decreto 52.785, são criadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EBMEBS -, vinculadas à SME e integrando o Projeto Incluir. (SÃO PAULO, 2011)

As EMEBS assumem oficialmente a educação bilíngue para surdos e designam-se a atender alunos surdos ou com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira, nas etapas da educação infantil - na faixa etária de 0 a 5 anos -, ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos - EJA da Educação Básica, na condição, dos pais de alunos menores ou do próprio aluno, se maior, decidirem por esse serviço.

Na perspectiva bilíngue, a Libras e a língua portuguesa estarão presentes, nas EMEBS, enquanto línguas de instrução, sendo:

§ 1º No modelo bilíngue, a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa, como segunda língua, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o aluno surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

A organização curricular deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e, na Parte Diversificada, o Componente Curricular – LIBRAS. (SÃO PAULO, 2011).

Quanto aos profissionais que atuavam em sala de aula, as EMEBS contavam com: a) professores: exigido que constem no quadro de magistério municipal, apresentem habilitação na área de atuação, habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou

especialização e apresentem domínio de Libras; b) instrutor de Libras: contratado por SME, apresentando certificação mínima em nível médio e certificado de proficiência tanto no uso como no ensino de Libras; c) guia-intérprete de Libras: contratado por SME, seguindo as mesmas exigências solicitadas ao intérprete, contudo, era necessária também a certificação na área da surdocegueira.

Conforme aponta o Decreto (SÃO PAULO, 2011) as EMEBS, atendendo alunos de Educação Infantil (que englobam crianças de 0 a 5 anos) e ensino fundamental, tanto regular quanto na modalidade de jovens e adultos, oferecerão um ensino em que se considera a Libras como primeira língua, como língua de comunicação, instrução e entendimento, e através da qual o surdo terá acesso ao conhecimento e, logo, deverá compor o currículo. Já a língua portuguesa, ensinada como segunda língua, também necessária para que os alunos surdos construam seus conhecimentos e complementando o aprendizado nas demais áreas de conhecimento, deverá ser ensinada na modalidade escrita. Contudo, a organização curricular contemplará os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum.

Em 13 de outubro de 2016, o Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016) estabelece a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando o acesso e permanência, participação plena e aprendizagem do público alvo da educação especial nas escolas municipais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, vindo a reafirmar e pormenorizando as medidas asseguradas pelo Decreto 52.785.

Nossa Política de Atendimento reconhece o direito dos surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeita sua identidade e cultura. Entende a Libras como sua primeira Língua e, portanto, língua de instrução e de comunicação, e a Língua Portuguesa como segunda língua, sendo objeto de ensino da escola na modalidade escrita. (SME, 2018).

Considerando que os alunos de educação infantil ou de ensino fundamental têm assegurada a matrícula na escola pública mais próxima de sua residência, Brasil (2008), sendo, também essa a orientação do MEC para os alunos com necessidades especiais, torna-se improvável a possibilidade de formar grupos de alunos surdos. Priorizando novamente as exigências educacionais dos surdos, o Município de São Paulo, de forma pioneira, através da Política Paulistana de Educação Especial designa, portanto, a oferta da educação bilíngue para surdos nas EMEBSs, Unidades Polo e escolas comuns para surdos e ouvintes com a seguinte determinação:

- a) agrupar os educandos e educandas com surdez na mesma turma, considerando a idade cronológica e o agrupamento, turma e etapa no processo de compatibilização da demanda, devido à diferença linguística, objetivando a circulação e o uso de Libras;
- b) assegurar a oferta do AEE aos educandos e educandas com surdez, contemplando atividades em Libras, bem como ensino e aprimoramento de Libras e ensino de língua portuguesa. (SÃO PAULO, 2016).

Quanto às Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão Bilíngue I e II (SAAIs) das Unidades Polo, passarão a ser designadas com Classes Bilíngue I e II. Os professores, tanto das EMEBSs quanto das Unidades Polo, serão denominados de Professores Bilíngue devendo comprovar as mesmas habilitações exigidas no Decreto 52.785.

Assim podemos depreender que a educação de surdos, no Município de São Paulo, apresentando-se tanto em escolas bilíngues quanto em escolas regulares, através da inclusão, exigem dos dois modelos, segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), ações que condigam com os princípios da educação bilíngue envolvendo além dos direitos linguísticos as demais propostas presentes nas políticas governamentais.

O Município de São Paulo demonstra, através de suas ações vanguardistas, o reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos e a busca por uma educação bilíngue de qualidade, reconhecendo a Libras enquanto língua de instrução e buscando condições para um ambiente linguístico apropriado e a implementação do ensino, tanto dessa língua quanto do português enquanto L2.

No próximo capítulo abordaremos o documento a ser analisado neste estudo e o percurso metodológico determinado para tal.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

O interesse pela temática das propostas desenvolvidas para o ensino de português para surdos surge da formação e atuação desta pesquisadora. As inquietações quanto aos documentos e materiais já existentes e disponíveis para os profissionais da educação dos cursos no município de São Paulo nos levaram a uma busca refinada em sítios da internet e portais, que pudessem revelar algo. Posteriormente será mais bem descrita esta etapa, mas o fato é que o material encontrado, e com o intuito de orientar as ações de ensino, foi somente “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*”.

A análise deste material, proposta desta dissertação, condiz com a especificidade da pesquisa qualitativa de cunho documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais não tratados analiticamente. Isto posto, o material supracitado pode ser deliberado enquanto documento de fonte primária, pois não se verificou nenhum tratamento analítico sobre ele.

Em conformidade com Tilio (2006), a análise documental objetiva responder perguntas da pesquisa detectando as informações nos documentos primários que, por emergirem em um contexto preciso, apresenta informações determinantes referentes a ele. Assim sendo a análise documental deve ser “adotada quando a linguagem utilizada nos documentos se constitui elemento fundamental para a investigação” (TILIO, 2006, p.130).

Kripka, Scheller e Bonotto (2015) apontam a pesquisa documental como a que se vale unicamente das informações contidas nos documentos, empregando o método de análise documental. Este se constitui em métodos e técnicas específicos, com a finalidade de ocasionar a apreensão, compreensão e análise dos mais diversos materiais, promovendo novos conhecimentos e concebendo meios de assimilação dos fenômenos, abarcando os aspectos de seu desenvolvimento.

Não obstante, abordar pesquisa documental para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), implica em discorrer sobre uma metodologia com pouca expressividade, denotando a necessidade de valorizar o uso dos documentos nas pesquisas em virtude da contextualização histórica e sociocultural nele contida, favorecendo o aprimoramento do conhecimento devido ao cabedal de informações presentes. Os autores evidenciam que como consequência da análise do documento pode-se compreender os influxos do tempo à compreensão do social, que se dá

através da “observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Por concordarmos com a forma como a pesquisa documental é apresentada e discutida por esses últimos autores faremos uso dos conceitos por eles trazidos, bem como das orientações quanto à forma de análise do documento que compõe o *corpus* da presente pesquisa.

Por documento, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8) entendem qualquer unidade possível de consulta, estudo ou de prova podendo ser impresso, manuscrito, imagens, recursos audiovisuais, ou seja, “qualquer informação fixada em um suporte”. Os autores apresentam pontos a serem observados antes do início da análise do *corpus* do documento, sendo eles: a) busca por textos pertinentes, com credibilidade e representatividade; b) notar se os fatos apresentados pelo autor apresentam-se de modo fiel ou exprimindo a percepção de uma parcela determinada da população; c) apresentar compreensão adequada em relação ao sentido da mensagem; d) aceitação do documento sem a tentativa de modificá-lo; e) composição com algumas fontes documentais; f) usar olhar crítico, cautela e avaliar adequadamente.

É preciso, também, compreender o processo histórico da produção do documento e o contexto sociopolítico do autor e dos interlocutores, e a quem se destina o material.

[...] em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso à eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘*contêineres de informações*’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 59).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.8) a compreensão deste contexto é fundamental pois “o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento” para que a análise não se volte aos valores atuais, mas que seja respeitado o contexto original do documento. Os autores também aludem à inevitabilidade de se inteirar sobre os interesses e motivações de quem produziu o documento, percebendo se ele fala por si ou representando um grupo, para assim assegurar-se da autenticidade desse documento, mantendo-se atento às relações existentes entre o autor e o texto. A natureza do texto é outro fator relevante na análise, bem como os conceitos e a lógica interna do texto, que delimitam o sentido das palavras e dos conceitos apresentados.

Considerando todas estas questões, a seguir apresentaremos a fonte a ser analisada no presente estudo.

3.1 Apresentação e descrição do objeto de estudo

As “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” fazem parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresentando como objetivo a reflexão e discussão sobre a necessidade específicas de aprendizado dos estudantes em cada área do conhecimento auxiliando os educadores a selecionar e organizar os conteúdos para cada série/ciclo (SÃO PAULO, 2007).

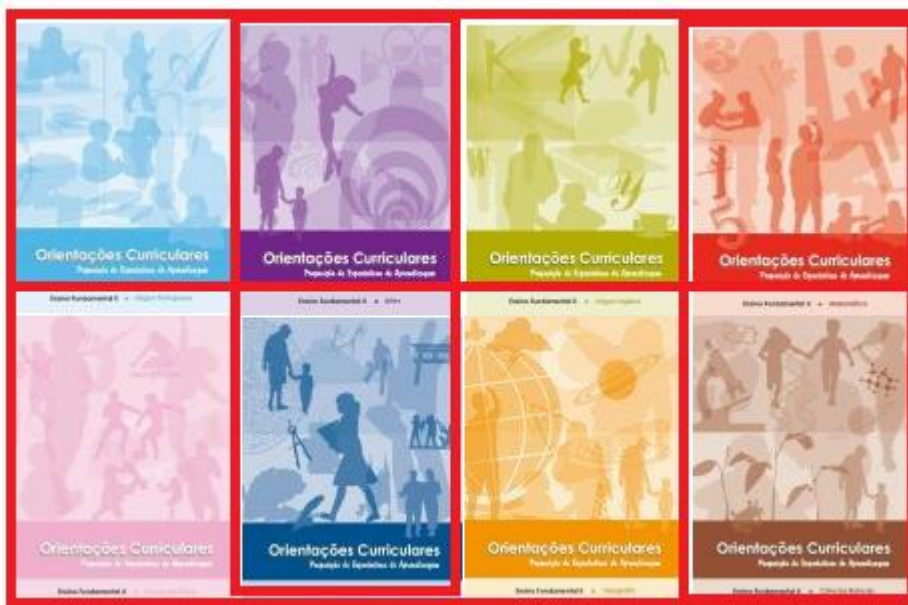


Imagem 1: Programa de orientação curricular do Ensino Fundamental – Cadernos de Orientações Curriculares

Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Publicacoes-1>

Dentre estes livros disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação encontra-se também o livro/documento objeto deste estudo: “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*”. Este, é disponibilizado na íntegra gratuitamente e online para acesso a partir do site <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf>

Abaixo a imagem da capa do material e sua ficha catalográfica

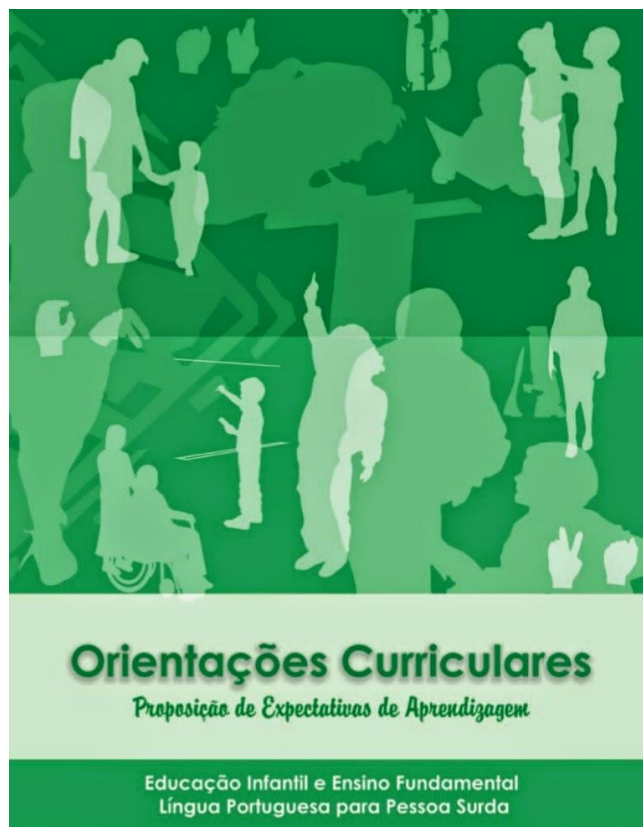


Imagem 2: Capa do Material

Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental : Língua Portuguesa para pessoa surda / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

114 p. : il.

Bibliografia

1. Educação Especial I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 371.9

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.016/08

Imagem 3: Ficha Catalográfica

Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf>

O documento apresenta 113 páginas, sendo dividido em Introdução, cinco partes e a bibliografia conforme consta no sumário onde, após a introdução, apresenta: Parte 1, em que são abordados aspectos gerais sobre o ensino de língua portuguesa para surdos; Parte 2, que explora questões relacionadas à escrita; Parte 3, que apresenta as expectativas de aprendizagem do português no ciclo I; Parte 4, que apresenta as expectativas de aprendizagem do português

no ciclo II, e Parte 5, que traz as orientações propriamente ditas.

Assim como os demais materiais do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, nosso material de análise também apresenta uma carta direcionada aos educadores, em que o Secretário Municipal de Educação, Alexandre Alves Schneider, apresenta o documento como sendo parte do Programa de Orientação Curriculares da Secretaria Municipal de Educação cujo objetivo é a contribuição para a reflexão e discussão sobre as necessidades de aprendizado relativas a cada área de conhecimento subsidiando as escolas no processo de seleção e organização de conteúdo.

3.2 Etapas metodológicas e formas de análise do objeto de estudo

“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda” trata-se de um documento impresso que será analisado conforme a elaboração de sua equipe autoral, configurando-se assim como fonte primária. O material será tratado enquanto um documento intermetido em um contexto sócio-histórico, cujo conteúdo é compatível à análise, em que serão salientados além do discurso presente no material, suas incumbências sociais no contexto pedagógico da educação de surdos.

Trata-se de um material criado no ano de 2008 com a proposta de orientar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas bilíngues do município de São Paulo, na época denominadas como Escolas Municipais de Educação Especial. Considerando-se a Libras como primeira língua (e língua de instrução) e o ensino do português, enquanto segunda língua, e o reconhecimento da Libras a partir da Lei nº 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de 2005, pode-se depreender com a elaboração deste material a preocupação, compreensão e respeito da Secretaria Municipal de Educação com relação às necessidades linguísticas e educacionais específicas dos alunos surdos. São Paulo é a maior capital do país, e referência para muitos municípios (contando atualmente com seis escolas bilíngues e duas Escolas Polo); deste modo, nosso objetivo é analisar o material que se apresenta como norteador para o ensino de português como segunda língua para surdos neste contexto.

Este material, conforme apontam Lacerda, Albres e Drago (2013), foi elaborado após uma reunião realizada em 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, junto aos gestores das escolas especiais, onde se elencou propostas para aprimorar o trabalho com alunos surdos. Para tanto, a definição curricular apresentou-se como primazia. Assim sendo,

consubstanciou-se as *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”*. A elaboração deste material contou com a colaboração de um grupo representativo de professores das EMEEs que articulava as discussões com os demais profissionais das referidas escolas. Em paralelo a este trabalho, elaboravam-se também as orientações para o ensino de Libras para alunos surdos (Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008).

Realizar a análise do material *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* torna-se relevante para compreender como se pensa o ensino do português para o aluno surdo no Município de São Paulo. Assim sendo, a investigação do material deve considerar o momento em que o mesmo foi produzido, a legislação vigente, as concepções adotadas pelo município, no anseio de perscrutar as questões: Como é entendida a Educação de Surdos? Qual a concepção sobre o ensino de português para surdos presente no documento? As *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* atendem as perspectivas da educação bilíngue no momento de sua criação? Quais as convergências e divergências entre as concepções apresentadas no material analisado?

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8), uma análise documental exige um preparo do documento para a análise pois, “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise”. A contextualização torna-se imprescindível, pois propicia o entendimento do contexto socioeconômico, cultural e político em que o documento está inserido. Deste modo, ao analisá-lo nos propomos, também, a reconhecer seu teor relacionado ao seu momento de produção.

As *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* “foi um material escrito a várias mãos, por integrantes de um grupo composto por uma assessora e elaboradora, por colaboradores, todos professores das Escolas Municipais de Educação Especial e por professores, das mesmas escolas, que participaram da leitura crítica do documento apresentando sugestões. Ressalta-se que este grupo estava submetido à SME, Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

Explicitadas as formas de análise do material, principiamos uma leitura minuciosa, através da qual se tornou possível realizar a primeira etapa das análises: a elaboração de uma descrição e análise geral do documento sobre o ensino de português para surdos.

Compreendemos que para investigar sobre o ensino de português para surdos presente nas *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”*, seria preciso compreender as concepções de aluno surdo, educação bilíngue e ensino de português – conceitos que, a nosso ver, são o alicerce quando se propõe orientações sobre o ensino de surdos, em sua segunda língua. Esses conceitos que destacamos são os apontados e definidos na legislação atual; em função disto, esta foi a segunda etapa das análises: levantar no documento o aparecimento dos termos “aluno surdo”, “educação bilíngue”, “ensino de português para surdos”.

Localizados os termos em diversos trechos do documento, partimos para a terceira etapa das análises: leitura e compreensão dos conceitos, seguida de escolha de excerto. Os trechos elencados foram analisados, segundo a pesquisa documental, com base em Kripka, Scheller e Bonotto (2015), pois entendemos que, por ser produzido com objetivo inerente e com destinação particular, as *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* “apresentam sua lógica interna, e através das análises poderemos contextualizar suas informações - e não somente entender o documento enquanto um contenedor de informações.

A partir destas etapas apresentadas, emergiram categorias de análises, que serão apresentadas da seguinte forma: o aluno surdo, que irá discutir a forma como o documento os reconhecem bem como a concepção de surdo; a educação bilíngue, que traz o reconhecimento dado à L1 e L2 assim como a concepção de surdez presente no documento e o ensino de língua portuguesa para surdos, que trata da preocupação relacionada ao aprendizado da L2 pelo surdo, das estratégias de ensino e dos conteúdos propostos.

Após cruzarmos os resultados teremos como enfoque discutir e tensionar as questões apresentadas, visando uma melhor compreensão do que se pretendia na educação do sujeito surdo no município de São Paulo. Para esta discussão traremos autores da área da surdez e legislações atuais que abordem a temática.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrarmos nas análises e discussões específicas do documento, objeto deste estudo, e em acordo com os objetivos propostos, faz-se necessária a contextualização de seu surgimento, bem como uma breve explanação do período histórico em que o *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda* foi publicado em 2008 para compor e complementar o Programa de Orientação Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, tendo por objetivo a reflexão e discussão das necessidades de aprendizado dos alunos em cada área de conhecimento, fornecendo, às escolas, recursos para seleção e organização dos conteúdos. Segundo São Paulo (2008), todavia, as publicações desses documentos datam do ano de 2007, ou seja, somente após a elaboração dos documentos de orientações curriculares pelas áreas de conhecimento deu-se a elaboração dos materiais supracitados.

Tal fato pode ser verificado também com o Projeto Toda Força ao 1º. Ano, pertencente ao Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicado em 2006; nota-se que a elaboração do material voltado para alunos surdos ocorreu apenas em 2007.

No ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação implementou, através do Programa Ler e Escrever, o Projeto Toda Força ao 1o Ano, cujo objetivo é criar condições adequadas à aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos.

A preocupação em elaborar um material voltado aos alunos surdos se deve ao fato destes alunos apresentarem condições diferenciadas para a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a necessidade dos professores em organizar as atividades de ensino e de aprendizagem contemplando as suas especificidades linguísticas. (SÃO PAULO, 2007, p. 3)

Podemos observar que no município de São Paulo, apesar de haver preocupação com a educação de surdos, sobretudo em relação aos seus aspectos relacionados à comunicação e, mais especificamente ao ensino de Português como segunda língua e Libras como primeira, esta educação não coexiste com a educação voltada ao aluno ouvinte da rede municipal de ensino. Contudo, também é notória a constante preocupação, por parte de SME, em que todos os trabalhos produzidos nessa área ocorram com assessoramento de profissionais pesquisadores vinculados a universidades.

4.1. Contextualizando a criação do documento: uma visão geral

A Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo (SME/SP) apresenta como escopo (São Paulo, 2007) a busca de uma educação pública de qualidade por intermédio da consonância entre o que se espera que a escola deva ensinar e o considerado necessário em nossa sociedade, garantindo-se, assim, a inserção social e cultural de seu alunado.

No histórico da educação municipal (São Paulo, 2007) o foco do trabalho educacional apresentou-se, no passado, centrado nos conteúdos a serem transmitidos em séries onde os alunos eram agrupados e, caso as propostas esperadas para a série não fossem atingidas o aluno ficava retido, uma vez que o conteúdo era o cerne do trabalho. Em decorrência de numerosas retenções que, entre outras consequências, causou um número elevado de evasões escolares surge a necessidade de mudança. Assim, os ciclos apresentam-se com a função de organizar o tempo e possibilitar ao aluno o desenvolvimento continuado dos conhecimentos, modificando-se, assim, a ideia da retenção.

A escola desejada por São Paulo (2007) nega a reprovação em massa bem como a progressão pelo ensino fundamental sem que se constitua o aprendizado dessa forma:

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam. Esse é o principal motivo desta proposta. (São Paulo, 2007, p. 11).

Assim sendo, considerando a premência dos docentes em adquirir subsídios para elaborar e aperfeiçoar os projetos pedagógicos, no ano de 2007, publicou documentos para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental I e um para cada componente curricular do Ensino Fundamental II, intitulados *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*. Estes integram o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, apresentando como objetivo a análise da necessidade de aprendizado do alunado nas diferentes áreas de conhecimentos em cada série do ensino fundamental (São Paulo, 2007).

Esses documentos, contudo, não se mostram viáveis para o trabalho com todo o alunado do município de São Paulo, visto que os alunos surdos podem apresentar suas matrículas tanto na educação bilíngue, quanto em inclusão nas escolas regulares onde, provavelmente será adotado o documento elaborado em 2007. Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), em ambos os casos (na educação bilíngue ou na inclusão), para uma educação de qualidade há a necessidade de ações congruentes aos fundamentos educacionais bilíngues para surdos, considerando-se as condições linguísticas que auferiram relevância após a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) legitimando a Libras nos espaços públicos e sua obrigatoriedade curricular em alguns cursos, e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que se volta mais especificamente à educação de surdos.

De acordo com as autoras, os gestores das EMEEs em reuniões com SME, no ano de 2005 buscaram identificar as dificuldades visando ações para aprimorar o trabalho nas unidades educacionais, propiciando suporte pedagógico. Destarte, a definição do currículo para as EMEEs adveio como primazia para atingir-se os objetivos. Ainda nesse ano conceberam-se atividades de formação para professores e gestores das EMEEs além da aquisição de materiais e equipamentos.

Consonante a Lacerda, Albres e Drago (2013), SME/SP otimiza práticas no campo documental idealizando os currículos de português e de Libras para surdos, assim, em 2008 substancia-se

“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda” e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras para os alunos surdos, ambos abrangendo da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O documento *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* conforme aponta São Paulo (2008), apresenta, assim como os demais documentos publicados em 2007, o propósito de contribuir com a seleção e organização dos conteúdos que devem ser trabalhados - nesse documento, especificamente, o português para os alunos surdos.

A organização desse documento, de acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013), se deu por especialistas da área da surdez composto por uma linguista com experiência em trabalho com surdos e um grupo representativo das EMEEs, responsável por articular as decisões realizadas no grupo e os professores das escolas garantindo, assim, a participação de todos os profissionais envolvidos na educação de surdos nesse processo.

Para São Paulo (2008) esse documento apresenta-se enquanto estruturação do trabalho desenvolvido nas EMEEs no decorrer dos anos e nessa ocasião, apresenta-se enquanto proposta curricular que tende a facilitar tanto as práticas pedagógicas como o aprendizado dos alunos surdos, uma vez que se trata de um material inédito.

O Documento supracitado foi produzido no período em que, Lacerda, Albres e Drago (2013) apontam como sendo de eclosão dos direitos linguísticos dos surdos e das abordagens metodológicas bilíngues e das demandas de políticas governamentais que atendam as determinações presentes no Decreto nº 5.626, de 2005, publicado três anos antes da elaboração do documento, intensificando as necessidades dos educadores que já haviam se manifestado com as discussões sobre bilinguismo. À vista disso, o documento apresenta-se estruturado em cinco capítulos.

Na introdução que antecede os capítulos apresenta, de forma sucinta, as diferenças linguísticas entre crianças surdas e ouvintes; apresenta a educação bilíngue em que a Libras, língua visomotora com gramática própria, é apresentada como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita como (L2).

No primeiro capítulo denominado Ponto de Partida, aborda a diferença linguística entre pais ouvintes e filhos surdos, aponta o ensino do português pautado no oralismo e apresenta uma retrospectiva nas metodologias de ensino do português para surdos. Já no segundo capítulo denominado de Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos na Educação Infantil, apresenta formas de/para trabalhar na educação infantil.

Denominado Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental – Ciclo I, o terceiro capítulo ressalta necessidade dos alunos surdos estarem em contato contínuo com textos, pois é a partir da escrita que o aluno surdo entrará em contato com o sistema morfossintático-semântico e pragmático da Língua Portuguesa e, apresenta uma proposta de gêneros textuais. No quarto capítulo denominado Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita por alunos surdos do Ensino Fundamental – Ciclo II, apresentam-se as expectativas de aprendizagem para o Ensino

Fundamental I abordando a leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre língua e linguagem.

No quinto e último capítulo que se denomina Orientações Metodológicas e Didáticas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa para Alunos Surdos, apresenta as expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II, abordando a leitura, produção escrita e análise e reflexão sobre língua e linguagem. Também apresenta metodologias para o ensino de português além de tratar sobre a avaliação em língua portuguesa.

Faz necessário evidenciar que o documento “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” foi o primeiro material elaborado com o propósito de estabelecer os objetivos a serem trabalhados na língua portuguesa estabelecendo os saberes sobre o sistema de escrita e da linguagem escrita a serem trabalhados em cada ano dos ciclos, ou seja, um material exclusivo na proposição de se discutir a seleção e organização dos conteúdos que devem ser trabalhados no componente de português como L2 para o aluno surdo, apresentando-se, ainda hoje, como o único norteador para o ensino de português para surdos, no município de São Paulo. Isto posto, devemos salientar a grande importância desse documento justificando-se sua análise.

Impõe-se, como determinante para a sua análise, o discernimento histórico e político de sua produção, para tanto, as legislações vigentes, as condições que orientaram o material, as concepções de seus autores sobre a educação de surdos e do ensino de português como L2.

Após uma leitura minuciosa buscou-se identificar no texto os conceitos fundamentais para a análise, que serão apresentados a partir de recortes de trechos com análises a partir da legislação vigente e de autores da área.

Finalizada esta breve contextualização, traremos à discussão a partir deste momento as categorias de análise abaixo, conforme apresentado no capítulo anterior: concepção de sujeito surdo, de educação bilíngue e de ensino de português para surdos.

4.2 Eixo de análise 1: Concepção de sujeito surdo

No documento de análise, a definição de deficiente auditivo não é apresentada, enquanto a definição de surdo é dada tal qual no Decreto 5.626, podendo ser observada através dos excertos:

“Reconhecendo que, por terem perda auditiva, as pessoas surdas compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (p.10)

“O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, sócio-afetivo-emocional e lingüístico [...]” (p.17)

“A Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral tem para as ouvintes [...]” (p.22)

Quadro 1: Excertos- Definição de surdo

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se verificar nos trechos destacados no Quadro 4 a concepção de surdez enquanto diferença linguística, cujo o uso da língua de sinais favorecerá o desenvolvimento pleno do aluno surdo, tal qual a língua oral favorece ao aluno ouvinte.

Em uma busca por todo o documento não foi encontrada e/ou mencionada a palavra deficiência uma única vez, o que demonstra uma preocupação dos autores em desvincular a surdez do conceito de falta, ausência de capacidade, e dar destaque a surdez como diferença linguística, tal qual propõe Skliar (1998). O autor aponta que vem acontecendo, nas últimas décadas, um movimento de cisão entre educação de surdos e educação especial, e àquelas têm se aproximado de outras práticas, como as propostas pelos Estudos Surdos. Ao discutir a ruptura de tantos anos com a educação especial, o autor apresenta o seguinte argumento:

Em outras palavras: o fato de que os surdos também possam ser considerados através da *diferença* não implica igualar suas diferenças às de outros grupos para, posteriormente, *normalizar* o contexto histórico e cultural de sua origem. Não se trata, pois, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas de todos os demais grupos *minoritários, obscuros e dominados*. Ao contrário, compreender a surdez como diferença significa reconhecer politicamente essa diferença. (SKLIAR, 1998, p. 45, grifos do autor).

Nota-se no documento, portanto, uma concepção clara de surdez e o reconhecimento político desta concepção, uma vez que as “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” seguem as mesmas trilhas que o Decreto 5.626.

O documento demonstra, assim, uma decisão política do município de São Paulo com relação ao público surdo que destoa da orientação federal, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em que é possível visualizar contradições. Este último trata abertamente da responsabilidade de acolher o público surdo como alvo da educação especial – diferente das “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” onde a surdez é referida enquanto diferença linguística, necessitando não só de práticas adequadas, mas também de currículo e metodologia que atendam as especificidades linguísticas, históricas, culturais e educacionais dessa comunidade.

As “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” trazem a função linguística da Libras em igualdade à função da Língua Portuguesa para ouvintes. Ao colocar ambas as línguas em um mesmo patamar reconhece-se a diferença em detrimento da

deficiência, e dos discursos médicos/clínicos que colocavam a pessoa surda e a Libras em uma posição de submissão, quando não de supressão. Muck (2009) analisa em sua pesquisa o status linguístico das duas línguas – Libras e português – em contextos de ensino e aprendizagem, realizando uma discussão sobre surdez e diferença com base nos Estudos surdos.

É fundamental, portanto, neste estudo que busca refletir sobre o status que as duas línguas representam em contextos de ensino de surdos, pensar a respeito das concepções de língua e linguagem que permeiam a interação entre alunos e professor, já que o modo como se concebe a natureza fundamental da linguagem tem relação direta com o trabalho desenvolvido em sala de aula. (MUCK, 2008, p. 36).

Deste modo, ao conceber Libras e Língua Portuguesa de forma equânime o documento demonstra respeito pelo sujeito surdo e sua forma de expressão, fator que irá influenciar diretamente nas propostas e ações desenvolvidas em sala de aula.

Conclui-se, assim, que as “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” se mostram mais alinhadas aos conceitos trazidos pelo Decreto 5.626 que a própria política nacional; ressalta-se que o documento foi elaborado em 2008, apenas três anos após a publicação do Decreto e, portanto, as ações acerca das condições linguísticas do aluno surdo ao chegar à escola ainda se mostravam incipientes.

4.2.1 Concepção de aluno surdo

O aluno surdo é apresentado no documento como sendo proveniente de famílias ouvintes, não usuárias da língua de sinais, motivo pelo qual, na grande maioria, esses alunos não apresentam uma língua desenvolvida, em conformidade com os excertos:

“Ao iniciar o processo de escolarização, a maior parte das crianças surdas não dispõem de uma língua.[...]” (p.26)

“Para ensinar uma segunda língua aos alunos surdos deve-se considerar que, diferentemente dos ouvintes, eles não dispõem, na maior parte das vezes, de uma língua quando chegam à escola, uma vez que as famílias, na maioria ouvintes, fazem uso da modalidade oral da Língua Portuguesa, inacessível à criança surda. Além disso, geralmente não conhecem a língua de sinais.” (p.17).

“O fato de chegarem apenas com fragmentos da Língua Portuguesa impõe à escola o papel de ensinar esta língua, na modalidade escrita, aos alunos surdos, situação muito diferente da vivenciada pelos alunos ouvintes. Com pouco ou nenhum conhecimento sobre a Língua

Portuguesa, os alunos surdos vão iniciar o processo de aprendizado tardiamente, se comparados aos alunos ouvintes.” (p. 102).

“Pode acontecer (e acontece freqüentemente) de alunos surdos entrarem no Ensino Fundamental já adolescentes sem terem contato prévio com a língua de sinais nem com a língua escrita, e apresentarem apenas uma linguagem desenvolvida com os familiares [...]” (p. 38 – grifo nosso)

Quadro 2: Excertos - Concepção de aluno surdo
Fonte: Elaborado pela autora

No documento, a concepção de surdo apresenta-se consoante ao Decreto 5.626, onde, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. ” (BRASIL, 2005).

Portanto, de acordo com os excertos, o perfil do aluno previsto/esperado é aquele que não apresenta domínio da Libras quando inicia seus estudos, em quaisquer etapas que sejam. Tal perfil, como aponta Moura (2013), condiz com a realidade de boa parte das escolas em nosso país.

Este é o grande desafio que tem sido enfrentado pelos educadores: como propiciar a aquisição de Libras da melhor forma possível, uma vez que crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de língua de sinais, Libras, etc. Ao acreditarmos que a linguagem só pode ser adquirida em um contexto social e verificarmos, como vimos anteriormente, que a criança surda não tem acesso à língua de sinais de forma natural no espaço em que vive, temos que tentar responder: como a criança poderá adquirir a língua e desenvolver sua linguagem de maneira a poder se relacionar com o seu ambiente e usar a linguagem para se organizar no mundo? Consideramos que esse é o desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional de um país o qual pretende que as crianças surdas tenham as mesmas oportunidades educacionais que seus colegas ouvintes. (MOURA, 2013, p.17).

Segundo discussões anteriores, o aprendizado da Libras é determinante para o desenvolvimento dos alunos surdos visto que, por Santos e Gurgel (2016), o não desenvolvimento linguístico poderá ocasionar a falta de relações sociais gerando comprometimentos emocionais e pedagógicos não possibilitando o acesso aos conhecimentos de mundo e escolares, uma realidade apresentada no documento.

Podemos observar a veracidade da privação comunicativa, na maioria dos alunos surdo, antes da entrada na escola; assim sendo, há necessidade e responsabilidade do trabalho escolar em oportunizar a aquisição da língua de sinais como base linguística para o aprendizado – na realidade, este deveria ser o princípio da educação de surdos. Deste modo, ao encontrar no documento a afirmação de um alunado sem conhecimento de Libras, espera-se que o mesmo traga discussões e possibilidades para deslindar ou minimizar essa questão. Abaixo um trecho que aborda esta questão:

A criança surda deve ser orientada, desde pequena, a prestar muita atenção ao rosto do interlocutor, a observar suas expressões faciais e corporais, gestos e sinais, bem como a acompanhar com o olhar determinado objeto ou pessoa indicada pelo interlocutor e retornar ao contato de olho. Quando maior, espera-se que se comunique com as outras crianças e com adultos usando a língua de sinais com diferentes propósitos [...]. (SÃO PAULO, 2008, p. 26 – grifo nosso)

Percebe-se uma preocupação com a criança de tenra idade, oferecendo a ela aspectos desejáveis para ensino de uma primeira língua, tal qual ela aprenderia em seu lar caso seus pais fossem usuários da Libras: o direcionamento do olhar, o destaque para expressões e outros aspectos. Isso se dá, pois, segundo Formagio e Lacerda (2016), existe a necessidade de formação de uma base linguística através da qual seja possível se construir conceitos e significados, dentro de um ambiente onde a língua se manifeste em situações reais e concretas de uso.

Contudo, contrariamente ao que propõe para os alunos na educação infantil, constatamos a percepção do problema mas não há uma solução para ele, não sendo encontrado no documento condições para atenuar ou sanar a lacuna da aquisição linguística apresentada por esses alunos com devasagem linguísticas que iniciam seus estudos ou seu contato com a Libras no ensino fundamental:

Macchi e Veinberg (2005) sugerem que o professor pesquise qual é a forma que estes alunos empregam para se comunicar no seu núcleo social primário. Esta pesquisa dará ao docente um ponto de partida para seu trabalho na sala de aula, já que terá de abordar a comunicação a partir do sistema usado pelo aluno e conduzi-lo para a língua de sinais e para a língua majoritária escrita simultaneamente. (SÃO PAULO, 2008, p. 38 – grifo nosso).

Notamos que o documento orienta o professor a iniciar seu trabalho com a aquisição da língua de sinais e, posteriormente para a escrita do português, baseando-se na forma comunicativa utilizada por ele em seu meio social, contudo, Silva (2017) ressalta a necessidade de entender cada aluno surdo enquanto único, atentando-se para suas particularidades, pois, entre todas as suas facetas, a única que o faz pertencente a um grupo homogêneo, diferenciando-os dos ouvintes, é a surdez, visto que:

A criança surda, ao chegar à escola, traz consigo experiências visuais de elementos da língua portuguesa, como o movimento articulatório da boca durante o ato da fala, percebido na interação com os ouvintes, e a sua escrita, encontrada nas mais variadas formas e lugares por onde a criança passa e habita. São elementos que permeiam a vida dela o tempo todo, porém estão dissociados dos elementos a que se referem. Mesmo estando no contexto linguístico da língua portuguesa, a criança surda pouco ou quase nada consegue acessá-la, uma vez que, na modalidade oral, não pode ser ouvida ou entendida e, na modalidade escrita, não pode ser lida, como se a língua fosse, de certa forma, impermeável, inacessível, estranha. (SILVA, 2017, p.38).

Conclui-se que o documento compreende a língua de sinais como fundamental às crianças que entram na escola já na educação infantil, e traz propostas e métodos bastante adequados para o trabalho junto a estas. Já aos alunos que têm acesso tardio à educação bilíngue (e provavelmente um atraso linguístico), o documento considera esta possibilidade, todavia prioriza a primeira situação. Compreende-se, através das análises, que estes últimos serão beneficiados pelas propostas em longo prazo.

4.3 Eixo de análise 2: Educação Bilíngue

4.3.1 Concepção de Educação Bilíngue

No documento, não há exposições explícitas sobre o conceito de Bilinguismo ou de Educação Bilíngue, porém, podemos constatar alguns indícios em diferentes momentos. Nota-se que a Libras é reconhecida na qualidade de L1, língua de instrução e, o português na modalidade escrita, como L2, e que a surdez deve ser entendida enquanto diferença linguística e não deficiência, podendo ser observadas através dos excertos:

“[...] muitas instituições a adotarem um modelo bilíngüe na educação de surdos. Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o Português, no caso dos surdos brasileiros.” (p.17)

“O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos – cognitivo, sócio-afetivo-emocional e lingüístico – somado à reivindicação de comunidades de surdos quanto ao direito de usar a língua de sinais, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação de surdos. Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem da segunda língua, o Português, no caso dos surdos brasileiros. ” (p.17, grifo nosso)

“Inicialmente e sempre que necessário, o conteúdo dos textos escritos deve ser interpretado pelo professor, na Língua Brasileira de Sinais, o que vai permitir ao aluno ampliar o conhecimento prévio, elemento fundamental para a compreensão e para a produção da escrita na Língua Portuguesa.[...] No entanto, a qualquer momento, se o aluno sentir necessidade, o professor deverá interpretar o conteúdo da escrita na Língua Brasileira de Sinais. ” (p.46)

“ No ciclo II, espera-se que os alunos surdos leiam com compreensão uma variedade de gêneros textuais e escrevam um texto ainda que simples. Em relação à proficiência na Língua Portuguesa, não se pode deixar de considerar que esta é a segunda língua do aluno surdo e que, por este

motivo, não se pode esperar dele o mesmo desempenho que os alunos ouvintes.” (p.72- grifo nosso)

Quadro 3: Excertos – Concepção de Educação Bilíngue
Fonte: Elaborado pela autora

Podemos verificar o reconhecimento e aceitação do uso da língua de sinais enquanto língua de comunicação e instrução, sendo apresentada com o mesmo status da língua portuguesa, também ofertada enquanto língua de instrução. A coexistência de ambas as línguas na escola e no município se deu em decorrência de lutas da comunidade surda pela sua identidade, cultura, história e direitos linguísticos e, por meio dele, o direito a educação, saúde e lazer. Do mesmo modo, a comunidade surda também luta para ter a educação bilíngue que desejam, e o reconhecimento desse direito, em documentos como este, fortalece os movimentos surdos e dá possibilidades de educação acessível e de qualidade.

Na época em que o documento foi produzido, assim como hoje, discutia-se e questionava-se a concepção de bilinguismo. Silva (2017) apresenta algumas possibilidades conceituais sobre o sujeito bilíngue sendo: a) aquele que fala duas línguas utilizando-as em diferentes contextos sociais, apresentando competência gramatical, comunicativa, funcional e discursiva; b) aquele que conhece e utiliza duas línguas, não apresentando a mesma proficiência, obrigatoriamente, e podendo utilizá-las em diferentes contextos; c) aquele que utiliza duas ou mais línguas em seu cotidiano, cada uma relacionada a um contexto e finalidade, considerando-se graus de competência e forma de falar, e não à proficiência.

Em relação à educação bilíngue, Silva (2017) apresenta duas possibilidades: uma em que as línguas em foco podem ser aprendidas autonomamente, e outra em que as línguas são aprendidas simultaneamente - ambas estarão relacionadas às práticas linguísticas. As *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* assume a segunda possibilidade uma vez que, ao entrar na escola, o aluno não apresenta, efetivamente nenhuma das duas línguas, conforme podemos constatar no documento:

O estabelecimento de orientações e expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos tem de considerar que, diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a língua majoritária em casa, na interação com a família, a maior parte das surdas chega à escola sem uma língua adquirida. Filhas de pais ouvintes, elas são geralmente expostas à língua majoritária na modalidade oral, da qual, na melhor das hipóteses, têm acesso a apenas alguns fragmentos. (SÃO PAULO, 2008, p.10)

Nora (2016) salienta que as práticas de linguagem dos sujeitos bilíngues demandam ser concebidas de forma mais complexas, em que além do contato linguístico ou das possibilidades de uso da língua considere-se o próprio falante, enredado nas diferentes práticas discursivas, o que lhe propiciará a significação de seu universo bilíngue. Desta forma, a educação bilíngue, que utilizará mais de uma língua em alguns momentos da educação e vindo a tratar a língua como meio de instrução, deve ser diferenciada do ensino tradicional de segunda língua ou língua estrangeira, que a trata como conteúdo, utilizando-se somente da língua alvo. A autora aponta que o bilinguismo não é apenas a soma de dois códigos monolíngues; assim, o sujeito bilíngue é aquele que apresenta competência nas línguas envolvidas no processo educacional

através de práticas comunicativas entre professores e alunos, suscitando flexibilidade em relação às diferenças linguístico-cultural.

Os propósitos da educação bilíngue são mais abrangentes, na medida em que, para além da questão das línguas, concentram-se também em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis e globais, vivendo no entremeio de culturas, indo de encontro, assim, ao paradigma das fronteiras culturais que se veem normalmente bem estabelecidas no ensino tradicional. Os objetivos gerais da educação bilíngue apresentam-se, assim, fundamentais no processo educacional de imigrantes, refugiados, povos indígenas, crianças de diferentes países asiáticos e africanos, surdos, etc. (NORA, 2016, p.43).

Pode-se depreender que mesmo não apresentando a definição clara de modelo de educação bilíngue, encontra-se no documento o reconhecimento da língua de sinais como base linguística, assim como o indicado nos capítulos anteriores, através da qual, o aluno surdo comunica-se e desenvolve o seu aprendizado. Por serem na maioria filhos de pais ouvintes, os alunos surdos, ao entrar na escola, não apresentam uma língua estruturada, assim sendo, infere-se que o bilinguismo será simultâneo.

4.3.2 *Documentos e teorias que embasam a educação bilíngue*

Encontramos no documento os seguintes excertos, que indicam os documentos e teorias que embasam a educação que se pretende para os alunos surdos do município:

“Reconhecendo que, por terem perda auditiva, as pessoas surdas [...], manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, o Decreto federal no. 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda.” (p.10)

“Numa educação bilíngue, como proposta pelo Decreto Federal no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua portuguesa é considerada a segunda língua dos alunos surdos, o que significa que seu aprendizado vai se basear nas habilidades linguísticas adquiridas na Língua Brasileira de Sinais.” (p. 22)

“O ensino de Língua Portuguesa, tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o

desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação (São Paulo, 2007). ” (p.23)

Quadro 4: Excertos - Documentos e teorias que embasam a Educação Bilíngue

Fonte: Elaborado pela autora

Se por um lado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vigora no Brasil em 2008 – mesmo ano da publicação deste documento em análise -, por outro se vive um momento único em relação à educação de surdos com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Libras meio legal de comunicação e expressão. Essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 5636 de 22 de dezembro de 2005.

Assim como no Brasil, no município de São Paulo também podem ser encontradas incongruências entre a Política de Educação Inclusiva e Educação Bilíngue para surdos. Conforme São Paulo (2018) as ações político-administrativas pretendem assistir os alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva por via de programas específicos para o atendimento do público alvo da educação especial.

Enquanto a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) legitima a Libras, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) vem regulamentá-la dispondo sobre as especificidades educacionais dos surdos, defendendo a educação bilíngue e definindo-a, assim como o espaço onde ela deve ser implantada, aduzindo a preocupação com a formação necessária para os professores e com as singularidades nos processos de ensino aprendizagem, destacando as peculiaridades entre os anos iniciais e os finais da escolarização.

Nota-se nos excertos, portanto, que o documento aponta, de fato, para uma educação bilíngue em seu texto introdutório, dando lugar de destaque a Libras em diversos momentos, e marcando a importância desta para todos os demais aprendizados escolares. Se o documento se mostra em acordo ao Decreto 5.626 e marca a necessidade de, para o aprendizado do português, habilidades linguísticas adquiridas na Libras, espera-se que nos anos iniciais de escolarização priorize-se a Libras. O que se observa no documento, com relação à educação infantil é:

Ao iniciar o processo de escolarização, a maior parte das crianças surdas não dispõem de uma língua. Assim, a Educação Infantil deve propiciar condições para que elas adquiram a Língua Brasileira de Sinais, com base na qual constituirão sua relação com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. (SÃO PAULO, 2008, p.26 – grifo nosso)

Além dos livros de história, as crianças surdas devem ter acesso a outros materiais escritos, como revistas em quadrinhos, receitas culinárias e regras de jogo. O professor deverá interpretar o conteúdo dos textos na língua de sinais, sempre se preocupando em se reportar ao texto escrito para que as crianças percebam que o que está sendo sinalizado se refere ao que está escrito (SÃO PAULO, 2008, p.28 - grifo nosso).

Nestes dois trechos em destaque é possível notar contradições entre legislação vigente e proposta educacional. Se a Educação Infantil deve propiciar a Libras – já que, segundo o documento, a criança chega à escola sem língua -, ensinar o português nesta etapa parece inviável. Percebe-se uma expectativa de que as crianças surdas aprendam o mesmo conteúdo que as ouvintes, que tenham acesso e conhecimento de materiais em que a língua portuguesa

esteja presente assim como os ouvintes, todavia deve-se lembrar que o próprio documento aponta que as crianças “não dispõem de uma língua” ao chegar à escola. Resta a dúvida se há tempo hábil para a escola atingir a meta de ensinar as duas línguas em tempo concomitante já na educação infantil.

O documento salienta a linguagem em uma perspectiva dialógica, indo ao encontro das propostas elencadas nos capítulos anteriores, contudo, se contradiz ao apresentar o “desenvolvimento da competência discursiva”; tal contradição relaciona-se à visão de língua/linguagem, pois o seu ensino está relacionado à concepção que se faz dela, através de sua conceitualização em diferentes correntes teóricas. Silva (2017) salienta três perspectivas diferentes; na primeira apresenta as ideias de Saussure, para quem a língua é tratada como algo concreto dentro um sistema organizado, assim sendo, passível de ser aprendida e transmitida. Na segunda concepção exprime as ideias de Chomsky, que afirma que a língua é construída mentalmente; os pensamentos são codificados em palavras, transmitidos a outra pessoa que deverá decodificá-lo em palavras atribuindo-lhes significados dentro de um contexto discursivo. Na terceira perspectiva discorre sobre as ideias de Bakhtin, que apresenta a língua enquanto discurso e prática social, uma vez que acredita que a linguagem só se desenvolve a partir da interação, fundamentando-a na tríade mental-social-interacional, não considerando a língua e fala, social e individual como sendo distintos, pois, considera a interação verbal como base constituição do sujeito.

Já por competência discursiva, Baltar (2004, p.212) concebe o conhecimento da língua, da gramática e de comunidades linguísticas homogêneas. A gramática é compreendida enquanto “produto de uma herança cultural e tem cunho especificamente normativo”. Partindo do pressuposto de uma base social existente em todas as comunidades linguísticas, que não se apresenta como determinante para a competência linguística de seus falantes, o autor (2004, p.223) aponta para uma “prática de ensino adequada à competência que se constrói semelhantemente à prática da língua estrangeira, que lança mão das mais variadas situações de interação em detrimento de um ensino voltado para as regras gramaticais e ou listas de vocabulários.” Isso posto, podemos entender que:

[...] o termo *competência de comunicação* é um termo indispensável para efeito de generalização. Competência de comunicação deveria, então, ser entendido como competência NA comunicação e competência PARA comunicação. A comunicação não é apenas um objetivo da linguagem, mas um atributo. Toda utilização da linguagem coloca em jogo esse atributo. (BALTAR, 2004, p.217).

Assim sendo, podemos observar no documento uma contradição, pois ao se propor a tratar a linguagem em uma perspectiva dialógica, avulta a relevância da interação social para a edificação da linguagem que, segundo Bakhtin (2006), a língua só poderá ser explicada e compreendida, em situações concretas pois, a língua, é determinada por fatores sociais, históricos e ideológicos, assim, torna-se essencial o trabalho com os diferentes gêneros,

contudo, deve-se explorar a gramática existente nesses textos e não utilizar-se dos textos como pretexto para o ensino da gramática.

4.3.3 Propostas de ações em direção à educação bilíngue

Ao se compreender a educação de surdos dentro de uma perspectiva bilíngue pressupõe-se o respeito à sua língua, cultura e história, para tanto, é necessário que haja metodologia e práticas adequadas a esta comunidade. Podemos citar os seguintes excertos para assinalar algumas propostas de ações em direção à educação bilíngue.

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. Para isto, a escola deve propiciar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos para que, com base nela, constituam seu conhecimento de Língua Portuguesa. ” (p.16).

“[...] A pesquisadora propõe que, no trabalho com a segunda língua, a atenção deva estar voltada para a apresentação às crianças surdas do máximo de textos possíveis, por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais, parando apenas quando for necessário dar explicações e fazer comparações entre as duas línguas. ” (p.17).

“O Projeto Pedagógico da escola para surdos deve possibilitar o acesso ao mundo pela visão, o que inclui a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o uso de imagens e de outros recursos visuais. ” (p.22).

“[...] o leitor surdo cria um ambiente positivo para que as crianças surdas aprendam a ler - não focaliza os erros das crianças e nem as correções” (p.30). “Existem muitas possibilidades de objetivos comunicativos que podem ser compartilhados com as crianças surdas na Educação Infantil. O importante, ao estabelecer uma escolha, é considerar não somente o produto final ou o desempenho das crianças, mas, principalmente, os propósitos sociais da comunicação e o sentido que aquilo tem para as crianças.

Pode-se compartilhar em grupo, por exemplo:

- DVD de histórias contadas pelas crianças na Língua Brasileira de Sinais para ver em casa ou presentear alguém;
- DVD de brincadeiras (com regras explicadas na Língua Brasileira de Sinais e imagens ilustrativas das brincadeiras). Além do desenvolvimento que o trabalho propicia para as crianças, pode colaborar para enriquecer o acervo de material visual da escola;
- Livros de reescrita dos contos clássicos favoritos para compor uma biblioteca de produções das crianças;
- Jornal ou cartaz que torne pública as notícias, os anúncios e demais assuntos de interesse do cotidiano de uma instituição ou de uma turma de crianças [...]” (p.34)

Quadro 5: Excertos - Propostas de ações em direção à educação bilíngue
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se observa, em diferentes passagens do texto pode-se localizar situações indicando como a escola e, especificamente, o educador, necessita atuar a fim de atingir o bilinguismo, respeitando e valorizando a língua de sinais com L1 pois, entende que o sujeito se constitui através das relações entre ele e o grupo social. Assim, em conformidade com Góes (2000) aponta a linguagem como sendo imprescindível, uma vez que tipifica a condição humana. Para a autora, a palavra pronuncia um papel mediador nas relações interpessoais.

Por se tratar especificamente de ensino de línguas, pressupomos que ela só se desenvolve em situações de uso real e concreta, assumindo assim, a concepção de língua e linguagem segundo a perspectiva de Bakhtin (2009). É necessário, portanto, que se contemplem metodologias de ensino específicas e apropriadas ao ensino de alunos surdos.

O documento parece contemplar diversas formas de ensino, como se nota no primeiro excerto uma exaltação da apropriação da Libras primeiramente, bem como do uso de práticas discursivas e a oferta de contato com diferentes tipos de textos quando do ensino da língua portuguesa tal como apresentado no capítulo 2.

Assim sendo, segundo Svartholm (2014), ao se desenvolver, os alunos carecem de uma língua capaz de suprir necessidades complexas através das quais tornem-se qualificados a argumentar, criar hipóteses, generalizar, concluir, entre outras, para tanto o trabalho simultâneo entre a língua sinalizada e a escrita, principalmente nas séries mais avançadas, apresenta-se como imprescindível, porém, não caberia à educação infantil.

A proposta presente no documento como sugestão nos objetivos comunicativos só não nos parece apropriada pois estão se referindo à educação infantil, onde, os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, não apresentam o mesmo desenvolvimento linguístico que uma criança ouvinte. Assim sendo, as mesmas propostas feitas para ambos os alunos na mesma série não nos parecem adequadas. Apesar de apresentar um enfoque para o ensino do português válido torna-se necessário uma adequação no modo de apresentar os conteúdos, pois, conforme o próprio documento (SÃO PAULO, 2008, p.23) cita “o acesso restrito à Língua Portuguesa compromete a ampliação do conhecimento de mundo e, obviamente, de língua, o que vai provocar um atraso no processo”.

A opção do documento pela educação bilíngue é, segundo Lodi (2014), o resultado de um movimento histórico de luta dessa comunidade pelo reconhecimento de sua língua e por uma educação compatível com suas necessidades linguísticas.

Deste modo, compreendemos, nesta categoria de análise que muitas propostas de ações são apresentadas de forma pertinente; há apenas necessidade de adequação (sob o ponto de vista da pesquisadora, a partir destas análises) na maneira como se apresenta – em alguns momentos o documento aparenta seguir as mesmas orientações pensadas para os alunos ouvintes. Compreende-se que um documento de orientações pode não abranger todo o público alvo desejado, e por esta razão aponto a questão para reflexão.

4.4 Eixo de análise 3: Ensino de língua portuguesa para surdos

4.4.1 Concepção de ensino de português

O documento apresenta, segundo o Decreto 5.626, a necessidade da Língua Portuguesa ser trabalhada na modalidade escrita como segunda língua, tal qual o apresentado no quadro a seguir:

“Considerada segunda língua, é esperado que o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos se dê mais tarde do que para os ouvintes, uma vez que, por virem de famílias ouvintes, chegam geralmente à escola sem a Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua.” (p.10).

“Numa educação bilíngue, como proposta pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua dos alunos surdos, o que significa que seu aprendizado vai se basear nas habilidades linguísticas adquiridas na Língua Brasileira de Sinais”. (p.22).

Quadro 6: Excertos - Concepção de ensino de português

Fonte: Elaborado pela autora

Há uma preocupação referente ao aprendizado do surdo em relação ao português como L2 no documento, em que está pressuposto que esse processo ocorra mais tarde em relação ao ocorrido com os ouvintes. Assim sendo é esperado que nas propostas apresentadas pelo documento não haja uma equivalência entre as perspectivas de aprendizagem da língua portuguesa apresentadas para os ouvintes e para os surdos, contudo não é o que ocorre.

No Ensino Fundamental I podemos constatar os gêneros apresentados similares aos dos ouvintes e alguns antecipados, contudo, sendo repetidos nas séries subsequentes intencionando uma melhor compreensão e assimilação desses. No Fundamental II, a equivalência entre o proposto para surdos e ouvintes é mais evidente. Assim, podemos constatar que quando os conteúdos são apresentados há certo distanciamento do que se propôs, gerando algumas dúvidas ao leitor.

Podemos observar no documento a preocupação em se consolidar a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Segundo Spinassé (2006), torna-se recorrente o fato de não nos atentarmos para os pormenores destes termos, assim como os demais conceitos e pressupostos, entre eles os que envolvem o conceito de língua e reflexões sobre sua metodologia de ensino. Isto posto, cabe discorrer sobre os conceitos de primeira língua, da segunda língua e língua estrangeira.

Distante de ser apenas a primeira língua que se aprende, a primeira língua (L1) para Spinassé (2006) é a língua do dia-a-dia responsável pela formação de conhecimento de mundo, através do desenvolvimento linguístico de forma gradual e sem esforço, podendo, uma pessoa, apresentar mais do que uma primeira língua adquirida.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p.5).

A primeira língua para Silva (2017) é definida como sendo aquela adquirida de forma natural no processo de interação social, onde deve haver a identificação com o falante nativo e através da qual ocorrerá a formação de conhecimento, e servirá de fundamento para o aprendizado de outras línguas. A autora aponta que é por meio da língua materna que a criança elabora seu conhecimento de mundo, constitui seus valores pessoais e sociais, e elabora o desenvolvimento lingüístico e cognitivo, que manifesta como alicerce tanto para o aprendizado de outras línguas como para todas as naturezas de conhecimento. A aquisição dessa língua decorre das conjunturas sociais, frequentemente no ambiente familiar às quais a criança é exposta.

Assim sendo, pode-se considerar como primeira língua, em conformidade com Silva (2017), não só a primeira língua que se aprende e através da qual - se identifica como falante nativo ou, aquela adquirida com a família em contexto informal, mas também a língua que, por favorecer o conhecimento de mundo e o desenvolvimento lingüístico e cognitivo, será a mediadora no processo de construção do conhecimento de si e do mundo ou ainda, a língua de maior domínio e utilizada de forma mais confortável - pois é através dela que o sujeito irá se reconhecer.

Partindo da definição dada por Silva (2017), L2 é considerada como a língua não nativa (L1) que será aprendida dentro ou fora do espaço escolar, através do contato entre pessoas que a utilizam para comunicar-se, seja por meio da fala ou da escrita. Para a autora (SILVA, 2017) toda língua aprendida após a L1, que além de ensinada em sala de aula e falada fora dela pela comunidade, será denominada como L2.

Buscado um maior aprofundamento no tema, Spinassé (2006) elucida que o termo L2 não se refere à ordem de aprendizado das línguas, ou seja, a primeira, a segunda, terceira língua, pois, conforme ocorra esta aquisição, elas também poderão ser denominadas como L1. Desta forma, o que difere a L1 de L2 é a forma como foi adquirida. Para se adquirir/aprender a L2 faz-se necessário um domínio total ou parcial da L1, para a autora,

[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (SPINASSÉ, 2006, p.6).

Para a autora, a L2 apresenta-se de forma relevante no ato comunicativo, uma vez que desempenha um papel institucional e social, atuando significativamente na formação da identidade do falante.

Comungando das mesmas concepções, Bento (2013) define L2 como sendo, além da que se domina melhor após a L1, aquela que apresenta função comunicativa tão importante quanto a L1 no ambiente onde o falante está inserido, podendo ser reconhecida como língua oficial, apresentar status definido, ser língua de escolarização, podendo ou não ser adquirida formalmente.

No documento, podemos constatar que o aluno surdo não irá adquirir a língua portuguesa naturalmente, em situações sociais, ela só será aprendida na escola e, não será por parte dela que se constituirá enquanto sujeito, assim podemos inferir que sua concepção seja enquanto L2.

Diferentemente das crianças ouvintes, que aprendem a Língua Portuguesa em casa, na interação com os familiares, a maior parte das crianças surdas vai aprendê-la na escola. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento, tais como conversas com a família e contação de história, entre outras. Em decorrência disso, geralmente as crianças surdas chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, 2008, p.14).

Em relação à língua de sinais enquanto L1 para as pessoas surdas, o documento a compara às línguas orais, adquirida naturalmente nas relações sociais para os ouvintes, apontando ser esta língua a de instrução.

A Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa na modalidade oral tem para as ouvintes e é ela, portanto, que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. (SÃO PAULO, 2008, p.22).

Podemos verificar a utilização de segunda língua e de língua estrangeiras (LE), no documento, apresentam-se como sinônimos, pois, assim como a L2, a LE também se refere a uma língua que não a L1; para Spinassé (2006) tanto a L1 quanto a LE, para serem desenvolvidas por um indivíduo, necessitam que este disponha de habilidades linguísticas de fala e de organização de pensamento, como podemos ver:

A meta da leitura para os alunos surdos, como para crianças ouvintes e aprendizes de línguas estrangeiras, deve ser a compreensão, o que significa trabalhar com textos e não com vocábulos isolados. Por falta de conhecimento da Língua Portuguesa, é comum que os alunos surdos se prendam à compreensão dos vocábulos, o que é

geralmente observado também nos aprendizes de língua estrangeira. (SÃO PAULO, 2008, p.19).

O que as difere é, fundamentalmente, a função na cultura de quem as utiliza. A LE não se designa necessariamente à comunicação. Por esta razão, a LE pode ser aprendida formalmente em situações não naturais. Para Bento (2013), esta língua não sendo fundamental para a integração social do indivíduo, ela é aprendida por curiosidade, para leituras ou para a comunicação com falantes de um país que se deseja visitar.

Diante da problemática exposta, podemos concluir que o documento, independente de não trazer à discussão a questão linguística de sujeitos surdos, considera que, conforme abordado anteriormente, a grande maioria dos surdos é filho de pais ouvintes, logo a primeira língua com que terão contato, embora de forma inacessível e fragmentada, será a língua portuguesa. Todavia a forma como esta é apropriada pelo surdo não lhe garante o acesso às informações, aos conhecimentos de mundo. Assim, muitos surdos se aproximam da língua de sinais, visto ser esta acessível e não carecer de estratégias para ser aprendida – ela é apropriada de forma “natural”, a partir do contato com seus usuários- a escola deve propiciar ambiente favorável para essa aquisição com profissionais surdos (ou ouvintes) com fluência em Libras, uma vez que, na maioria das vezes é lá que os surdos terão seu primeiro contato com a língua de sinais. Respeitando essa necessidade, define-se, pelo documento, a Libras como primeira, a língua portuguesa como segunda língua.

4.4.2 *Estratégias de ensino de português*

A concepção de ensino do português realizado em tempos passados se apresentava como proposta educacional em que o esquema de aprendizado era progressivo: através das palavras e, posteriormente, estruturas frasais simples e, gradativamente, para as estruturas mais longas e morfossintaticamente mais complexas. O ensino se dava através de práticas repetitivas e de substituições buscando a memorização e utilização dessas estruturas frasais pelos alunos surdos, pois a língua era entendida enquanto código. O documento analisado ostenta novas perspectivas para o ensino do português dentro da concepção discursiva conforme os excertos:

“Nos últimos anos, a exemplo do que ocorre no ensino da Língua Portuguesa para alunos ouvintes, observam-se tentativas de mudança na concepção de língua também no ensino de alunos surdos ou de línguas estrangeiras. Em vez de código, a língua tem sido concebida como atividade discursiva.” (p.15)

“Como atividade discursiva, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa deve ser a habilidade de compreender e produzir textos e não palavras e frases.”(p.16)

“Nesta concepção, produzir linguagem significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade discursiva.” (p.15).

“Toda criança quando inicia sua aprendizagem necessita de acompanhamento do professor, o qual vai utilizar diferentes estratégias, tais como: atividades de leitura compartilhada, atividades em que ele é o escriba ou outras em que o professor delega função mais ativa aos alunos – nas quais, por exemplo, os alunos procuram ler ajustando sua leitura a um texto escrito que já conhecem de memória ou quando reescrevem textos a partir de modelos que funcionam como referência para orientar a escrita do aluno.” (p. 104).

Quadro 7: Excertos - Estratégias de ensino de português
Fonte: Elaborado pela autora

O ensino de língua está relacionado à concepção que se faz dela, através de sua conceitualização em diferentes correntes teóricas. O material analisado apresenta a importância do trabalho com textos em uma proposta discursiva, onde, posteriormente, haverá o trabalho com a gramática do texto.

O ensino de Língua Portuguesa, tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão, também aos estudantes surdos, o desenvolvimento da competência discursiva para ler e escrever nas diversas situações de interação (SÃO PAULO, 2007. P.23)

O documento aponta para uma proposta de trabalho de relação interacional com o texto; o conhecimento formal da língua não é negado e sim apresentado de forma prática, pois a gramática designa uma parte relativa de um determinado fato da língua.

Assim sendo, podemos concluir, que a estratégia para o trabalho de português encontrada no documento é a de trabalho com textos tal qual indicada como mais apropriada nos capítulos anteriores, explorando diferentes gêneros discursivos e utilizando a Libras, sempre que necessária, para facilitar ao aluno, o aprendizado do português como segunda língua.

4.4.3 Conteúdo proposto de acordo com a concepção

Apresentando, dentro de uma perspectiva bilíngue, o ensino de português como L2 para o surdo, os conteúdos a serem trabalhados propostos no documento necessitam apresentar-se compatíveis a esta proposta, pois, por se tratar de alunos surdos que, na maioria não apresentam uma língua estruturada antes da entrada na escola, como apontado em muitos momentos no documento, há a necessidade da aquisição da L1 e o aprendizado da L2 simultaneamente. Assim, a organização dos conteúdos deve devotar-se à esta necessidade, como podemos observar nos excertos subsequentes:

“Considerando que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, nas expectativas de aprendizagem para os alunos surdos, assim como as propostas para os alunos ouvintes, foram selecionados gêneros de textos de uso social mais freqüente, cujo grau de complexidade os torna acessíveis às potencialidades lingüísticas dos estudantes surdos do Ciclo I”. (p.43).

“No entanto, considerando-se que os alunos surdos, quando entram no Ensino Fundamental, estão iniciando a constituição de seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa escrita, não se espera que os mesmos gêneros textuais sejam propostos para os mesmos anos que para os alunos ouvintes. Espera-se, contudo, que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos surdos tenham tido contato com todos os gêneros textuais propostos no quadro”. (p.44,45).

“No ciclo II, espera-se que os alunos surdos leiam com compreensão uma variedade de gêneros textuais e escrevam um texto ainda que simples. Em relação à proficiência na Língua Portuguesa, não se pode deixar de considerar que esta é a segunda língua do aluno surdo e que, por este motivo, não se pode esperar dele o mesmo desempenho que os alunos ouvintes.” (p.72).

“Os gêneros textuais expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevistas, debates, conversas, regras de jogos, exposição, por exemplo, devem ser ensinados às crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais.” (p.41).

Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
	1º	2º	3º	4º	5º
Literária (verso)	Parlenda, cantigas infantis.	Cantigas infantis, parlenda, adivinhas.	Adivinhas, parlenda, cantigas infantis,	Poema para crianças, parlenda, adivinhas, letras de	Poema, letras de músicas.

			poemas para crianças	músicas, poemas.	
--	--	--	-------------------------	---------------------	--

(p.44).

Quadro 8: Excerto - Conteúdo proposto de acordo com a concepção
Fonte: Elaborado pela autora

O documento apresenta a necessidade de se explorar “as diferentes esferas das atividades humanas” trazendo os gêneros textuais divididos entre elas, inicialmente, faz a comparação entre os quadros dos Gêneros Textuais a serem trabalhados com os alunos ouvintes e com os alunos surdos, tanto em Libras como em Português L2, nosso objeto de estudo, onde expõe que não adotará os gêneros textuais orais, tão pouco a modalidade oral, uma vez que esta será trabalhada em Libras.

Contudo, segundo São Paulo (2007, p.41), “Tanto a fala como a escrita têm funções interativas e apresentam dialogicidade, situacionalidade, coerência, envolvimento, uma vez que ambas constituem seus sentidos nas situações de uso”, ou seja, ao se versar sobre língua e linguagem, a fala e a escrita apresentam uma relação íntima assim sendo, “... as relações entre oralidade e escrita são complexas, mútuas, intercambiáveis, não-dicotômicas e podem ser melhor compreendidas em um contínuo entre a formalidade e a informalidade que perpassa diferentes gêneros textuais, tanto orais como escritos.” (SÃO PAULO, 2007, p.41). Devemos esclarecer que a fala pode ser entendida tanto como oral, quanto gestual e, se para o aluno ouvinte a fala se apresenta na oralidade, para o surdo se manifestará na sinalização. Destarte, retirar a oralidade da educação do surdo, dada a sua importância no trabalho com línguas, basta utilizar-se a sinalização em seu lugar. A partir desse ponto, ao utilizarmos o termo oralidade na educação de surdos, por não haver um termo específico, estaremos nos referindo à expressão em língua de sinais.

Os sujeitos aprendem participando de práticas sociais, mediadas pelo outro, por meio das quais transformam os conhecimentos alheios em conhecimentos próprios. No caso da aprendizagem da linguagem, não é diferente. A nossa capacidade de usar a linguagem se desenvolve quando participamos de situações linguísticas significativas que expandam nosso domínio dos diferentes padrões de fala e de escrita. (SÃO PAULO, 2007. P.38).

Notamos que no documento há contradições, pois nega o trabalho com os gêneros textuais orais mas propõe o trabalho com *parlendas, cantigas infantis, canção*; esses gêneros apresentados na esfera de Literatura (Verso), não condizem com a proposta bilíngue uma vez que visam o trabalho auditivo. Também exclui o gênero recado por ser oral, mas mantém o *relato de acontecimentos cotidiano*; propõe-se a não apresentar *regras de jogo*, contudo o propõe para os 2º e 3º anos do ensino fundamental I; na esfera jornalística propõe o *comentário sobre as notícias, entrevistas*. No ensino fundamental II, ainda se contradizendo à não apresentação dos gêneros considerados orais, o documento exterioriza os gêneros *entrevista*,

canções, relato histórico, relato de fatos do cotidiano, teatro, estabelecendo, assim a necessidade do trabalho com a oralidade.

Nota-se, no entanto, uma preocupação com a apresentação dos diversos gêneros textuais em Libras, e não apenas na língua portuguesa. Este fato mostra-se relevante uma vez que considera não apenas a língua de sinais, mas os aspectos identitários e culturais presentes nestes gêneros propostos. Strobel (2008) identifica como artefatos culturais algumas peculiaridades das comunidades surdas, marcadas pelas experiências visuais, tais como a literatura surda e as artes visuais. Compreendemos que alguns dos gêneros textuais propostos pelo documento abarcam esta ideia, de trazer para o ensino da língua portuguesa elementos também presentes na língua de sinais, mas sob outras formas de apresentação, visando à valorização cultural desta comunidade e o ensino com base em sua primeira língua.

O trabalho com gêneros textuais não exclui a necessidade da formalização e sistematização das normas e regras gramaticais, este fato apresenta-se manifestado no documento.

Assim como se propõe para os alunos ouvintes, tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados para os alunos surdos. Não é suficiente a exposição dos estudantes aos textos para que aprendam como o sistema de escrita funciona ou para que aprendam a escrever textos expressivos ajustados às expectativas do contexto de produção. (SÃO PAULO, 2008, p.42).

As propostas de Padrões de Escrita e Descrição Gramatical apresentadas, deveriam seguir as mesmas diretrizes apresentadas para a seleção dos gêneros uma vez que, por falta da língua adquirida antes da entrada na escola e pelo português apresentar-se como L2, não deveria ser proposto no mesmo ano que para os ouvintes, contudo podemos encontrar uma paridade entre as propostas para surdos e para ouvintes.

À vista disso, podemos concluir que os conteúdos propostos se encontram parcialmente coerentes às propostas encontradas no documento. Apresenta contradições em relação à concepção de oralidade. Por intermédio das explanações somos levados a entender que o componente Libras está relacionado somente a parte oral do português, fazendo-se necessária uma análise do material específico para poder confirmar ou não essa suposição. Quanto aos gêneros escolhidos para cada ano atendem as necessidades dos alunos e do ensino enquanto L2.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando a compreensão de como é pensado o ensino do português para o aluno surdo no Município de São Paulo, esse trabalho analisou as concepções de sujeito surdo, educação bilíngue e de ensino de língua portuguesa para surdos presentes no material intitulado “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*”, no intento de discorrer sobre as questões norteadoras da pesquisa apresentadas no capítulo três. Foram elas: Como é entendida a Educação de Surdos? Qual a concepção sobre o ensino de português para surdos presente no documento? A “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” atende as perspectivas da educação bilíngue no momento de sua criação? Quais as convergências e divergências entre as concepções apresentadas no material analisado?

Conforme vimos anteriormente, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) sustenta a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino em busca de suprimir a desigualdade social. Contudo, a educação para o surdo designa, em decorrência das suas especificidades linguísticas e, por consequência, culturais, históricas e educacionais, uma educação na perspectiva bilíngue. Esta, com currículo, metodologias e práticas adequadas a esta comunidade que, contrariando a Política Nacional de Educação Especial, deverá suceder em escola ou salas de educação bilíngues.

O Município de São Paulo mostrou-se à frente das legislações federais no que se refere à educação de surdos, demonstrando respeito às necessidades dessa comunidade, reconhecendo-os enquanto diferença e não deficiência, indo ao encontro de estudos sobre surdez, que compreendem que a diferença linguística do surdo deve ser respeitada e assegurada (SKLIAR, 1997).

Entre as medidas sancionadas por SME, Município de São Paulo, podemos destacar: a) abertura de uma escola para surdo nos anos de 1950; b) abertura de mais quatro escolas para surdos nos anos 1980 e, posteriormente a abertura da sexta escola, visando atender a demanda; c) criação das Escolas Bilíngues para surdos e de duas Escolas-Polo no ano de 2011; d) reconhecimento da Libras como língua de instrução para o aluno surdo; e) cursos de formação, curso de Libras, congressos, assessoria para os professores; f) produção de materiais específicos para os alunos surdos com o *Projeto Toda Força ao 1º Ano, Orientações Curriculares e*

Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras e as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda “que abrangem desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, Cadernos de Apoio e Aprendizagem em Libras; g) Criação do Ensino Médio Bilíngue para Surdos tendo suas primeiras turmas prevista para o ano de 2019.

Dentre as ações supracitadas, destacamos as *“Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda”* que abrange desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, por ser nosso objeto de análise. Além de ser pioneiro, até esse momento, apresenta-se como único material encontrado no Brasil com a proposta de “reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos” (SÃO PAULO, 2008, p.4).

Por ter sido elaborado no ano de 2008, época em que exacerbava no Brasil a proposta de educação bilíngue, muitos conceitos ainda estavam sendo construídos; assim, analisar tal documento, que se mostra presente nas salas de aula, orientando o ensino de português para surdos até o momento, denota-se de grande importância.

Foi possível observar, no documento, o apreço pela necessidade linguística da pessoa surda, percebendo o momento histórico de amoldamento à concepção bilíngue na educação desses alunos. Assim, podemos inferir que o bilinguismo utilizado no documento é simultâneo pois, apesar de não se apresentar de forma clara no documento, pré-definido o modelo de educação bilíngue adotada, a língua de sinais apresenta-se enquanto base linguística para o aprendizado. E, conforme nos é apresentado no material, a maioria dos alunos surdos não apresenta uma língua estruturada antes da entrada na escola. Assim sendo, ambas as línguas deverão ser trabalhadas concomitantemente, considerando-se a Libras como L1 e o português, na modalidade escrita, como L2.

Isto posto, a educação de surdos é entendida, no referido documento, enquanto educação bilíngue, assegurando-se ao surdo uma educação voltada para as especificidades, e não para a inclusão de um aluno com deficiência de forma generalizada. Necessita-se evidenciar que a Libras foi reconhecida enquanto Língua da comunidade surda no Município de São Paulo meses antes da publicação da Lei nº 10.436 que reconhece a Libras enquanto meio de comunicação

da comunidade surda. O material analisado aponta para o trabalho bilíngue, ou a tentativa dele já presente na educação de surdos nas escolas municipais de São Paulo específicas para surdos.

A proposta para o ensino de português encontrada no documento está em conformidade com as leis municipais, ambicionando o ensino da língua portuguesa para o alunado surdo, partindo da apreensão do sistema alfabético, bem como, propiciar a familiaridades com a cultura escrita, por intermédio da participação em diferentes práticas sociais de leitura e escrita, considerando a linguagem em sua dimensão discursiva. Assim, há proposta de trabalhos com diferentes tipos textuais em diferentes esferas de circulação.

Como citado anteriormente, o documento analisado foi produzido em um momento histórico em que se dava início aos estudos relacionados ao bilinguismo, educação bilíngue para surdos, ensino de português como L2 (não somente para surdos) e, principalmente sobre a Libras, fato esse que não nos permite avaliar a adequação das propostas bilíngues segundo os conceitos atuais. Contudo pudemos observar que muitas propostas apresentadas, mostram-se adequadas em longo prazo, para alunos que apresentem a Libras enquanto L1, para os que iniciam sua escolarização na educação infantil. Não obstante, o documento não apresenta propostas para os alunos com atraso linguístico, pois, espera-se que este atraso possa se diluir ao longo da escolarização e que os alunos atinjam o aprendizado desejado/necessário.

Após estabelecermos as convergências conceituais presentes no documento analisado, relacionadas à educação de surdos, desvelamos também algumas divergências detectadas nas análises.

Dentro da concepção bilíngue proposta, o ensino do português dá-se como L2, no documento, apesar desta indicação, em alguns momentos, o ensino do português figura como sinônimo de Língua Estrangeira. O trabalho com gêneros textuais proposto pelo documento leva-nos a pensar na língua em uma perspectiva dialógica.

Quanto ao conteúdo proposto, encontramos algumas disparidades com as propostas apresentadas anteriormente no documento, tal qual conteúdos relacionados ao oralismo, a evidenciação da Libras (por vezes) como substituição da oralidade do português. Para uma análise aprofundada e confirmação, faz-se necessária a análise das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais-Libras*.

Podemos concluir, através da análise das “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda*” que os objetivos propostos pelo documento são atendidos, as

disparidades encontradas poderiam ser retificadas através de avaliação e reformulação, após um período de tempo onde houvesse o uso efetivo do material. Não há notícias de revisão ou reavaliação deste material – o que seria fundamental para seu uso nos dias atuais, dez anos após sua publicação.

Longe de encerrar as discussões a respeito deste valioso material, dispusemo-nos neste texto a discutir os aspectos positivos e negativos de um documento ímpar; sem a intenção de denunciar ou exaltar o referido documento, as análises se mostraram importantes visto que podem dar maior visibilidade e divulgação de tais *Orientações*, tão cara aos profissionais que enfrentam as batalhas cotidianas da sala de aula. Espera-se, deste modo, que outros órgãos e instituições percebam a relevância de iniciativas como esta e que o ensino de língua portuguesa para surdos tenha lugar de destaque no atual cenário das escolas bilíngues, com propostas adequadas e que considerem as especificidades deste público.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** 2005. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande - MS, 2005. Disponível em < http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/1234_56789/795/1/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

ALMEIDA, D. L.. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras.** 2016. 241f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Educação Especial, São Carlos - SP, 2016. Disponível em: < https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=707c9f2_98e&view=att&th=15c11_3204834e459&attid=0.1&disp=safe&realattid=3e33f65b69dfb9d3_0.1&zw>. Acesso em: 16 maio 2017.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M.. **A Validade do Conceito de Competência Discursiva para o Ensino de Língua Materna. Linguagem em (Dis)curso – LemD. Tubarão**, v. 5, n.1, p. 209-228, 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/308/324>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BENTO, C. I. da S. **Aquisição de Português Língua Não Materna: o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês.** Ano 2013. 201f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nova de Lisboa, Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Lisboa, Ano 2013. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/10124/1/carla.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL . **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica /** Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.] Brasília: MEC/SEESP, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL . **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica /** Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.] Brasília: MEC/SEESP, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. [Lei nº 10.436, de abril de 2002](#). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abr. de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. Decreto 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 2005, Sessão 1, p. 28. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. [Lei nº 11.700, de junho de 2008](#). Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos quatro anos de idade **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de jun. de 2008. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CAPELLO A. R.; REZENDE P. L. F.. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, 2014, p. 71-92. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>> . Acesso em: 26 jan. 2018.

CAMPOS, M. L. I. L.. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFScar, 2013, v. 1, p. 37-61.

CARVALHO R. E.. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. S.. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.1, pp.65-80. ISSN 1413-6538. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006> .>. Acesso em: 11 jun. 2017.

FERNANDES, S., MOREIRA L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro** *Educ. rev.* [online]. 2014, n.spe-2, pp.51-69. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

FERNANDES, S.F. PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. CURITIBA SEED/SUED/DEE 2006A Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA C. B. F.. Práticas pedagógicas do Ensino de Português como segunda Língua Para Alunos Surdos no Ensino Fundamental. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. C. O., (Org). **Escola e Diferença: Caminhos para educação de surdos**. 1º ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2016, p. 169- 241.

GESUELI, Z. M.. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 162f. Tese (Doutorado) - Educação da Universidade Estadual de Campinas, Psicologia, Campinas – SP, 1998. Disponível em: <www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&id=artc&cat=13&idart=32>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. p.200.

GÓES, M. C. R.. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116-13, 2000. Disponível em: <<http://www.nao-bataeduque.org.br/documentos/8c3a14e05dc843b7f3cb2de160ecc347.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KRIPKA, R. M. L., SCHELLER, M., BONOTTO, D, de L.. **Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Caracterização**. Revista de Investigaciones UNAD , Volumen 14. Número 2. Julio-Diciembre 2015. Disponível em: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>> Acesso em: 10 jun. 2017.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S.. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.65-80, 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O.(Org). **Escola e diferença, Caminhos Para Educação Bilingue de Surdos**. 1º ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2016. 241p.

LODI, A. C. B.. **A Leitura como espaço discursivo de construção de sentido: oficina com surdos**. 2004. 257f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo - SP, 2004.

LODI, A. C. B.. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>>. Acesso em: 25 nov. 2016

LODI, A. C.; LUCIANO, R. T.. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4º ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.33-50.

LODI, A. C. B. ; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z.. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. v.9, n 22, p, 127–155. 2014 Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19304> >. Acesso em: 10 março. 2017

LOPES, S. C.; FREITAS, G. de M.. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, v. 97, n. 246, 2016. ISSN 2176-668. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>>. Acesso em: 13 nov. 2017

LUCCAS, M.R.Z.. **Competência de Leitura em Alunos Surdos Inclusos na Rede Regular de Ensino** 85f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo - SP, 2011. Disponível em <[file:/// C:/Users/Marcia/Desktop/Lara/Pos20quali/Cap%202/Material%20Lara/Texto/untitled.pdf](file:///C:/Users/Marcia/Desktop/Lara/Pos20quali/Cap%202/Material%20Lara/Texto/untitled.pdf) >. Acesso em: 13 jan. 2018

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo , SP: Cortez, 2005.

MENDES, E, G; CIA, F; CABRAL, L, S, A.. Inclusão e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. **Revista brasileira de educação especial**, v 22,

espec., no.2 Marília Apr./June 2016. ISSN 1980-5470 Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200012> >. Acesso em: 15 jan. 2018

MENDES, E.G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.2010** Disponível em <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 05 mar. 2018

MOURA, M. C.; HARRISON, K. M. P.. A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade?. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 333-358, 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333>>. Acesso em: 05 mar. 2018

MOURA, M. C. de . Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L F.. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1ed.São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013, v. 1, p. 13-26.

MUCK, G. F.. **O status da libras e da língua portuguesa em contexto de ensino e aprendizagem de crianças surdas.** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Linguística Aplicada, São Leopoldo - RS, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2584?show=full>>. Acesso em: 11 out. 2017

NASCIMENTO, S.P. F.; COSTA, M. R.. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. In: **Educar em Revista**, n. 2, p. 159-178. Curitiba: UFPR, 2014. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/pdf/er/nspe-2/12.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017

NORA, A. B.. **Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”:** línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue. 2016. 251f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Linguística Aplicada, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15e8734e37e96f8b?projector=1>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PASIN, M. S. MENDES, E. G. , CIA, F.. **ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA** Educação em Revista|Belo Horizonte|n.33|e155866|2017 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2017.

QUADROS, R. M.. Aquisição de L1 e de L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**. 1996

QUADROS, R. M.. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org) **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L.P.. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

RIBEIRO, C. B, SILVA, D. N. H. **Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultura Psicologia: Teoria e Pesquisa** Vol. 33, Brasília 2017 pp. 1-8 doi: Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3339>> Acesso em: 29 de jun. de 2017.

RIVA, R. M. S. Direito à educação: condição para a realização da plena cidadania. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário FIEO, UNIFIEO, Osasco, 2008.

RODRIGUES, C. H.; BEERI, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/en_2175-6236-edreal-41-03-00661.pdf> Acesso em: 17 de maio. de 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009, ISSN: 2175-3423. Disponível em <<https://www.rbhcs.com/rbhcs//view/6/pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SALLES, H. M. M. L.; et al.,. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática Pedagógica**, 2004a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lp_voll.pdf> Acesso em 19/05/2017

_____, **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática Pedagógica**, 2004b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>> Acesso em 19/05/2017

SANTOÉ,L.F.dos, GURGEL,T.M.A. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**, in Uma Escola Duas Língua 2014

SÃO PAULO. **Decreto Municipal n° 4883**, de 22 de setembro de 1960. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>> Acesso em: 27 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto Municipal n° 33.991**, de 24 de fevereiro de 1994. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto Municipal n° 21.811**, de 27 de dezembro de 1985. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n° 51.778**, de 14 de setembro de 2010, Disponível em <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto Municipal 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n° 57.379** de 13 de outubro de 2016. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____ **Lei Municipal n° 8.438**. São Paulo, 1976. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____ **Lei Municipal n° 7.058**. São Paulo, 1967. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____ **Lei Municipal n° 13.304**. São Paulo, 2002. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____ Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8897.pdf> />. Acesso em: 13 mai. 2017.

—————Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Língua Portuguesa para Pessoa Surda. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8910.pdf> />. Acesso em: 19 abril. 2016.

—————Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Língua Portuguesa. **Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Fund-II-2008-a-2005-2>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME- **Programa de Educação Bilíngue para Surdos**. 2018 Disponível em < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Programa-de-Educacao-Bilingue-para-Surdos>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

SILVA, C. M. O.. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras - Libras da UFG**. 2017. 298f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Letras e Linguística, Goiânia – GO, 2017.

SKLIAR, C.. Bilingüismo e biculturalismo Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018. >. Acesso em: 03 mai. 2017.

SPINASSÉ, K. P.. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008

SVARTHOLM, K.. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?. **Educar em Revista**, nº.spe-2, p. 33-50, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37228/23091>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

TILIO, R. C.. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva Culturas, identidades e pós-modernidade**. 258F. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras da PUC-Rio – RJ, 2006 Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

THOMA, A.S.; KUCHENBECKER, L. G.. Processo de In/Exclusão de Surdos Down em uma escola de surdos. In THOMA, A. S. E HILLESHEIM, B.. **Política de inclusão Gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011, p. 347-361