

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

THAYNÁ CARVALHO DE ALMEIDA

Currículo de Língua Portuguesa para Surdos da
Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo: um
estudo exploratório.

SÃO CARLOS -SP
2022

THAYNÁ CARVALHO DE ALMEIDA

Currículo de Língua Portuguesa para Surdos da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo: um estudo exploratório.

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos-SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thayná Carvalho de Almeida, realizada em 31/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Beatriz Aparecida dos Reis Turetta (SEESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Almeida, Thayná Carvalho de

Currículo de Língua Portuguesa para Surdos da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo: um estudo exploratório. / Thayná Carvalho de Almeida -- 2021. 74f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Banca Examinadora: Lara Ferreira do Santos, Beatriz Aparecida dos Reis Turetta
Bibliografia

1. Currículo. 2. Língua Portuguesa. 3. Educação de Surdos. I. Almeida, Thayná Carvalho de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação primeiramente aos meus pais Rosângela e Nivaldo, que sempre acreditaram e apoiaram os meus sonhos, às mulheres da minha família que me auxiliaram em todo esse processo, especialmente minha avó Silvia e minha tia e segunda mãe Zilda. Primo Kelmin, você estará eternizado em meu coração e não poderia deixar de te dedicar tamanha conquista, e agradecer por todo seu apoio em vida.

E em tempo, não poderia deixar de dedicar essa pesquisa também a todas as mulheres pesquisadoras, que lutam diariamente por seu lugar no campo da ciência em suas mais diversas áreas.

AGRADECIMENTOS

São inúmeros os agradecimentos a mencionar aqui, por isso tentarei ser sucinta. Primeiramente agradeço a Deus que por mais que pareça clichê esse tipo de agradecimento, para mim é de suma importância pois durante todo esse processo (que para quem esteve próximo sabe que não foi fácil), eu senti seu amparo dando forças a continuar. Agradeço a minha Mãe e meu Pai, a quem dediquei essa pesquisa e, os menciono novamente nos agradecimentos, pois é imensurável a gratidão que tenho pelos esforços que fizeram para me apoiarem, desde o primeiro momento (contrariando as estatísticas, sendo mulher, de família pobre, estudante de escola pública) que escolhi entrar no ensino superior e adentrar na área acadêmica.

A minha Família, sem exceção, porém mencionarei alguns nomes, mas gostaria que todos os familiares ao lerem esse trabalho sintam-se representados, pois todos sempre me apoiaram. Minha avó Silvia, minhas tias Zilda, Silvana e Zenaide, meu Tio Arlindo, meus primos Rodrigo, Anderson (Tatão), Kelmin (in memoriam), Andley, Rafael, Eduardo, Bruno e Lucas, minha prima Joice que acompanhou toda minha jornada e me apoiou em todos os momentos. Mesmo sendo nós, de origem humilde, nossa união é sempre presente, eu sendo a primeira a ingressar no meio acadêmico lhes causava um orgulho enorme, gratidão por acreditarem em mim.

A minha orientadora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, exemplo de pesquisadora e mulher para mim, minha gratidão por ter você nesse processo é infinita.

Agradeço às Professoras Lara e Lilian pela contribuição para realização final deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa - GPSAB e todos seus integrantes, que auxiliaram com discussões riquíssimas que vieram a contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

A CAPES pelo financiamento à pesquisa, e oportunidade de desenvolvimento desta.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos que estiveram comigo compartilhando bons momentos e ajudando a enfrentar com leveza os obstáculos do percurso. Os amigos e família Atlética UFSCar, em especial alguns nomes como Rafael (Boleto), Sara, Lucas, Talissa e Thais. Amigos que a graduação me presenteou e se tornaram figuras presentes neste ciclo, Raphael Manzini você está entre estes, meu muito obrigado. As amigas que a pós-graduação me presenteou e levarei para vida, não posso deixar de citar minha companheira da vida e irmã Mamary Lopes, meu grupo favorito, denominado "NATA" (Juliane, Luciana, Jéssica). Bianca e Eloá, minha gratidão por terem me amparado em diversos momentos que precisei.

Por último, mas não menos importante gratidão à comunidade surda que me acolheu de

forma única.

“Você único representante dos seus sonhos na face da terra”

Emicida

RESUMO

Visando a importância da educação bilíngue de surdos e o ensino de LP como L2 para surdos, temática de grande importância na área da surdez, o presente trabalho tem como objeto de análise o Currículo de Língua Portuguesa para surdos do município de São Paulo com foco no ciclo de alfabetização (1º- 3º ano do ensino fundamental), tendo como objetivo geral: observar a articulação entre os elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos; e como objetivo específico: descrever o papel do outro no presente documento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, contrastiva em relação aos pressupostos teóricos e práticos, observou-se que há pontos dissonantes em relação a estes pressupostos. Espera-se que a presente pesquisa colabore para a proposição de currículos futuros ainda mais harmoniosos em suas formulações.

Palavras-chave: Currículo. Língua Portuguesa. Educação de Surdos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Currículo Relativos à Educação Bilíngue de Surdos	30
Figura 2 - Sumário geral do CCLPL2Surdos	33
Figura 3 - Organização do CCLPL2Surdos	35
Figura 4 - CCLPL2Surdos	36
Figura 5 - Quadro analítico 1º ano Ensino Fundamental	48
Figura 6 - Frequência das categorias de atividades para o 1º ano do ciclo de alfabetização	51
Figura 7 - Quadro analítico 2º ano Ensino Fundamental	53
Figura 8 - Frequência das categorias de atividades para o 2º ano do ciclo de alfabetização	57
Figura 9 - Quadro analítico 3º ano Ensino Fundamental	58
Figura 10 - Frequência das categorias de atividades para o 3º ano do ciclo de alfabetização	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCLPL2Surdos	Currículo da Cidade Língua Portuguesa como segunda língua para surdos
EMEBS	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEDAS	Escolas Municipais de Educação para Deficientes Auditivos
EMEE	Escolas Municipais de Educação Especial
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMES	Instituto Municipal de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LP	Língua Portuguesa
NTC/ DIEE	Núcleo Técnico de Currículo da Divisão de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 - Breve contextualização do ensino da língua portuguesa para surdos no Brasil.	11
2.2 Histórico da educação de surdos no município de São Paulo	15
2.3 O desenvolvimento da linguagem escrita	18
2.4 Práticas de letramento e surdez	23
3. Currículo da Cidade - Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	28
3.1 Base Nacional Comum Curricular e a proposta de Currículo de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	30
3.2 Aspectos metodológicos do estudo do CCLPL2Surdos.	31
3.2.1 Elaboração e estrutura do CCLPL2Surdos	32
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	37
4.1 Articulação entre elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos	38
4.2 O papel do outro na proposta do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERENCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), inserida dentro da comunidade surda, atuando principalmente na esfera educacional, tive a oportunidade de participar de projetos de ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para surdos (L2), e diante dessa realidade inicia-se meu interesse pelo ensino de LP para surdos. Nesses projetos eram frequentes discursos de surdos que diziam ser incapazes de aprender LP, por diversos fatores, alguns por não terem no ambiente escolar que frequentavam, adaptações curriculares que contemplassem suas particularidades linguísticas.

Eu Thayná Carvalho, sempre em lutas a favor das minorias, nos diversos âmbitos, frente a esses discursos me encontrei em uma nova luta, junto à comunidade surda, pelos seus direitos linguísticos, assim como por meio das minhas pesquisas, contribuir para a prática, ensino e aprendizado no sujeito surdo no contexto escolar, sendo essa pesquisa resultado desse anseio.

Este trabalho tem como objeto de análise o Currículo de Português como Segunda Língua (L2) para surdos, produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. As análises do currículo, dão-se em função da LP, como L2 para surdos não ser algo fácil, e ainda nos tempos atuais gerar diversas discussões acerca da temática.

As análises pretendem responder aos objetivos propostos, sendo o objetivo geral do trabalho: observar a articulação entre os elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (CCLPL2Surdos); e como objetivo específico: descrever o papel do outro na proposta CCLPL2Surdos.

Em relação ao referencial teórico seguindo a organização do presente trabalho, foi necessário um levantamento de literatura para apropriação maior dos debates e reflexões já existentes sobre a temática. Primeiramente foi realizado um levantamento sobre a educação de surdos em contexto geral, e o histórico do ensino de LP no Brasil, levando a leitura de diversas abordagens sobre o tema (GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; NOGUEIRA, 2019;). Em seguida, busquei conhecer o histórico da educação de surdos no município de

São Paulo, que foi de grande valia, para entender a dimensão, realidade e contexto no qual está sendo aplicado o currículo, para este compilado histórico o referencial principal foi a pesquisa realizada por Cruz (2019). Adentrando nas questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita, os referenciais utilizados para embasamento da análise foram Vygotsky (1991), Rojo (1998; 2000; 2012). Para atender os aspectos relacionados à educação bilíngue de surdos, foram utilizados Lacerda (2009), Lodi (2009;2012).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Breve contextualização do ensino da língua portuguesa para surdos no Brasil.

O ensino da Língua Portuguesa - LP para estudantes surdos sempre causou grandes preocupações e discussões dentro das pesquisas na área da surdez. Algumas pesquisas (FERNANDES, 2006; QUADROS, 2006; GUARINELLO, 2007; LODI, 2013; LACERDA, 2013; ALMEIDA, 2016; MÜLLER, 2016;) discutem a aprendizagem da escrita de sujeitos surdos, trazendo como principais pontos para essas discussões: o modo de desenvolvimento da língua pelo sujeito, as metodologias mais ou menos eficientes empregadas pelas escolas, e as dificuldades na escrita que os envolvem (GUARINELLO, 2007). Com essas discussões em mente, não podemos desconsiderar o processo histórico da educação de surdos, onde estes foram submetidos a uma educação que privilegiava a linguagem oral, metodologia conhecida como oralista, em que era proibido o uso da língua de sinais.

Várias abordagens para o ensino da LP foram criadas durante este período, dentre elas a Chave de Fitzgerald, criada por Elizabeth Fitzgerald entre os séculos 18 e 19, sendo utilizada no Brasil até meados do século 20, auxiliando na criação de novas propostas (PEREIRA, 2014). Essa abordagem, assim como outras criada pela pesquisadora, eram pautadas na língua como um código (concepção predominante neste período, em que ainda era priorizado o oralismo) composto por regras, em que os alunos deveriam dominar a língua para assim poder bem utilizá-la (PEREIRA, 2014).

A abordagem oralista desconsiderava a língua de sinais, como já mencionado, buscava a aprendizagem da língua oral, e a partir dela o ensino da modalidade escrita. Os resultados de alfabetização e letramento dos alunos surdos frente a essa abordagem foram bastante insatisfatórios, e gerações de surdos se

desenvolveram sem um domínio efetivo de língua: seja da língua oral, escrita ou da língua de sinais. Nogueira (2019), aponta:

é incompatível conceber a educação de surdos em métodos para desenvolver a fala, a fim de considerar uma incapacidade linguística como um pré-requisito para aquisição da escrita. Além disso, era incompatível a forma como a educação de surdos vinha sendo organizada desde a década de 1990, quando a política nacional de inclusão começou a ganhar impulso. (p.108).

Nogueira (2019) acrescenta que durante o período oralista, os alunos surdos estavam imersos em práticas pedagógicas que não consideravam suas particularidades. As dificuldades com a língua falada e, conseqüentemente, a pouca familiaridade com a LP, resultaram em alunos que não entendiam o que liam apresentando dificuldades na escrita. Dificuldades essas tão semelhantes entre os alunos surdos que passaram a ser atribuídas à surdez (PEREIRA, 2014).

Nas escolas a LP, muitas vezes, é ensinada a esse sujeito surdo, por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como um código pronto e acabado, dificultando o processo de aprendizagem, havendo uma ausência de contextualização da linguagem, da discussão de seus valores, e os usos e significados sociais, excluindo a importância da interação com outros para a aprendizagem da língua, porém uma língua, enquanto elemento social, necessita dessa interação para que uma aprendizagem efetiva ocorra (FERNANDES, 2006).

No transcorrer dos anos, desde a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, houve paulatinamente o fortalecimento de movimentos da comunidade surda, reivindicando seus direitos linguísticos e educacionais (MONTEIRO, 2006). Não obstante, apesar de todo movimento, apenas em 1987, fundou-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos -FENEIS, órgão de extrema importância para a luta pelos direitos linguísticos dos surdos no Brasil (MONTEIRO,2006). Entre as conquistas adquiridas destacam-se duas de máxima importância para comunidade surda, reconhecimento da língua e educação destes: a Lei 10.436 no ano de 2002 (BRASIL, 2002), reconhecendo a língua sinais como, meio de comunicação e expressão da comunidade surda, e sendo legitimada pelo decreto 5.626 (BRASIL, 2005), detalhando melhor a educação de surdos em todos os níveis.

Muitos aspectos em relação à educação de surdos, e a respeito à língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas poderiam ser destacados com base nessa legislação. Contudo, para o escopo dessa dissertação nos interessa focalizar mais especificamente o aspecto bilíngue, e nesse âmbito os papéis conferidos à Libras e à LP. Ao analisarmos a Lei 10.436 está destaca “[...] a Língua Brasileira de Sinais, não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002, art. 4, § único). Sendo assim, se torna de extrema importância que o sujeito surdo aprenda a LP na modalidade escrita. Lacerda e Lodi (2009), mencionam que somente após essas políticas voltadas a educação de surdos, foi que pela primeira vez em nível nacional, as particularidades linguísticas voltadas a surdez começam a ser respeitadas, principalmente nos espaços educacionais, que começam a pensar em práticas de ensino que vão de encontro com essas particularidades. Estudos voltados a língua de sinais apontam:

esta é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua viso-gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito (LACERDA e LODI, 2009, p. 12).

Tendo isso em mente, é defendido que este sujeito surdo seja inserido o mais precocemente em meios que favoreçam o contato com a sua língua, por meio de práticas educacionais preocupadas com o desenvolvimento da pessoa surda em todos os âmbitos, assim como ao acesso à cultura do grupo em que estão inseridos (LACERDA, 2009). Ainda pautado nesta proposta, podemos dizer que esta leva em consideração o direito linguístico da pessoa surda, pensando em acesso aos conteúdos sociais e culturais em sua língua de compreensão, reforçando a importância de um currículo bilíngue com metodologias adequadas à condição da surdez. Podemos mencionar o bilinguismo então como:

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Como mencionam Almeida, Santos e Lacerda (2015) como cidadão brasileiro, o sujeito surdo tem o direito de se apropriar da língua majoritária do seu país na modalidade escrita, e as redes de ensino precisam ser capazes de favorecer sua aprendizagem.

O bilinguismo surge como proposta de respeitar a língua de conforto das comunidades surdas (as línguas viso gestuais) e, a partir delas, favorecer a aprendizagem da modalidade escrita da língua majoritária, do país que está inserido, de modo que o sujeito surdo transite o mais autonomamente possível nos espaços sociais. Assim, aumentam as discussões sobre o ensino da LP e as dificuldades do sujeito surdo no processo de aprendizagem dessa língua, e fica evidente a necessidade de ampliação dos debates sobre práticas de ensino que atentem para a condição bilíngue e multicultural desses sujeitos na escola, visando uma aprendizagem mais efetiva de ambas as línguas.

Portanto, ao pensarmos no ensino da LP como L2 para surdos, não podemos esquecer do fato de que é necessária uma língua como base para essa aprendizagem, no caso a língua de sinais. Esse sujeito deve se basear na língua que já domina, para assim conseguir desenvolver a escrita, pois, o ensino desta se dará por meio da primeira língua- L1. Deste modo, na educação bilíngue considera-se primeiramente o desenvolvimento da L1, por meio de interação com pares linguísticos, para a partir disso, efetivar o ensino da LP enquanto L2 (LACERDA, 2013). A aprendizagem desse sujeito sendo pautada em suas próprias experiências linguísticas, ou seja, na sua língua de domínio, fará com que se aproprie com maior facilidade da L2, resultando em compreensão acerca do contexto de uso (ALMEIDA, 2016). Para Soares (2005), essa capacidade de assimilação se “estende desde as capacidades de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (p.67), ou seja, a medida que o estudante se familiariza com a palavra, apropriando-se de seu sentido, o processo de decodificação se torna natural, não necessitando de recursos fonológicos para entendimento da palavra, pois seu significado se dera em sua totalidade.

Dessa forma, é necessário levar em consideração a importância da relação entre o sujeito e o meio, para apropriação da LP. Schneuwly e Dolz (2004) partem da hipótese que essa apropriação pode acontecer por meio de intervenções

didáticas via gêneros textuais. Segundo Almeida (2016) considerando o gênero enquanto prática de letramento, no âmbito da surdez, este apresenta-se como possibilidade de tornar-se instrumento de comunicação e objeto de ensino e aprendizagem, colocando a língua em práticas significativas e possibilitando o diálogo entre as línguas (Libras/LP).

Por meio dessa breve contextualização do ensino da LP para surdos no Brasil, percebem-se avanços nesse quesito. Anteriormente, essa educação tão pouco era pensada, pois se seguia a ideia de metodologias contestáveis, que acabavam por atribuir às pessoas surdas incapacidade para aprender, no momento atual vemos novos olhares para esta educação que considera o sujeito surdo capaz de aprender e valoriza sua língua enquanto crucial para todo o aprendizado, buscando meios de ensino para isso que serão discutidos no decorrer desse estudo.

2.2 Histórico da educação de surdos no município de São Paulo

Este item tem como objetivo apresentar o percurso histórico da educação de surdos no município de São Paulo, apontando desde a criação das primeiras escolas voltadas à população surda até as legislações criadas para subsídio destas.

Em 1933 inaugura-se no município o primeiro internato para crianças surdas, mais especificamente para moças, porém a instituição era de rede privada, mas manteve convênio com o município durante alguns anos (CRUZ,2019). Somente no ano de 1952 foi então inaugurado o 'Núcleo Educacional para crianças Surdas Helen Keller' localizado na zona central da cidade, sendo a primeira escola municipal (MONTEIRO,2006). No entanto, no ano de 1967, com a criação da lei municipal nº7.037 é instituído o ensino e reabilitação de "crianças excepcionais", que em seu artigo 37º § 1º menciona: "O Instituto Municipal de Educação de Surdos - IMES passa a denominar-se Instituto de Educação de Crianças Excepcionais -IECE, e fica subordinado ao Departamento de Assistência Escolar" (SÃO PAULO, 1967). Com isso o IMES (então IECE) passa a ser alocado no Departamento de Assistência Escolar. No mesmo ano, no dia 2 de outubro uma nova lei é aprovada, a lei nº 7.058, que em seu artigo 1º já dispunha, autorizar convênios com o Instituto

Nacional de Educação de Surdos, com a finalidade de receber auxílio financeiro para manutenção do ensino especializado para surdos (SÃO PAULO, 1967).

Segundo Cruz (2019), decorreram 10 anos até a aprovação de uma nova lei municipal que volta-se para a organização da educação do deficiente auditivo (termo utilizado naquele momento) no Município de São Paulo, a lei municipal nº 8.438 de 1976 (SÃO PAULO, 1976), na qual se definiu o atendimento educacional do período pré-escolar a do primeiro grau, tendo como objetivo abranger a faixa etária de três a quatorze anos tanto escolas especiais como classes especiais em unidades escolares de Educação Infantil e do Ensino de 1º Grau (CRUZ, 2019).

. Durante esse período a educação de surdos era vista com olhares assistencialistas, sendo o uso da língua de sinais apenas recomendado em caso de fracasso escolar (CRUZ, 2019). Predominava na educação de surdos uma visão patológica, buscando assim, a reabilitação e a correção da fala em busca de possibilitar ao surdo ouvir e falar.

Durante mais de 2 décadas manteve-se como única escola municipal para surdos o Núcleo Educacional para Crianças Surdas Helen Keller, porém a demanda de alunos surdos no município aumentou consideravelmente, e mesmo com a presença de salas especiais, havia a necessidade de abertura de novas escolas para atender essa demanda. Com o intuito de atender a demanda municipal, e com a dedicação de pais, professores da rede e associações de surdos junto à Câmara Municipal é conquistado a garantia, no ano de 1987, de Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE, que atendiam a estudantes surdos, assim como os demais alunos público alvo da educação especial, sendo locadas uma escola em cada região do município (CRUZ,2019). Estas escolas priorizavam em um primeiro momento a oralização dos alunos surdos, e posteriormente começaram a adotar metodologias viso espaciais dando maior centralidade à língua de sinais.

No ano de 1994, com o decreto municipal nº 33.991, as EMEEs se converteram em escolas municipais de Educação Infantil e 1º grau para Deficientes auditivos- EMEDAs. Com a lei 13.304 de janeiro de 2002 o município de São Paulo passa a reconhecer a Libras como língua de instrução e comunicação da comunidade surda (SÃO PAULO, 2002). Destaca-se que o município se antecipou à

Lei Federal no reconhecimento da Libras, provavelmente fruto de suas experiências com a educação de surdos.

Com o intuito de auxiliar o trabalho dos profissionais, a Secretária Municipal de Educação - SME, desenvolveu em 2008 documentos de Orientação Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as disciplinas curriculares de toda a rede. Contudo, essas orientações curriculares não focalizavam especificidades do público atendido, como por exemplo os alunos surdos. Atentos a isso, no ano de 2010 foi criado um grupo de trabalho, que tinha como objetivo central definir novas diretrizes organizacionais para as escolas de surdos. Esse grupo de trabalho produziu uma série de materiais, resultando no ano seguinte na publicação do Decreto nº52.785 (SÃO PAULO, 2011), que alterava o nome e aspectos do funcionamento das escolas que atendiam alunos surdos, criando as atuais Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS no município.

Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), estima-se que a cidade tenha mais de 120 mil habitantes surdos, sendo destes mais de 1.200 matriculados na rede pública de ensino (PORTAL SME/SP, 2019). O município atualmente conta com 6 EMEBS, e 6 unidades polos de ensino bilíngue (escolas regulares que concentram matrículas de alunos surdos em uma determinada região da cidade). Além das escolas bilíngues e das escolas polo, há diversas escolas regulares onde encontram-se surdos matriculados, sendo que estas possuem serviços de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais - TILS, e também contam com o atendimento no contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais, por professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado e instrutores de Libras (PORTAL SME/SP, (s.d.)).

Segundo informações encontradas no site da SME de São Paulo, as escolas bilíngues para surdos são organizadas em seis pilares principais, levando em consideração o decreto municipal nº 52.785/2011, que são:

- Libras como primeira língua de ensino;
- Libras e Língua portuguesa em sua modalidade escrita, como línguas de circulação, trabalhando as duas sempre de maneira simultânea;

- Uso da modalidade viso espacial e tecnologias da informação assegurando o acesso ao currículo;
- Práticas educativas que respeitem as especificidades dos alunos;
- Organização do tempo e espaço, levando em consideração as relações entre todos os alunos da mesma faixa etária e também as demais faixas etárias possibilitando o reconhecimento enquanto usuário da língua de sinais;
- Ofertar informações aos familiares e responsáveis sobre a proposta de ensino ofertada, assim como a necessidade do conhecimento e uso da língua;
- Parceria entre os profissionais que atuam na Educação Bilíngue;
(São Paulo (SP), 2005)

Ainda com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, a secretária produziu dentro deste contexto cadernos de apoio e aprendizagem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (SME/SP, 2012), sendo estes materiais disponibilizados em duas versões, impressos e em vídeos, ofertados não apenas para os professores da rede, mas também aos alunos matriculados.

Estes cadernos foram orientadores das práticas até a publicação dos currículos específicos, com discussões iniciadas em 2018, atentos ao contexto bilíngue da educação de surdos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental completo, sendo um currículo destinado ao ensino de Libras como L1 (CCLibrasL1) e outro destinado ao ensino da LP como L2 para surdos (CCLPL2Surdos) objeto de análise deste estudo.

2.3 O desenvolvimento da linguagem escrita

A aquisição da linguagem escrita pelas crianças de modo geral vem sendo objeto de estudos há anos. Muitas discussões apontam para a busca em compreender a individualidade desse sujeito no processo de aquisição da linguagem escrita, e como está ganha significação em sua vida. A maneira como a escrita é desenvolvida pelas crianças é algo que precisa ser questionado. Segundo

Vygotsky (1991) o que nos torna humanos, nos diferenciando dos animais, é o acesso ao simbólico, a utilização de elementos que nos auxiliem a representar algo. Essa capacidade de fazer uso do signo é o principal diferencial do desenvolvimento humano. Para Bordignon e Paim (2015, p. 27): “A escrita é resultado da interação do sujeito humano com os membros de sua espécie, os quais por necessidade de comunicação, ao longo de sua trajetória, criam signos atribuindo-lhes significados culturais.”

Luria (1988) registra que em contraste com certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função culturalmente mediada através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, via interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. Vygotsky (1991), menciona:

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Diferente de um processo mecânico, o desenvolvimento da linguagem escrita para as crianças, precisa acontecer de maneira que reflita relações intrapessoais, mas, para que isso venha a ocorrer, é preciso que a criança tenha em mente a prática escolar educativa mediando seus processos de aprendizagem e assim os internalize (COELHO, 2012).

Para Vygotsky (1991) a escrita passa por alguns estágios tidos como importantes sendo estes:

- Primeiro a criança desenha, pois, é algo que lhe dá prazer. O desenho, não necessariamente traz algo concreto da realidade experimentada (como por

exemplo na situação de desenhar um mapa). Por vezes, ele pode ser significativo apenas para a criança, ligado ao contexto que condiciona a sua vida, percebendo que com suas próprias mãos pode deixar marcas, formando suas primeiras garatujas (COELHO,2012).

- Segundo, em geral, a criança vai experimentar desenhos como marcas e como um prazer gestual, e mais tarde buscará a condição de representação, referindo-se a coisas que tenham um significado imediato ou funcional, servindo enquanto auxílio para utilização de determinado objeto ou atingir algum objetivo. O autor destaca o estágio em que, pela primeira vez, os traços da criança tornam-se símbolos como mnemotécnicos, o elemento precursor da futura escrita. O importante desse processo é a intenção da criança em registrar algo, e aos poucos ir percebendo que aquilo que ela escreve também precisa ser recuperável pelo outro, não basta apenas ela ler, o outro também precisa ler o que foi escrito. Luria (1988) chama a atenção para a capacidade da criança em controlar seu comportamento, estabelecendo relação com os demais objetos com a finalidade de interesse ou a fim de utilizá-lo enquanto instrumento.
- Terceiro, durante essas condições, a situação de deixar marcas sobre o papel vai ganhando dimensão simbólica, criando condições para que posteriormente a escrita ganhe significação. Assim, a criança que vive em uma sociedade, em constantes relações mediadas, será questionada pelo outro, que vai lhe perguntar sobre o significado do que está registrado, mesmo que ela ainda não saiba escrever. Aos poucos, se torna perceptível para ela que esse processo é pautado na oralidade e em suas relações, pois quando seus registros eram feitos por meio de desenhos o auxílio do outro com perguntas (“o que é isso?”) ajudava a nomear e dar significado às coisas, o mesmo acontece com a escrita, o que ela escreve precisa ser compreensível ao outro, assim como o que o outro registra em forma escrita precisa ser compreensível para ela.

Majoritariamente, na atualidade, parte significativa dos contextos sociais e culturais são mediados pela escrita, desde informações simples como as contidas em um bilhete, até às mais complexas desenvolvidas em plataformas digitais, logo a

escrita é um poderoso instrumento social, sendo importante sua aquisição. Sobre isso Coelho menciona:

“A compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. É pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito” (COELHO,2012, p. 59).

Por fim, podemos dizer que a escrita vai sendo entendida como uma função social para a criança. A começar pela função motora, que passa a ser copiada, ao ver as pessoas a sua volta; a maneira que manuseiam uma caneta; que ao pegar o papel e a caneta deixam marcas, que algo fica registrado. Ao seu redor a escrita domina, e esse interesse tende a aumentar, levando a criança a começar a se arriscar (VYGOTSKY,1991).

As habilidades para a escrita e as condições que possibilitam a sua aquisição devem ser compreendidas pelas pessoas que interagem com a criança, pois, quando uma criança faz alguns rabiscos desordenados em uma folha de papel e aponta dizendo que é o seu nome, isto já pode ser considerado como um registro (BORDIGNON e PAIM, 2015, p. 30).

Em um certo momento, desenhar e escrever podem ser a mesma coisa para a criança, pois a ação de pegar o lápis e o papel, deixar marcas e pretender representar algo estão bastante indiferenciadas para ela. No entanto, para ter o valor de escrita, em nossa sociedade, o que foi escrito precisa ser recuperável pela criança e pelo outro como mencionado. Em um primeiro momento, as marcas deixadas pela criança sobre o papel só são recuperáveis por ela mesma, minutos depois de realizadas, seu significado é frequentemente esquecido. Para outras crianças aquela marca pode ser recuperável, pois estas conseguem atribuir significação ao que foi feito, contudo, são recuperáveis apenas para elas mesmas e não para o outro; ainda não se constituindo como algo simbólico, elaborado com base nos parâmetros da escrita formal (VYGOTSKY,1991). A sociedade começa a apresentar a ela as letras e a dizer que as letras têm valor na escrita formal, essas

informações favorecem que a criança migre aos poucos do desenho para escrita como forma de registro.

Bordignon e Paim (2015, p.31) mencionam: “À medida que estes processos ocorrem às funções psicológicas superiores se desenvolvem e os conceitos do uso social da escrita na cultura, vão sendo apropriados, muitas vezes, mesmo sem a criança conhecer o sistema de escrita alfabética.”

Para melhor entendermos esse processo podemos citar as pesquisas de Luria (1988) com crianças que não dominavam a escrita, inúmeras vezes destacadas por Vygotsky. Para a realização de tais estudos eram convidadas crianças que ainda não dominavam a escrita, elas recebiam várias frases que, com certeza, seriam dificilmente lembradas. Nesse contexto, os instrutores lhes davam papéis pedindo que fizessem quaisquer representações gráficas referentes às frases ouvidas. Elas afirmavam que não sabiam escrever e o experimentador lhes dava orientações, dizendo que poderiam fazer qualquer tipo de marca que pudesse ser usada como lembrança a posteriori. As mais novas nem consideravam o papel e, algumas delas, faziam apenas rabiscos. Quando foi solicitado, que lessem o que estava escrito, estas mostravam o rabisco que representava cada frase. Em alguma medida estas crianças estabeleciam uma relação entre os rabiscos e o que deveria ser lembrado, estabelecendo uma nova relação com a escrita (registros) favorecendo o desenvolvimento da criança nessa direção (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1991) afirma a importância de desenvolver a função simbólica da criança, para que ela perceba que o que está em sua mente pode ser representado. Pode ser representado por meio da oralidade (fala), mas também pode ser representado no papel, em um primeiro momento pelo desenho ou por meio de rabiscos, e em um segundo momento de um jeito mais elaborado pela formalidade da escrita, podendo ser lido pelo outro ou por ela, sempre que for necessário, ganhando estabilidade como forma de registro e possibilitando registrar todas as suas ideias.

Outro aspecto importante do desenvolvimento infantil, são as experiências narrativas. Elas se constituem como elementos importantíssimos para o desejo do registro – ter o que narrar e registrar. As experiências narrativas auxiliam muito na apropriação da escrita, pois saber o nome das letras é apenas uma ferramenta

básica para alfabetização, para além do nome das letras, a criança precisará saber como a escrita será organizada no papel, ou seja, como é sua estrutura semântica (entre outras coisas). Essa organização está fortemente relacionada com a organização da narrativa (BORDIGNON e PAIM, 2015).

Ainda de acordo com estes autores, na escrita inicial a criança precisa levar em conta o interlocutor ausente, para quem ela dirige seu texto e que precisará de vários indícios para compreender o que ela pretende dizer; assim a ordem de apresentação das palavras, aquilo que é típico de cada gênero, levando em consideração a apresentação dos personagens, o ambiente, etc, pode lhe ser dado por suas experiências narrativas. Nessa direção, seria ideal que as escolas comessem a escrita pelas narrativas, pedindo à criança que escrevesse/narrasse sobre suas experiências cotidianas, sua relação familiar, ou seja, se baseassem na experiência discursiva da criança para dar sustentação à escrita.

Para Vygotsky (1991), o papel social da escrita é de grande importância, sendo aqueles que dominam a leitura e a escrita os que têm mais *status* ou mais poder no “jogo das relações sociais”. Quando isso começa a ser perceptível para criança, quando ela começa a entender a importância de dominar a leitura e escrita, ela passa a se interessar e buscar caminhos para apropriar desse conhecimento.

Segundo Rojo, pensar no ensino e aprendizado da linguagem escrita, por meio da abordagem socioconstrutivista significa pensar e repensar as relações entre as modalidades oral e escrita. Afirma também a importância do papel das relações sociais para a construção da escrita, já que o conhecimento é fruto dessas relações, auxiliador para o desenvolvimento da escrita da criança (ROJO, 1998).

Podemos refletir sobre as palavras de Lemos (1986, *apud* ROJO, 1998) sobre a perspectiva socioconstrutivista relativa ao desenvolvimento da linguagem e às suas implicações sobre a aprendizagem da escrita:

à interação altera e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem e como linguagem, por sua vez, os transforma fazendo-os ascender a um nível de funcionamento superior... não só no processo de discretização e sistematização das várias faces da linguagem, como o papel da interação neste processo... o modo como os papéis sociais inscritos em cada fragmento de discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é deste processo que emerge

a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro como sujeito. (LEMOS, 1986, pp.244-245).

Sendo a escrita uma linguagem, é inquestionável a importância das relações, e do meio social e cultural como elemento para construção desta.

Até aqui tratamos de aspectos da aquisição da linguagem escrita baseada na oralidade, e para tal citamos a família e as experiências narrativas como importantes para o aprendizado da escrita da criança ao chegar na escola. No caso da criança surda muitas dessas experiências lhes são vedadas, pois de acordo com Quadros (1997), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, nas quais pais e familiares não possuem domínio da língua de sinais.

Como mencionado, no início do desenvolvimento da linguagem escrita, os primeiros registros da criança são por meio de desenhos. A criança surda, ainda que produza seus desenhos, não tem alguém com quem possa estabelecer uma relação dialógica e que interprete seus “rabiscos”. Ou seja, ela desenha, porém terá menos oportunidades de aperfeiçoamento daquele desenho, já que nem a nomeação, nem as perguntas e respostas que normalmente ocorrem, durante esse processo ocorrerão em uma língua acessível. Assim, por sua vez, ela terá que seguir um caminho mais complexo para chegar a representação simbólica tão necessária aos processos de apropriação da escrita.

2.4 Práticas de letramento e surdez

Ao pensarmos no desenvolvimento da linguagem escrita, não podemos deixar de mencionar as práticas de letramento, que no presente trabalho definiremos segundo Signorini (2001, p.30) como um: “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como social e político-ideológica”. Tendo essa definição em mente podemos pensar no letramento como práticas plurais, determinadas: sócio, histórica e culturalmente (LODI,2010). Levando em consideração a dependência do contexto familiar (no que tange ao ensino e aprendizagem de crianças) parte-se do pressuposto que esta está em constante relação com seus familiares, a presença de práticas de leitura e escrita

em seu cotidiano, e os modos de participação da criança nestas práticas, ganha sentido também nas atividades discursivas escritas (ROJO, 1998).

O processo de letramento emerge em sujeitos de diferentes classes sociais, em que esse contato familiar dependente, pode acontecer com diferentes graus de letramento (a depender dos diversos usos da escrita), que embora o que foi apresentado sobre aquisição da linguagem escrita seja algo consistente, a maneira com que este venha a aprender, levando em conta seu contexto familiar, vai diferenciar consideravelmente em seu processo de aprendizado, e deve ser levado em consideração (ROJO, 2010). Como apontado sobre a definição de letramento, este leva em consideração as práticas de comunicação social, entretanto os elementos sociais concretos que cercam essa criança, se constituem como aspectos importantes para pensar em estratégias de ensino da língua escrita, que vai além da decodificação de códigos, incidindo em reflexão, aprendizado do conceito, da palavra, texto ou gênero que se ensina.

Dentro da mesma perspectiva, a autora fala sobre a diversidade cultural nas escolas, e sobre multiletramentos. Essa proposta pedagógica foi citada pela primeira vez no ano de 1996, como resultado de um colóquio do Grupo da Nova Londres. Nesse colóquio, pesquisadores da área de letramento reunidos, publicaram um manifesto intitulado: “Uma pedagogia dos multiletramentos, desenhando futuros sociais” (ROJO e MOURA, 2012).

A pergunta que surge diante dessa nova visão sobre o letramento e a aquisição da linguagem escrita é: o que caracteriza o multiletramento? Segundo Rojo e Moura (2012), esse conceito enfatiza as questões relacionadas à multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de construções de textos por meio dos quais nos informamos e comunicamos. Os autores complementam:

...os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade... c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO e MOURA, 2012, p. 22-23).

Portanto podemos pensar, a partir das reflexões apontadas até agora, que se a aquisição da linguagem escrita é um fenômeno social, é preciso levar para as

escolas os usos sociais da escrita, levando em consideração a vivência e a participação dos alunos (ROJO e MOURA, 2012). Diversas vezes o aluno entra na escola e se depara com textos e gêneros a serem lidos com o único intuito de ser avaliado em relação ao sistema alfabético, deixando de lado suas experiências como leitor e escritor e sua busca pela significação.

Durante muito tempo o processo da educação de surdos, foi pautado nos princípios oralistas, eram muito estudadas as práticas de ensinar os surdos a falarem, esperando-se sempre resultados positivos acerca disso. Porém, os resultados dessa abordagem foram insatisfatórios para um grande número de sujeitos, que não desenvolveram uma fala socialmente compreensível (LACERDA, 2000). Vinculados a estes estudos, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e escrita de surdos.

Em relação ao ensino e aprendizado do sujeito surdo, os argumentos apontados até aqui também são válidos em seus processos de aprendizagem, sobretudo as práticas de letramento e multiletramentos, assim como mencionado levam em consideração as particularidades do sujeito, bem como seu contexto social para o ensino efetivo da língua.

A concepção de letramento não pode então ser restrita somente a aprendizagem da escrita como sendo uma representação da fala - prática que ainda prevalece em muitas instituições de ensino, como se apenas houvesse um tipo de letramento possível, pois ser letrado é participar ativamente em práticas discursivas por meio de materiais que nos circulam enquanto sociedade (LODI, 2010).

Levando em consideração essas problemáticas, envolvendo a educação de surdos, pesquisas surgem, com objetivo de dar sustentabilidade ao ensino e aprendizagem das crianças surdas como língua de reflexão para aprendizado da LP.

Stokoe foi um dos primeiros a estudar as línguas de sinais, e seus estudos comprovaram que são verdadeiramente línguas, preenchendo os requisitos que a linguística coloca para as línguas orais. Stokoe (1978) apontou a língua de sinais como sendo mais acessível aos surdos, pois mesmo sem ouvir podem naturalmente ter competência em uma língua viso gestual. Com base nessas ideias, movimentos sociais partindo das comunidades surdas passam a se manifestar por uma prática educacional baseada em uma abordagem bilíngue, em que o sujeito surdo deve ser

exposto o mais precocemente a língua de sinais, possibilitando-lhes um desenvolvimento integral (LACERDA, 2000).

Sabemos que a experiência visual é uma forma importante de construção de conhecimento para o sujeito surdo, sendo essa experiência acarretada do contexto social que este se constitui (PERLIN, 2003). Trata-se de um processo complexo de comunicação intrapessoal com os meios externos, que são internalizados como símbolos e passam a ser usados como instrumentos de pensamento intrapessoal (FERNANDES, 2012), ou ocasionando-se em elemento auxiliar de construção de conceitos.

Segundo Vygotsky (1991), para o desenvolvimento dessa internalização é essencial o uso das funções psicológicas que são produzidas pela cultura, e no caso do sujeito surdo acontecerá por meio da língua de sinais. A linguagem verbal em que para muitos é pautado o letramento, irá se materializar para os surdos em signos visoespaciais (modalidade da língua de sinais) (FERNANDES, 2012). Isso acaba por eliminar o conceito errôneo que a língua escrita deve ser apenas pautada pela modalidade oral, a Libras (no caso de surdos brasileiros), enquanto modalidade visoespacial e tendo todos os elementos comprobatórios enquanto *status* de língua vem a ser elemento auxiliador na perspectiva do letramento.

Havemos de concordar que este não está sendo mencionado como um instrumento para aprendizado da LP para surdos, mas como auxiliador no processo, já que a L1 do sujeito surdo é a Libras e é por meio desta que terá conhecimento da realidade material do signo. Fernandes (2012), menciona:

Nesse sentido, a língua de sinais não exerce apenas uma mera função instrumental de recurso para leitura do português escrito, mas, sobretudo de uma língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto (p.40).

Percebe-se a importância da língua de sinais para o processo de aprendizagem, porém é necessário espaços sociais para manter vivo o uso desta língua por meio de pares linguísticos. Sendo já destacado que a maioria dos estudantes surdos partem de uma realidade que seu primeiro contato com a língua de sinais é nas escolas, cumprindo o papel dessa lacuna familiar, almeja-se uma

educação bilíngue, na qual segundo Fernandes (2012) “às crianças surdas terão resguardado seu direito a sua língua materna, além de realizar sua função de agência social mais importante do letramento” (p.40).

A proposta de educação bilíngue para surdos, defende o ensino de duas línguas, a língua de sinais (sendo esta primeiramente adquirida) e a língua do grupo ouvinte majoritário, na modalidade escrita (LACERDA, 2000). No Brasil, como mencionado anteriormente, a lei que oficializa a Língua de Sinais Brasileira- Libras, acrescenta que esta não deverá ser substituída pelo português em sua modalidade escrita (BRASIL, 2005). Lacerda (2000) acrescenta, “ao sinalizar a criança desenvolve sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo (p.73)”.

A educação bilíngue tem como objetivo, segundo Lacerda (2013), que o sujeito surdo tenha um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao de uma criança ouvinte. Em linhas gerais, precisamos entender que o surdo necessita ser respeitado em sua condição linguística, podendo constituir-se e formar caminhos adequados, de forma satisfatória, mas para isso ocorrer precisam ser geradas condições que propiciem o desenvolvimento de sua linguagem.

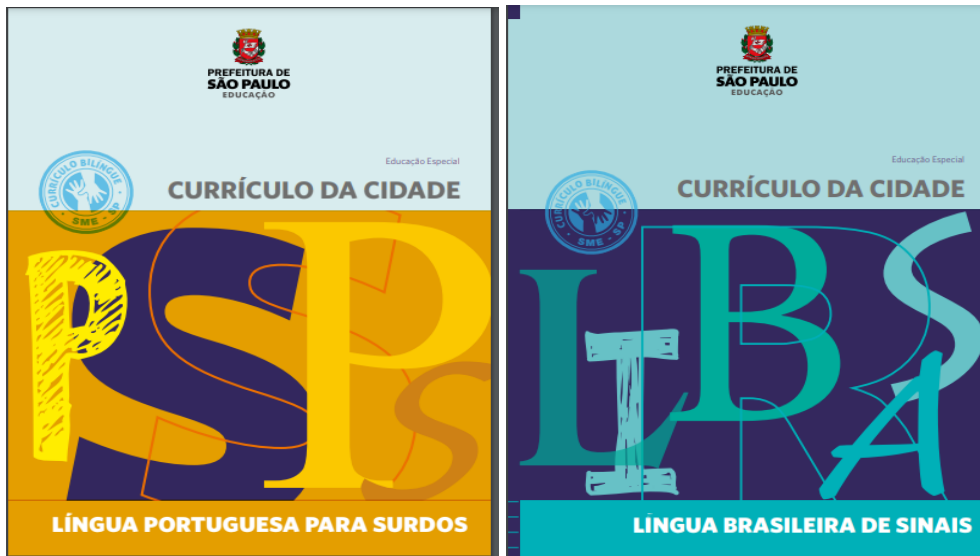
Para concluirmos, percebe-se que ambos os autores principais aqui citados estão preocupados com o desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Vygotsky com seu olhar para o sujeito de forma individual, e Rojo com um olhar voltado para a escola e as práticas utilizadas. Ambos convergem sobre a importância das relações e do meio social para aquisição da escrita, sendo este importante instrumento para o aprofundamento dessas mesmas relações sociais. Além disso, defendem que ela não pode ser aprendida de forma mecânica ou apenas como decodificação, e que é preciso apropriar-se da escrita fazendo uso desta em seus diferentes contextos e formas, para se tornar realmente um ser letrado.

3. Currículo da Cidade- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

A presente pesquisa tem como objeto de análise um documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo intitulado “Currículo da Cidade- Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (CCLPL2Surdos)”. É importante entendermos que a criação deste documento emerge no bojo das discussões realizadas pelo município de São Paulo, diante da necessidade de atualização dos currículos escolares do município buscando atender às novas demandas propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. No campo da Educação de Surdos, a cidade de São Paulo já contava com um Currículo Bilíngue para Surdos (SME/SP, 2008) elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) no ano de 2008, que tinha como objetivo orientar aos profissionais no que diz respeito ao ensino e aprendizado da Língua Portuguesa (LACERDA, ALBRES e DRAGO, 2013).

Contudo, visando atender às reformulações propostas pela BNCC foram iniciadas discussões em 2017, sendo disponibilizada uma primeira versão do CCLPL2Surdos para consulta pública no ano de 2018. A educação de surdos foi contemplada com dois currículos específicos, que se complementam no contexto bilíngue da educação de surdos, sendo um destinado ao ensino de Libras como primeira língua (CCLibrasL1) e outro o CCLPL2Surdos. Estes dois currículos se articulam e as ações previstas pelo CCLibrasL1 antecedem as ações indicadas no CCLPL2Surdos. A figura 1 ilustra a publicação dos documentos.

Figura 1: Currículos relativos à Educação Bilíngue de Surdos



Fonte: Currículo da cidade. Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019.

O objetivo principal da elaboração destes currículos foi aprimorar a educação bilíngue de estudantes surdos ofertada pelo município, e contou com a participação de vários profissionais da área resultando em um trabalho coletivo entre professores e instrutores surdos atuantes nas escolas bilíngues do município; representantes da comunidade surda, e pesquisadores da área.

3.1 Base Nacional Comum Curricular e a proposta de Currículo de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

No ano de 2019 foi publicado pela SME do município de São Paulo uma série de currículos, em uma coletânea denominada Currículo da Cidade, dentre eles o CCLPL2Surdos. A coletânea tinha o objetivo de propor um alinhamento com as orientações curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, concretizando as orientações base para o ensino nacional na proposição/implementação de um currículo local.

Para melhor entendermos a BNCC podemos definir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem

essencial que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2019).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) (BRASIL, 2017), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes no ensino de universidades federais, propor propostas pedagógicas para todas as escolas da rede pública e privada nos âmbitos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo território nacional (BRITO, 2019). Destaca-se que a BNCC não é um currículo, mas um documento que serve de subsídio para a criação e adequações necessárias dos currículos das instituições educacionais.

Para Brito (2019), a BNCC é importante por estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam no percurso da educação básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC tem como propósitos direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva segundo consta no documento (BRASIL, 2017).

Levando em consideração a publicação da BNCC, faz-se necessário adaptar todo o material pedagógico para o ensino, inclusive para o ensino de alunos surdos, assumindo que a Libras é de modalidade viso espacial, agindo em concordância com os campos de experiência abordados no documento (BRASIL, 2017).

Assim, o CCLPL2Surdos é criado com o propósito de levar em consideração as particularidades do ensino de LP para surdos, tendo como princípio norteador a BNCC.

3.2 Aspectos metodológicos do estudo do CCLPL2Surdos.

Partindo de uma abordagem qualitativa, Minayo e Sanches (1993), trabalham com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequam-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo. Enquanto delineamento este estudo tem um caráter documental, que segundo Gil (2002),

consiste primeiramente em explorar determinado documento, sendo este ainda não analisado analiticamente ou podendo ser reanalisado, buscando complementar ou auxiliar pesquisas baseadas no campo de interesse do documento. A pesquisa documental pode contar com a análise realizada sob diversas perspectivas, favorecendo que o pesquisador atinja seus objetivos de estudo.

Tendo em vista o contexto vivido por nós, de isolamento social em função da pandemia de Covid-19, a pesquisa documental apresenta vantagens, pois não exige contato com pessoas, sendo seu objeto de pesquisa os documentos (GIL, 2002).

3.2.1 Elaboração e estrutura do CCLPL2Surdos

Para a elaboração do CCLPL2Surdos, a SME realizou em um primeiro momento um seminário, tendo como foco apresentar à rede o programa de atualização que estava em construção. As visitas às unidades educacionais bilíngues foi outra etapa importante na elaboração do documento, durante as visitas foram realizadas discussões e reflexões acerca do documento a ser elaborado. Houve também a participação das equipes das Diretorias Regionais de Ensino, Diretoria Pedagógica (DIPED) e do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), por meio de consultas públicas. Ao final, pesquisadores da área auxiliaram com importantes contribuições, em relação à leitura crítica do documento para seu aperfeiçoamento (SÃO PAULO, 2019).

O CCLPL2Surdos foi organizado para os nove anos do Ensino Fundamental, destinando-se a estudantes surdos matriculados nas Escolas Municipais Bilíngues, nas unidades polos e para estudantes surdos matriculados nas classes regulares da rede municipal de São Paulo.

Em sua página inicial, o documento contém de maneira resumida um texto de apresentação do CCLPL2Surdos, escrito pelo então Secretário Municipal de Educação do município, Alexandre Alves Schneider. Nas páginas seguintes é exposto o sumário com os conteúdos a serem abordados, e se apresenta a divisão do documento em três partes. A primeira parte, tida como introdutória, trata da apresentação do Currículo da Cidade e das orientações curriculares para a cidade de São Paulo, indicando as concepções educacionais que o embasam. O Currículo

da Cidade é organizado a partir da 'Matriz de Saberes', que é apresentada, assim como as referências que orientam essa matriz. Também são apresentados os ciclos de aprendizagem que são delimitados por meio da organização curricular para cada etapa de ensino, sendo estabelecidos na seguinte ordem: *Ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano)*, *ciclo interdisciplinar (do 4º ao 6º ano)*, *ciclo autoral (do 7º ao 9º ano)*. Deste modo, a primeira parte se encerra esclarecendo a organização geral da proposta curricular e aspectos da implementação do CCLPL2Surdos.

A parte dois, intitulada: 'Currículo Bilíngue para Surdos', primeiramente tem como objetivo introduzir a temática de educação de surdos em um contexto amplo, e em seguida trata da história de educação de surdos no município de São Paulo. Os conceitos fundantes do currículo bilíngue, também são apresentados nesta parte, e além disso, trata-se sobre a aquisição da língua de sinais e LP por surdos.

A terceira e última parte, tem como foco a prática escolar, sendo apresentada a proposta de 'Currículo de LP para surdos', acompanhada de um pequeno texto de explicações sobre as condutas práticas. Tendo em vista um melhor entendimento da organização do currículo, assim como dos subtópicos na íntegra de cada parte que o compõe, seguem algumas imagens:

Figura 2: Sumário geral do CCLPL2Surdos

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	12
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	16
Concepção de Infância e Adolescência	17
Concepção de Currículo	19
Conceito de Educação Integral	21
Conceito de Equidade	24
Conceito de Educação Inclusiva	27
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	29
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	30
Matriz de Saberes	35
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	37
Ciclos de Aprendizagem	41
Ciclo de Alfabetização	42
Ciclo Interdisciplinar	44
Ciclo Autoral	44
Organização Geral do Currículo da Cidade	46
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	47
Eixos	48
Objetos de Conhecimento	48
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	49
Curriculo da Cidade na Prática	50
Implementação do Currículo da Cidade	51
Gestão Curricular	52
Avaliação e Aprendizagem	54
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	59
Um Currículo Pensado em Rede	61

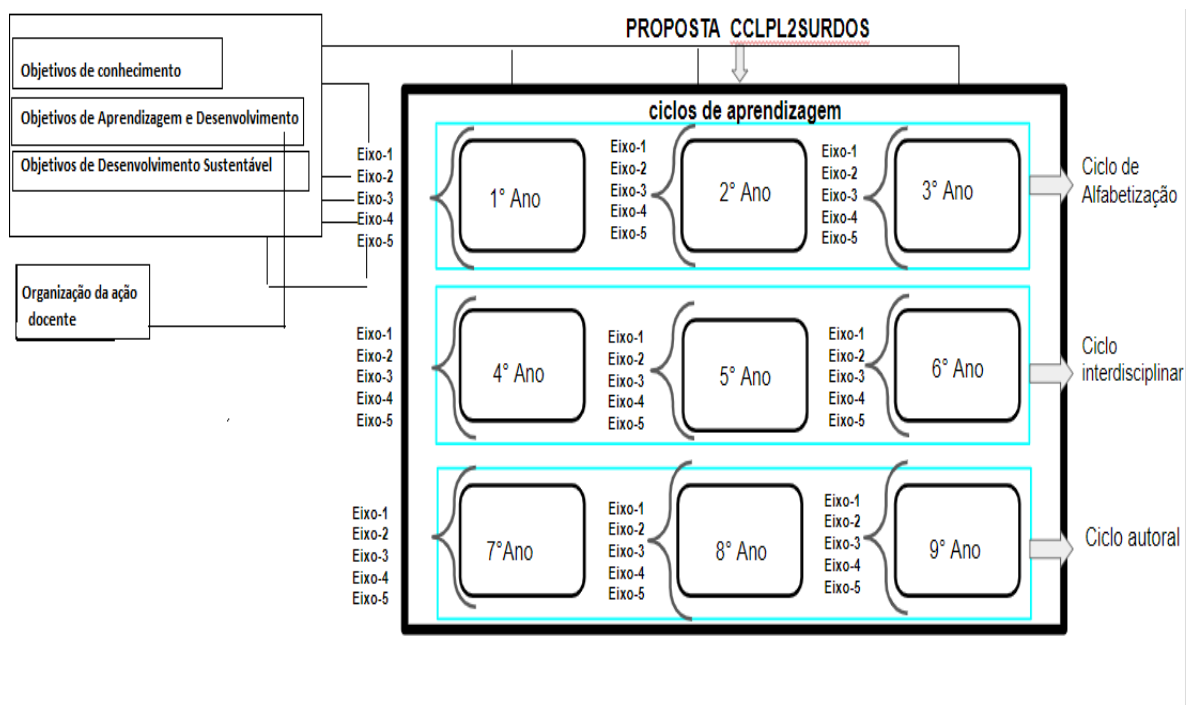
PARTE 2 - O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS	63
Introdução - A Educação de Surdos	65
As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Orais	66
A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos	67
Histórico da Educação de Surdos no Município de São Paulo	68
A Língua Brasileira de Sinais no Currículo Bilíngue para Surdos	70
A Língua Portuguesa no Currículo Bilíngue para Surdos	71
Concepções Estruturantes do Currículo Bilíngue para Surdos	71
Conceitos Fundamentadores	72
A pessoa surda, a escola e as línguas	72
O Conhecimento Metalinguístico	73
A Língua Brasileira de Sinais	74
Aspectos fonético-fonológicos	74
Aspectos Morfológicos	81
Aspectos Sintáticos	84
A Aquisição de Língua de Sinais	86
Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: um estudo britânico	87
Estágios da Aquisição da Língua de Sinais: estudo brasileiro	90
A Língua Portuguesa para Surdos	91
Modelos de Processamento de Língua Escrita	91
Interferências da Primeira Língua (L1) na Segunda Língua (L2)	94
O registro das Línguas no Currículo Bilíngue	97
Quadro Síntese dos Conceitos Fundamentadores	98

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	101
Ensinar e aprender Língua Portuguesa para Surdos no Ensino Fundamental	102
Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente	104
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	106
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	126
Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral	147
Referências da Parte 1 - Introdutório	174
Referências das Partes 2 e 3 - Língua Portuguesa para Surdos	176
Para saber mais	180

Fonte: Currículo da cidade site Secretaria Municipal de São Paulo, 2019.

Como observado, um dos últimos elementos apresentados no documento é o quadro de objetivos de aprendizagem por ano escolar, porém isso não quer dizer que sejam menos importantes. Os objetivos escolares propostos no currículo, estão separados por ano de escolaridade. Cinco eixos norteiam esses objetivos, sendo eles: 1- *Prática de leitura de textos*; 2- *Produção sinalizada*; 3- *Prática de análise linguística*; 4- *Prática de produção de textos escritos*; 5- *Dimensão intercultural*. Cada um dos eixos é estruturado por: *Objetivos de conhecimento*; *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*; *Objetivos de desenvolvimento sustentável*; estando especificados em cada um destes os objetivos a serem trabalhados. Destaca-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apontam ainda para a organização da ação docente, sinalizando momentos de *trabalho coletivo*; *em grupos*; *duplas*; e *autônomo*. A seguir apresentamos um pequeno esquema de como está organizado o CCLPL2Surdos.

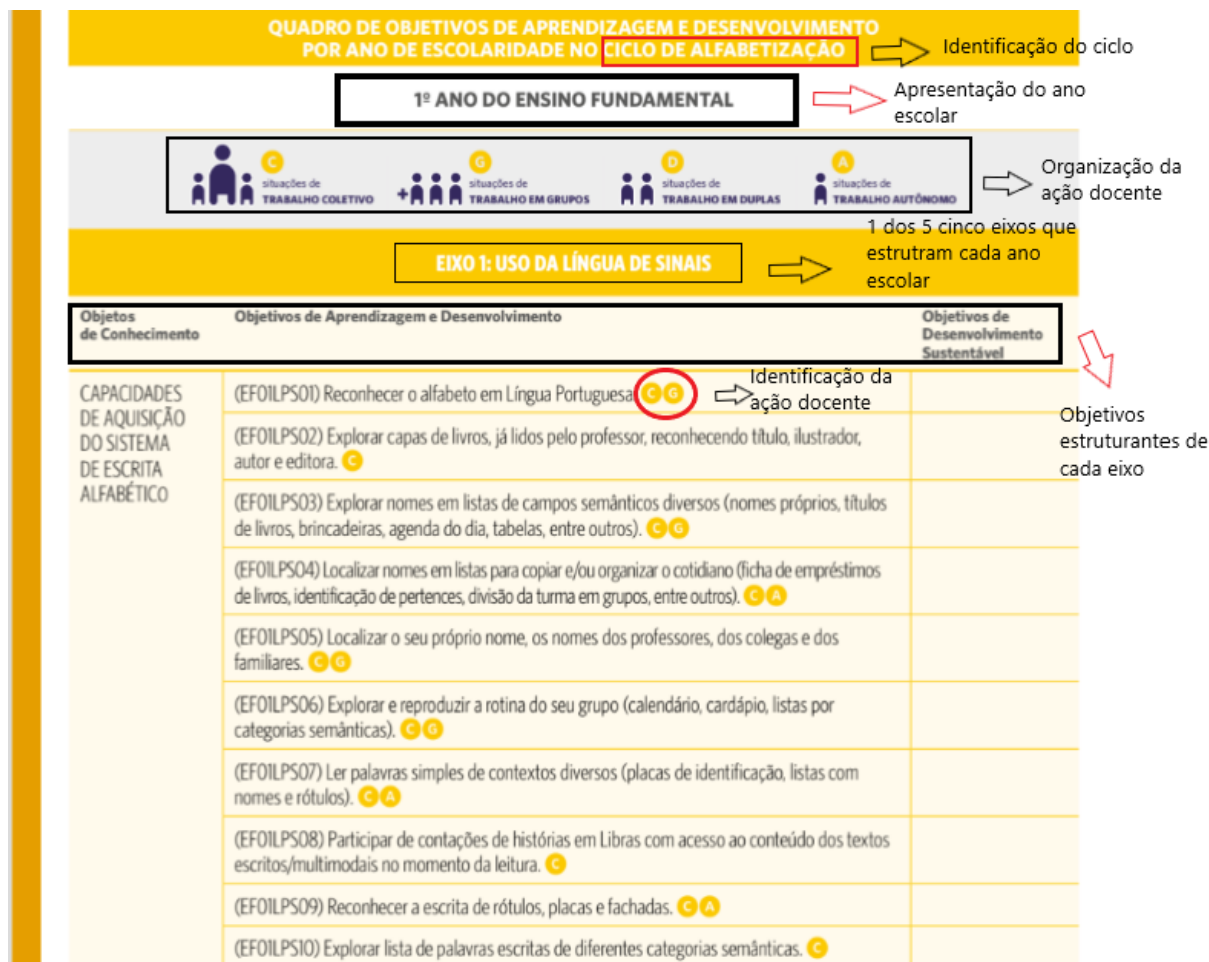
Figura 3: Organização do CCLPL2Surdos.



fonte: Autoria própria

Segue também para visualização e compreensão, a título de exemplo, o quadro na íntegra do documento, com os apontamentos de cada elemento mencionado:

Figura 4: CCLPL2Surdos.



Fonte: Currículo da cidade site Secretaria Municipal de São Paulo, 2019, p.106 (com apontamentos de autoria própria).

Após as contribuições feitas pelo Núcleo Técnico de Currículo da Divisão de Educação Especial - NTC/DIEE do município, o documento teve sua versão final disponibilizada em formato impresso e digital (disponível no portal da SME-SP¹), para ser implementado pelas EMEBS, unidades polo bilíngue e salas de recursos multifuncionais que atendam alunos surdos matriculados (SME/SP, 2019). Para

¹ Disponível em: www.educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br.

implementação do currículo, orientações didáticas e formação continuada foram oferecidas aos profissionais atuantes nas unidades.

O documento era desconhecido pela pesquisadora anteriormente, e ao ser apresentado a este, teve seu interesse despertado para uma leitura mais aprofundada e uma análise mais cuidadosa. Sendo assim, em um primeiro momento foi necessário conhecer o objeto de estudo, por meio de uma leitura geral. Reflexões acerca deste foram feitas pela pesquisadora, despertando interesse maior pela organização e articulação do documento, seguido por leituras minuciosas de todo currículo. Após a leitura detalhada e discussões acerca dos pontos relevantes do documento (que apresentava uma proposta interessante sobre o ensino de LP para surdos) com a orientadora da pesquisa, os objetivos de análise foram definidos, sendo o objetivo geral desta pesquisa: observar a articulação entre os elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos; e como objetivo específico descrever o papel do outro na proposta CCLPL2Surdos.

Outro passo importante foi realizar um levantamento dos trabalhos já produzidos, na maioria artigos que analisavam o documento, tendo em vista alguns caminhos teóricos que precisariam ser percorridos, assim como entender melhor as questões metodológicas implicadas nesse tipo de pesquisa. Mesmo as questões relacionadas ao ensino da LP para surdos sendo temática já conhecida pela pesquisadora, a metodologia utilizada e as questões relacionadas ao currículo eram um novo campo para esta, que foi necessária uma intensa busca por novos conhecimentos.

Levando em consideração os objetivos da presente pesquisa, primeiramente houve uma leitura minuciosa dos fundamentos teóricos do currículo, e após foram observadas as proposições teóricas. Em seguida, foram feitos recortes do documento (teórico e prático) fazendo um levantamento dos pontos consonantes e, posteriormente, das dissonâncias em relação aos pressupostos teóricos.

Em relação ao segundo objetivo a relevância do papel do outro dentro da proposta CCLPL2Surdos, todos os objetivos propostos nas proposições práticas foram colocados em tabelas, organizados por forma de organização docente que também eram inseridas na organização do quadro. Com a criação desse quadro

analítico, foi possível gerar gráficos, que possibilitaram uma visão mais clara da organização docente, contribuindo com as análises e discussões acerca destes.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

4.1 Articulação entre elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos

Buscando atender aos objetivos do presente trabalho de pesquisa, pretendemos apresentar as diferentes formas de análise a que recorreremos. Para dar respostas ao primeiro objetivo específico: ‘refletir sobre a articulação presente entre elementos teóricos e a proposição prática do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos’ procuramos levantar aspectos presentes na apresentação teórica do documento e relacioná-los com as práticas propostas.

Abaixo são apresentados em um primeiro momento recortes referentes a parte teórica do currículo, que são apresentados com a finalidade de dar embasamento às práticas que em seguida serão elencadas. Em um segundo momento apresentamos recortes relacionados às proposições práticas, buscando estabelecer uma análise contrastiva, entre o que é apresentado na parte teórica e o que é apresentado como proposta de práticas, visando discutir sobre as consonâncias e dissonâncias presentes no documento.

RECORTE 1 DOCUMENTO TEÓRICO
<i>“a Libras antecipa a construção do conhecimento metalinguístico necessário para aquisição da segunda língua. Ela é considerada indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua - a Língua Portuguesa Escrita.” (p. 3)</i>

RECORTE 1 PROPOSIÇÃO PRÁTICA

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO		
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EFOILPSO1) Reconhecer o alfabeto em Língua Portuguesa. C G	
	(EFOILPSO2) Explorar capas de livros, já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C	
	(EFOILPSO3) Explorar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). C G	

Considerando que majoritariamente os sujeitos surdos nascem em famílias de ouvintes, sem conhecimento da língua de sinais (QUADROS, 1997), eles vivenciam dificuldades em seu processo de desenvolvimento linguístico e de acesso a língua de sinais. Assim, a maioria dos surdos no Brasil não tem respeitadas suas necessidades linguísticas em sala de aula (LACERDA, 2009), e frequentemente se busca a normalização do aluno surdo, com ensino baseado em premissas oralistas. Espera-se que este aluno acompanhe o ensino por meio de leitura labial.

A opção da SME da cidade de São Paulo é propor uma outra trajetória para os alunos surdos, e nesse sentido destaca-se já na parte introdutória a centralidade e antecipação do trabalho com a Libras para então serem apresentados os conteúdos em LP. Este ponto positivo do currículo merece ser enfatizado, uma vez que parece considerar que a maioria dos alunos surdos terá seu primeiro contato com a língua de sinais na escola, e que esse contato (desenvolvimento linguístico) é fundante para a totalidade de seu desenvolvimento escolar. O fato de o currículo trabalhar conteúdos relacionados ao ensino da Libras anteriormente ao de LP, propicia que o sujeito tome como base a língua que já domina ou está em processo de aquisição, para assim desenvolver a escrita (LACERDA, 2013). Ou seja, a Libras ocupa um lugar de língua de interação e processos sociais, de língua de instrução e

de aprendizagem, de modo tal que o ensino da L2 (LP) se pautar nas experiências em Libras.

Na fundamentação teórica do documento essa abordagem é defendida, e na formulação das práticas isso é contemplado quando se propõe que o trabalho com aspectos linguísticos em Libras seja efetivado no ano letivo anterior ao trabalho com os mesmos aspectos linguísticos em língua portuguesa. Podemos observar no Recorte 1 da Proposição Prática do currículo, referente ao 1º ano do ensino fundamental (destacado na imagem na cor vermelha), que diferentemente dos anos posteriores, onde o eixo inicial é a “Prática de leitura de textos”, este se inicia com o eixo 1 “Uso da língua de sinais”, pautando experiências em Libras como base para as ações de ensino em LP.

Espera-se que a criança faça uso de determinadas formas linguísticas, se aproprie delas e no ano seguinte, quando serão introduzidas, conforme prevê o currículo, estas mesmas formas linguísticas em LP, a criança possa refletir/aprender a L2 a partir de suas experiências em L1. Essa forma de organização curricular pode permitir que a criança tendo mais experiências de linguagem possa adquirir novos conhecimentos e, em alguma medida, possa refletir sobre eles.

RECORTE 2 DOCUMENTO TEÓRICO

“O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo” (p. 20)

RECORTE 2 PROPOSIÇÃO PRÁTICA

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA ESCRITA ALFABÉTICO	(EF03LPS01) Ler, por si mesmo, capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. A	
	(EF03LPS02) Ler textos diversos, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito, a depender da complexidade do texto. A	

O professor é peça fundamental para favorecer a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento do aprendizado do aluno, sendo um mediador mais experiente do conhecimento, o “outro” como menciona Vygotsky (1991). Nogueira (1993), partindo de experiências em sala de aula, também afirma que o processo de aprendizagem não acontece de forma individual, mas sim por meio de um processo interativo, e que o professor, por meio das interações (principalmente linguísticas) têm papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos. O Recorte Teórico 2 do documento, pauta-se na importância do papel do professor para concretização efetiva do currículo.

Ao mesmo tempo, no Recorte 2 da Proposição Prática, nota-se que essa “preocupação” com a atuação do docente e a importância deste na efetivação do currículo é favorecida. Observa-se (destaque em vermelho na imagem), a presença de orientação para a organização da ação docente, assim como situações de trabalho propostas para cada objetivo a ser desenvolvido. Isso favorece o ensino e deixa clara a importância da ação docente, orientando o que se espera do professor para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Outro aspecto que discutiremos melhor posteriormente, é que o currículo propondo dinâmicas de trabalho para o professor enfatiza a importância da

interação social para aprendizagem do aluno (VYGOTSKY, 1995).

RECORTE 3 DOCUMENTO TEÓRICO







“o eixo prático de análise linguística tem como fundamento o desenvolvimento do domínio metalinguístico na Língua Portuguesa, permitindo que os estudantes surdos possam fazer reflexões a respeito do funcionamento da sua língua de instrução, a Libras, e da língua que aprendem em sua modalidade escrita. Neste eixo, este documento propõe a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a Linguística Contrastiva.” (p. 104)

RECORTE 3 PROPOSIÇÃO PRÁTICA

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONTRASTE LINGUÍSTICO⁹⁹	(EFOILPS58) Observar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra das relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. 	
	(EFOILPS59) Observar o alfabeto da Língua Portuguesa dentro do quadro de Configuração de Mãos. 	
	(EFOILPS60) Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto. 	
	(EFOILPS61) Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. 	 

No que se refere ao ciclo inicial, as crianças surdas estão em processo de aquisição da sua L1. Segundo Martins (2015), a criança encontra-se em um processo de “vivenciar a poética da enunciação” (p.104). Na constante relação com o outro a linguagem vai sendo internalizada e apropriada, criando condições para a organização dos seus pensamentos.

Em relação ao termo ‘domínio metalinguístico’, Barrera (2003) afirma que envolve vários tipos de habilidades em relação a LP, como separar as falas dos seus referentes estabelecendo diferenças entre significado e significante;

compreender a coerência semântica e sintática de enunciados entre outros. Para as crianças ouvintes, quando se inicia o processo de alfabetização, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, e instrumento de expressão de significados e conteúdo. Essa competência é adquirida naturalmente durante o processo de socialização (BARRERA, 2003). E o que acontece com a criança surda? Sua experiência linguística é restrita em sua língua (Libras) e precisa se apropriar da modalidade escrita de outra língua (LP), assim, auxiliar o aluno surdo para que este venha a ter um domínio metalinguístico implica levá-lo a refletir sobre duas línguas (Libras/LP). Nesse sentido, é necessária atenção a esse quesito, e a estratégia proposta pelo CCLPL2Surdos é a análise contrastiva das línguas, principalmente no primeiro ciclo (Ciclo de Alfabetização), uma vez que as crianças encontram-se na fase de aquisição de sua L1, e diferentemente das crianças ouvintes, as crianças surdas em sua maioria acabam por ter seu primeiro contato com a língua de sinais na escola, causando um certo “atraso” no aprendizado da L2 (LP), fazendo com que algumas habilidades consideradas como necessárias para esse domínio metalinguístico ainda não tenham sido obtidas.

A ênfase metalinguística presente no Recorte 3 da Proposição Prática (destacado em vermelho na imagem), tendo dentro de seus objetivos de conhecimento o “Contraste Linguístico”, parece dirigir o olhar do professor para esse foco. Esta pode ser uma estratégia interessante para o desenvolvimento bilíngue de alunos surdos. Todavia, pouco é discutido sobre as dificuldades que crianças ainda bem pequenas podem ter para realizar análises linguísticas/metalinguísticas de uma língua que, em geral, ainda terão um domínio restrito (BARRERA, 2003). A forma de conduzir este eixo do currículo necessitará de muita atenção principalmente para o 1º ano ou durante o Ciclo de Alfabetização, que sendo o primeiro contato (na maioria dos casos) da criança com a língua de sinais implicará em aquisição, apropriação e reflexão de uma língua em um tempo não tão longo. Sendo assim, para que o trabalho não se desvie para um treino sobre a língua e se afaste dos usos sociais efetivos é necessária atenção e reflexão por parte do professor. Os limites das crianças pequenas para realizar essa tarefa não são tratados no Currículo, um ponto importante, configurando-se como uma lacuna a ser sanada.

RECORTE 4 DOCUMENTO TEÓRICO

“O contato inicial com os diversos textos em Língua Portuguesa permitirá a identificação do código, o contato com as palavras, frases, figuras e demais itens visuais para posterior discussão do que foi apreendido” (p. 103)

RECORTE 4 PROPOSIÇÃO PRÁTICA

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL








EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	(EF02LPS01) Utilizar o alfabeto em Língua Portuguesa em contextos reais como escrita de nomes, locais e objetos. C A	
	(EF02LPS02) Reconhecer capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora. C G D	
	(EF02LPS03) Reconhecer nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros). D A	
	(EF02LPS04) Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares. C D	
	(EF02LPS05) Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas). C D	
	(EF02LPS06) Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar. A	
	(EF02LPS07) Conhecer diversos gêneros textuais escritos/multimodais, observando a produção sinalizada. C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	(EFO2LPS12) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor. C D A	
	(EFO2LPS13) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa. C G	
	(EFO2LPS14) Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos. D A	
	(EFO2LPS15) Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário, agenda). C D	
	(EFO2LPS16) Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor. G D	
	(EFO2LPS17) Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações. G D	
	(EFO2LPS18) Realizar antecipações diante de um tema apresentado. C	
	(EFO2LPS19) Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos. C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EFO2LPS20) Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios. C G	
	(EFO2LPS21) Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens. C G D	
	(EFO2LPS22) Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. C G D	
	(EFO2LPS23) Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas). C G D	
	(EFO2LPS24) Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura. C G	
	(EFO2LPS25) Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero. C G	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFO2LPS26) Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem. C G	
	(EFO2LPS27) Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor. C	
	(EFO2LPS28) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc. C A	
	(EFO2LPS29) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros). C A	

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFO2LPS30) Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias). C	 
	(EFO2LPS31) Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haikai, poema concreto, acróstico, entre outros. C	
	(EFO2LPS32) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (surda, africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), identificando a especificidade de sua organização interna. C	 
	(EFO2LPS33) Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (notícias e manchete) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. C	

Segundo Almeida (2016), é fundamental considerar o gênero enquanto prática de letramento, também no âmbito da surdez, pois eles apresentam possibilidades enquanto instrumentos de comunicação e objetos de ensino e aprendizagem, colocando a apropriação da língua em práticas significativas, possibilitando o diálogo entre as línguas (Libras/Língua Portuguesa). O trabalho com gêneros textuais é então discutido enquanto estratégia para o ensino da Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2016), utilizando as produções textuais como ferramentas para isso, pois a partir do ensino do gênero outras particularidades da língua portuguesa também podem ser exploradas, a fim de produzir um elemento final mostrando a importância de serem inseridos em salas de aulas (MARCUSCHI, 2008).

No eixo 1- Práticas de leituras de textos do Currículo, apresentado no Recorte 4 de Proposição Prática, foram destacados exemplos que indicam a previsão de apresentação de vários gêneros textuais simultaneamente, numa perspectiva de compará-los (ao menos é o que se pode compreender pela forma como estão apresentados, já que este tema não é discutido de maneira específica em nenhum outro ponto do documento). Ao longo do currículo a questão dos gêneros textuais não é retomada, e não há uma orientação específica para que sejam aprofundados cada um em sua singularidade. Este aspecto constitui-se também como uma lacuna importante e que mereceria ser revista nessa proposta curricular.

4.2 O papel do outro na proposta do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos

Em relação ao segundo objetivo específico: ‘Compreender como o papel do outro (mediação) se faz presente na proposta do Currículo da Cidade – LP como segunda língua para surdos’, nossa proposta de análise está centrada na organização da ação docente, apontada anteriormente na Figura 4, sob o tópico “Apresentação do currículo da Cidade - Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos”.

Segundo o CCLPL2Surdos, cada uma das ações destacadas têm um objetivo visando o ensino e aprendizagem do aluno surdo, sendo:

- Situações de trabalho coletivo: fazer com que emergjam trocas de informações como um todo sobre um determinado conteúdo, possibilitando a esses alunos a troca de experiências, e uma melhor apropriação do conteúdo.
- Situações de trabalho em duplas/grupo: por se tratar de situações com um menor número de alunos, o objetivo dessa situação de trabalho é observar o que cada um conseguiu se apropriar em relação às atividades realizadas em momentos coletivos, e assim em forma de grupos ou duplas, as informações/ conteúdos possam ser trocadas, e até mesmo serem complementadas.
- Situações de trabalho autônomo: Este é o momento de se constatar a apropriação de conteúdo do aluno. Apresentando em alguns casos os conteúdos que precisam ser melhor trabalhados, ou mudanças de estratégias didáticas.

Assim, as situações de trabalho propostas parecem atentar para aquilo que os aprendizes ainda não conseguem realizar sozinhos, mas podem realizar de forma compartilhada apoiados nas produções de seus colegas (trabalho coletivo, trabalho em grupo/duplas) até chegar a produções autônomas dos alunos, apoiadas em conhecimentos que já estão mais internalizados (trabalho autônomo). Essa forma de organização das situações de trabalho parece se apoiar nos pressupostos da abordagem histórico cultural que prevê zonas de desenvolvimento iminentes que mais tarde se manifestarão como desenvolvimento consolidado pelos aprendizes (PRESTES, 2010)

Para uma análise detalhada deste aspecto primeiramente foi utilizado o software para elaboração de planilhas (Excel). Este foi alimentado com todos os dados referentes ao quadro de objetivos (Figura 4), presentes no CCLPL2Surdos. Neste acrescentamos ainda mais uma coluna, com as categorias das atividades ou a forma prevista de organização das ações docentes, para cada objetivo a ser trabalhado.

A seguir será apresentada a forma de organização dos dados para o primeiro ano do ciclo (Ciclo de Alfabetização: 1º ano - 3º ano) Figura 5. Com os dados

expostos na planilha foi possível uma observação melhor das categorias previstas para as atividades e como se organizam no interior do currículo. Assim, com base nesse material pretendemos adentrar na análise dos aspectos presentes segundo o objetivo proposto, que trata do papel do outro nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Na figura 5, referente aos dados do 1º ano, as siglas correspondem a: C - atividades em coletivo; G - atividades em grupos; A - atividades autônomas. Onde mais de uma letra aparece, significa que mais de um tipo de atividade é sugerida para a realização do mesmo objetivo. Por exemplo (C G) indica que para atingir os objetivos sugerem-se atividades coletivas ou/e em grupo e assim por diante.

FIGURA 5:Quadro Analítico 1º Ano Ensino Fundamental

1º Ano do Ensino Fundamental

EIXO 1: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA ESCRITO ALFABETICO	Reconhecer o alfabeto em Língua Portuguesa.	C G
	Explorar capas de livros, já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora.	C
	Explorar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros).	C G
	Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros)	C A
	Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares	C G
	Explorar e reproduzir a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas).	C G
	Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos).	C A
	Participar de contações de histórias em Libras com acesso ao conteúdo dos textos escritos/multimodais no momento da leitura.	C
	Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas	C A
	Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas.	C
LITERATURA SURDA	Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais	C
	Conhecer histórias infantis da literatura surda e contos da cultura surda.	C
ESTRATEGIAS DE LEITURA	Explorar as ilustrações de histórias com o respectivo texto em rodas de leitura livres e/ou direcionadas.	C
	Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa	C
	Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos	C D A
	Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, calendário e agenda do dia).	C
	Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor	C G D
	Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações	C
	Realizar antecipações diante de um tema apresentado.	C
	Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos	C
Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios	C G	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens	C G
	Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.	C G
	Reconhecer o nome escrito por meio da datilografia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas).	C G
	Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura.	C
	Observar a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem.	C
COMPORTAMENTOS LEITURA	Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor.	C
	Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc.	C A
	Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros).	C A

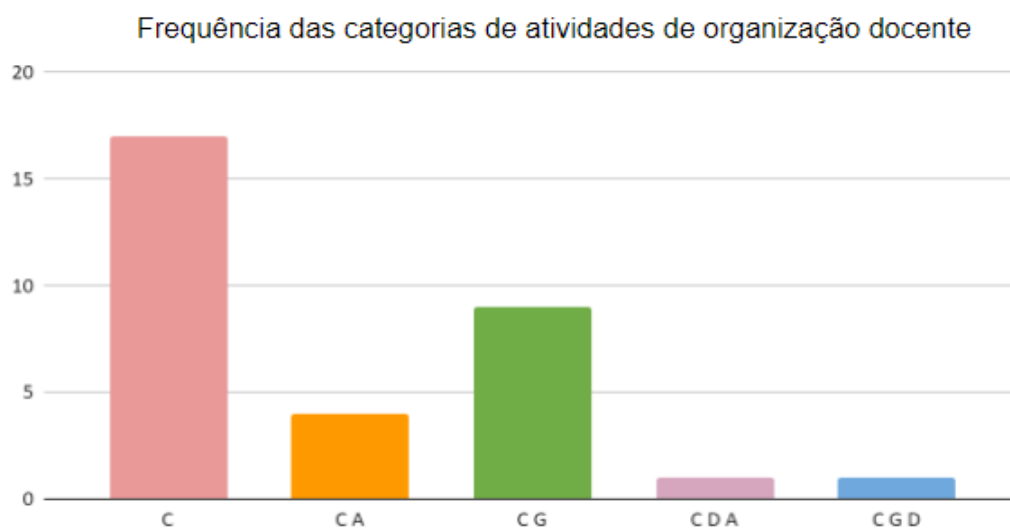
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias)	C
	Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como contos de fadas, lendas, acumulativos, contos maravilhosos, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas, identificando a especificidade de sua organização interna.	C
	Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (manchete, notícias) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social.	C
EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
INTERAÇÃO DISCURSIVA	Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados	C G
	Observar e reproduzir relatos em rodas de conversa, observando o contexto temporal (acontecimentos de fim de semana, fatos do cotidiano, temas trabalhados na escola, entre outros)	C
	Observar diferentes opiniões e posicionar-se emitindo sua opinião.	C
	Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos	C
	Participar de discussões respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião	C
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo	C
	Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas	C
	Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares.	C
EIXO 3: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA		
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo).	C A
CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	Explorar características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc	C
	Explorar o gênero textual em estudo, relacionando à situação comunicativa e ao portador de texto.	C
	Explorar a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, convite de aniversário, agenda, entre outros).	C
	Explorar elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço)	C
	Explorar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens.	C
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/MULTIMODAIS	Explorar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros)	C
	Observar uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor	C
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc	C
	Explorar as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor).	C
	Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba	C
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras	C
	Explorar listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas	C
	Explorar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente	C
	Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras	C
	Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas.	C
	Explorar elementos de diferentes categorias semânticas	C
Explorar elementos de diferentes categorias semânticas	C	

CONTRASTE LINGUISTICO	Observar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra das relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras.	C
	Observar o alfabeto da Língua Portuguesa dentro do quadro de Configuração de Mãos.	C
	Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto	C
	Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras.	C
EIXO 4: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita	C
	Escrever, com apoio do professor, seu próprio nome, de familiares, colegas e vocabulário trabalhado	C
	Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	C
	Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos	C
	Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, letras do alfabeto, calendário, listas, cardápio, agenda do dia.	C G
	Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever.	C
CAPACIDADES DE PRODUÇÕES DE TEXTOS	Explorar as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc.	C
	Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras	C
EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural.	CA
	Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte.	CA
	Explorar a Libras e conhecer sua importância.	CA
	Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos).	CA
	Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas.	CA
	Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor	CA

Fonte: Currículo da cidade site Secretaria Municipal de São Paulo, 2019 (com adaptações da pesquisadora).

A partir desse quadro analítico foi possível criar gráficos que indicam a frequência das categorias de ação docente das atividades, favorecendo a interpretação do currículo com relação a realização das atividades. A seguir encontra-se o gráfico criado deste quadro analítico, relativo aos 1º ano do ensino fundamental.

Figura 6: Frequência das categorias de atividades para o 1º ano do Ciclo de Alfabetização



C- Coletivo; A- Autônomo; G- Grupo; D- Duplas

Fonte: Autoria Própria

No 1º ano, percebe-se claramente que as atividades realizadas coletivamente ganham maior destaque acompanhando as demais formas de organização. Observa-se que pouco é sugerido para ser realizado como atividades autônomas, e quando é sugerido nunca isoladamente, mas sempre em primeiro momento com as demais formas de organização como: em grupo ou duplas, para a realização dos objetivos propostos.

Nota-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendem, prioritariamente, a sugerir uma organização docente de atividades onde os alunos participem coletivamente, se relacionam uns com os outros, priorizando as interações sociais. Por se tratar do 1º ano, as atividades propostas enfatizam as interações discursivas, as relações inter sujeitos, que favorecerão aprendizagens e internalizações numa perspectiva futura de atividade intrasujeito (atividade mais autônoma) (VIGOTSKI, 1991). O outro, professor e pares, se constitui como muito

importantes para as atividades com, na, pela linguagem. Citaremos alguns exemplos de formas de organização de atividades sugeridas no CCLPL2Surdos:

“Explorar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros).”

“Observar e reproduzir relatos em rodas de conversa, observando o contexto temporal (acontecimentos do fim de semana, fatos do cotidiano, temas trabalhados na escola, entre outros).”

“Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo”.

Em seguida, apresentaremos na Figura 7 a forma de organização das atividades para o 2º ano.

FIGURA 7:Quadro Analítico 2º Ano Ensino Fundamental

2º Ano Ensino Fundamental

EIXO1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CATEGORIA DA ATIVIDADE
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	Utilizar o alfabeto em Língua Portuguesa em contextos reais como escrita de nomes, locais e objetos.	C A
	Reconhecer capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora	C G D
	Reconhecer nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas, entre outros).	D A
	Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares	G D
	Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas).	G D
	Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipa	A
	Conhecer diversos gêneros textuais escritos/multimodais, observando a produção sinalizada	C A
	Reconhecer a escrita de rótulos, placas e fachadas.	A
	Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas	C G
LITERATURA SURDA	Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais.	C
	Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda.	C G
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor	C D A
	Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa	C G
	Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos	D A
	Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura(bilhete, lista, receita, calendário, agenda).	C D
	Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor	G D
	Explorar os sentidos das palavras-chave do texto mantendo a compreensão geral das informações	G D
	Realizar antecipações diante de um tema apresentado	C
	Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos	C G
	Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios	C G
	PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens
Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.		C G D
Reconhecer o nome escrito por meio da datilologia em diversas situações(sinalizado pelo professor, em placas nas mesas).		C G D
Participar de contações de histórias em Libras visualizando o texto no momento da leitura		C G
Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero		C G
Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem		C G

COMPORTAMENTOS DE LEITURA	Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor.	C
	Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc	C A
	Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro cultural, eventos literários, entre outros).	C A
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	Observar a produção sinalizada do professor de textos literários diversos (contos tradicionais, contos da comunidade surda, lendas, poemas, fábulas) e textos informativos (manchetes, notícias)	C
	Ler e/ou acompanhar a produção sinalizada de diferentes poemas: haicai, poema concreto, acróstico, entre outros.	C
	Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos literários diversos, como lendas, contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares garantindo a diversidade de culturas (surda, africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), identificando a especificidade de sua organização interna.	C
	Acompanhar a produção sinalizada/leitura do professor de textos da esfera jornalística (notícias e manchete) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social	C
EIXO 2: PRÁTICA DE PRODUÇÃO SINALIZADA		
INTERAÇÃO DISCURSIVA	Estabelecer diálogo em Libras em diferentes contextos, com modelos linguísticos avançados.	C G D
	Observar e participar de rodas de conversa sobre os temas trabalhados.	C
	Comentar sobre um texto lido, expressando opiniões, avaliações afetivas	C
	Produzir diálogos curtos, usando sinais aprendidos em diferentes contextos	C G
	Participar de discussões, respeitando o turno comunicativo e emitindo opinião	C G
	Produzir regras de convívio do grupo	C
	Produzir relatos de acontecimentos específicos (final de semana, férias, eventos que participou).	C
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E SINALIZAÇÃO DE TEXTOS	Participar da elaboração de textos coletivos, a partir das experiências em sala de aula, tendo o professor/instrutor como modelo	C
	Recontar histórias (contos de fadas e contos maravilhosos) fazendo antecipações de sequências narrativas.	C G
	Sinalizar recados e solicitar objetos em diferentes espaços e contextos escolares.	C G
EIXO 3: PRÁTICA DE LINGÜÍSTICA		
COMPORTAMENTO RELATIVO À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Reconhecer a Libras como forma de representar o mundo (sinal nomeando o mundo).	A

CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS E TEXTOS	Reconhecer características do portador livro (impresso ou digital), tais como: título, autor, ilustrador etc.	C G
	Relacionar o gênero textual em estudo à situação comunicativa e ao portador de texto.	C G
	Reconhecer a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo: calendário, agenda, convite de aniversário, entre outros).	C G
	Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço)	C G
	Identificar, em contos lidos pelo professor na roda de leitura, as características das personagens.	C G
	Explorar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo.	C
	Reconhecer diferenças entre os diversos gêneros textuais trabalhados pelo professor (receita, manchete, notícia impressa, contos tradicionais, regras de brincadeiras e jogos).	C G
ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros).	C
	Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor.	C G
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc	C G
	Reconhecer as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, professor).	C G
	Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas, tendo o professor como escriba.	C
	Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras.	C G
	Reconhecer listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas.	C G D A
	Reconhecer diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente	C G
	Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras.	C G
	Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas	C G
Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas	C	
COESÃO E COERÊNCIA	Articular, em atividade de reescrita e produção de final de conto, as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de explorar elementos de diferentes categorias semânticas compreensão.	C
	Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal.	C
CONTRASTE LINGÜÍSTICO	Explorar a relação entre sinal/palavra, sinal/sinal, palavra/palavra e as relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras	C G
	Reconhecer que o uso do alfabeto manual para referências a palavras é um recurso de contato entre a língua de sinais e a língua oral	C G
	Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto.	C G
	Observar a existência de diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais.	C

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita	DA
	Escrever o nome de colegas da turma e de familiares	DA
	Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	CGD
	Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	GD
	Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, rotina	CGD
	Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever.	CGD
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis etc	C
	Produzir relatos escritos de experiências vividas, tendo o professor como escriba, a partir da Libras.	C
	Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto)	C
	Escrever legendas para imagens, tendo o professor como escriba, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa	C
	Reescrever, tendo o professor como escriba, pequenos textos como bilhetes, parlendas e finais de contos.	C
	Escrever, tendo o professor como escriba, bilhetes, convites, cartas e mensagens eletrônicas respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos.	CG
	Reescrever, sinalizando ao professor, trechos de contos conhecidos respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto	C
EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural.	CA
	Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte	CA
	Explorar a Libras e conhecer sua importância	CA
	Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos).	CA
	Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas.	CA
	Conhecer histórias multiculturais, a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor	CA

Fonte: Currículo da cidade site Secretaria Municipal de São Paulo, 2019 (com adaptações da pesquisadora).

A seguir serão apresentados de acordo com o quadro analítico as categorias de atividades referentes ao 2º ano do Ciclo de Alfabetização.

Figura 8: Frequência das categorias de atividades para o 2º ano do Ciclo de Alfabetização.



C- Coletivo; A- Autônomo; G- Grupo; D- Duplas

Fonte: Autoria Própria

Já no 2º ano do ciclo nota-se um crescimento, ainda que pequeno, das atividades realizadas de forma autônoma, e diferente do 1º ano estas já aparecem como proposta isolada (atividades a serem desenvolvidas especificamente pelo sujeito com autonomia). Isso acontece, pois, a criança em seu processo de aprendizado, já se encontra em melhores condições para realizar algumas das atividades propostas autonomamente. Percebe-se que as atividades autônomas no 2º ano aparecem com mais recorrência nos eixos: 'Prática de Leituras de Textos' e 'Dimensão Intercultural'. Contudo, as atividades em coletivo e em grupos ainda prevalecem em maior índice, como observa-se na figura 8.

Em seguida, apresentaremos na Figura 9 a forma de organização das atividades para o 3º ano.

FIGURA 9: Quadro Analítico 3º Ano Ensino Fundamental

3º Ano do Ensino Fundamental

EIXO 1: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CATEGORIA DA ATIVIDADE
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA ESCRITA ALFABÉTICO	Ler, por si mesmo, capas de livros já lidos pelo professor, reconhecendo título, ilustrador, autor e editora.	A
	Ler textos diversos, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito, a depender da complexidade do texto	A
	Ler nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, tabelas e listas)	A
	Localizar o seu próprio nome, os nomes dos professores, dos colegas e dos familiares.	A
	Ler a rotina do seu grupo (calendário, cardápio, listas por categorias semânticas)	A
	Ler palavras simples de contextos diversos (placas de identificação, listas com nomes e rótulos), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar e validar o que está escrito.	A
	Explorar e reconhecer os diferentes gêneros textuais escritos e sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, contos infantis, de repetição, calendário, agenda do dia).	C
	Explorar lista de palavras escritas de diferentes categorias semânticas	D A
LITERATURA SURDA	Compreender que a produção literária nas línguas orais é diferente da produção literária nas línguas de sinais	C A
	Conhecer histórias infantis tradicionais e contos da cultura surda	C G
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor.	A
	Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa	D A
	Localizar palavras e/ou trechos em textos produzidos ou conhecidos	A
	Explorar diferentes gêneros textuais escritos e reconhecer visualmente sua estrutura (bilhete, lista, receita, convite, calendário, agenda).	D A
	Recuperar informações explícitas no texto com apoio do professor.	D A
	Explorar os sentidos das palavras-chave do texto, mantendo a compreensão geral das informações	G D A
	Realizar antecipações diante de um tema apresentado	C
	Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar os sentidos de novos textos propostos.	C G
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Estabelecer relação entre o conteúdo temático do texto lido e conhecimentos prévios	C G
	Ler textos utilizando ilustrações e/ou imagens.	C G D A
	Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.	C G D A
	Reconhecer o nome escrito por meio da datilografia em diversas situações (sinalizado pelo professor, em placas nas mesas, cartazes e painéis).	C G D A
	Participar de contações de histórias em Libras, visualizando o texto no momento da leitura	C G
	Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero	C G D A
	Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como uma das expressões da língua e da linguagem	A
Ampliar comportamentos de leitura, acompanhando a leitura do professor.	C	

ASPECTOS GRÁFICOS TEXTUAIS/ MULTIMODAIS	Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros).	CGD
	Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor.	CGD
ASPECTOS LEXICAIS E SEMÂNTICOS	Usar sinais para apresentar a família, animais de estimação, um amigo etc.	DA
	Compreender as palavras escritas utilizadas no contexto de sala de aula (rotina, nome dos colegas de sala, nomes dos professores).	DA
	Usar o vocabulário (repertório lexical) em suas produções escritas	GD
	Localizar nomes de objetos e pessoas no texto e identificar seus respectivos referentes na Libras.	CGD
	Compreender listas de palavras escritas de diferentes categorias semânticas.	CGD
	Reconhecer a presença da gestualidade nas línguas e a diferença entre gesto e item lexical (sinal e palavra)	CGD
	Utilizar diferentes repertórios lexicais, considerando os diversos contextos de uso de forma coerente	CGDA
	Negociar os significados de palavras da Língua Portuguesa em discussões em Libras.	CGD
	Ampliar o repertório lexical, em situação de contação de história, identificando lacunas	CGD
	Reconhecer elementos de diferentes categorias semânticas	C
COESÃO E COERÊNCIA	Articular em atividade de reescrita e produção de final de conto as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão	C
	Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada	C
	Observar como alguns advérbios de tempo (ontem, hoje, amanhã) atuam para a manutenção da coesão verbal.	C
		C
CONTRASTE LINGÜÍSTICO	Explorar as diferenças lexicais entre a Língua Portuguesa e a Libras	C
	Explorar as diferenças sintáticas entre a Língua Portuguesa e a Libras.	C
	Explorar as diferenças discursivas entre a Língua Portuguesa e a Libras	C
	Explorar a adequação da palavra/sinal a ser usada em um dado contexto.	CGD

EIXO 4: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

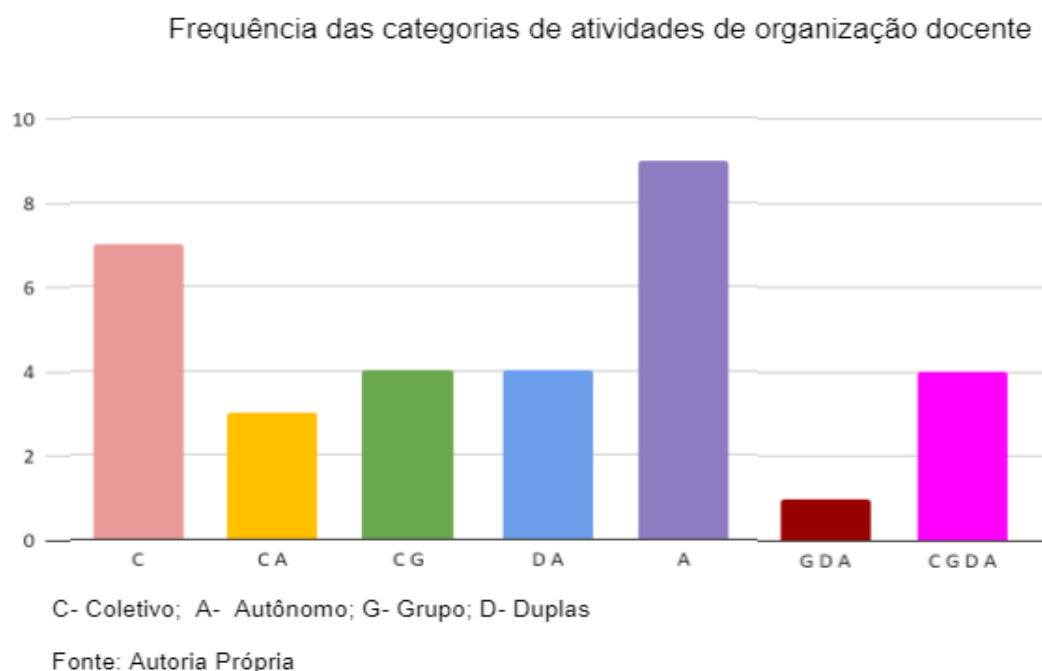
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	Conhecer o alfabeto da Língua Portuguesa como constitutivo da linguagem escrita	A
	Escrever nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia).	CGD
	Analisar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	CGDA
	Produzir, com auxílio do professor e pares avançados, calendário, listas, cardápio, agenda do dia.	CGD
	Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever	CGD
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	Reconhecer as características do contexto de produção de texto a ser produzido, considerando sua função social, suas finalidades, interlocutores possíveis	CD
	Escrever relatos de experiências vividas pela classe (estudos do meio, visitas pedagógicas etc.), situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto.	C
	Planejar, junto com o professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidades e o assunto do texto).	C
	Escrever legendas para imagens, considerando a finalidade do texto e a situação comunicativa.	DA
	Escrever pequenos relatos a partir de imagens sequenciadas	DA
	Reescrever, sinalizando ao professor trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto	DA

EIXO 5: DIMENSÃO INTERCULTURAL		
IDENTIDADE E CULTURA SURDA	Identificar-se como surdo e como sujeito sociocultural	CA
	Conhecer a importância do sinal pessoal de identificação para a pessoa surda e ouvinte	CA
	Explorar a Libras e conhecer sua importância.	CA
	Explorar histórias contadas por surdos (manifestação de surdos para surdos)	CA
	Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdos e ouvintes	CA
	Explorar, com a ajuda do professor, as diferenças culturais entre surdo e ouvinte com relação ao registro de suas línguas.	CA
	Conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor	CA

Fonte: Currículo da cidade site Secretaria Municipal de São Paulo, 2019 (com adaptações da pesquisadora).

A seguir na figura 10 o gráfico criado a partir do quadro analítico, relacionando ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 10: Frequência das categorias de atividades para o 3º ano do Ciclo de Alfabetização.



No 3º ano as atividades autônomas ganham uma proporção ainda maior, como mostra a figura 10, elas obtêm um alto nível, isoladamente ou acompanhando

outras formas de organização docente, tendo mais uma vez uma maior recorrência nos eixos temáticos: 'Prática de Leituras de Textos' e 'Dimensão Intercultural'.

Analisando os aspectos citados podemos compreender sobre o papel do outro no desenvolvimento. Para Nogueira (1993) a criança desde seus primeiros momentos de vida tem seu processo de desenvolvimento das funções superiores mediado pelo outro, que contribui com o processo de significação da realidade. Por meio dos diferentes meios de mediação ou interação com o outro, esta se apropria de elementos culturais, comportamentos e elementos significativos da história da humanidade. No transcorrer do tempo estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem a intervenção do outro, ou seja, a atividade antes mediada transforma-se em processo intrapsicológico, dando espaço às atividades voluntárias.

Podemos concluir que as propostas de ação docente apresentadas no CCLPL2Surdos são de suma importância, mostrando preocupação em respaldar o docente também em relação às formas de organização das atividades. As atividades coletivas, em grupos/duplas, afirmam a relevância do papel do outro para o aprendizado. Assim, as atividades realizadas coletivamente são vistas como uma oportunidade para que o conjunto das crianças se desenvolvam, apoiando-se mutuamente, sob a condução coletiva do professor. Aos poucos, com o desenvolvimento dos alunos ao longo das séries as atividades em grupos menores ou realizadas autonomamente são mais enfatizadas, indicando outras possibilidades de apropriação do saber pelos alunos.

Sabemos que a riqueza de informações presentes no CLP2Surdos não está completamente problematizada em nossa análise, sendo que vários outros aspectos poderiam ser discutidos no conjunto das proposições do currículo, contudo esperamos ter atendido aos objetivos propostos com as análises aqui apresentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de análise o Currículo de LP como L2 no município de São Paulo. É importante enfatizar a relevância de ter este currículo proposto para o ensino de L2 para surdos, pois a maioria das práticas escolares que envolve surdos não se apoia em um currículo especificamente elaborado para atender a esse público. Existem discursos sobre como abordar o ensino da escrita de uma segunda língua, mas não se tem uma orientação clara acerca das práticas para colaborar com o trabalho do professor, por isso destaca-se ainda mais a importância desse documento.

Nessa pesquisa procuramos fazer uma análise do funcionamento desse currículo, especialmente no que se refere aos três primeiros anos do ensino fundamental (Ciclo de Alfabetização), em relação aos pressupostos teóricos e sua articulação com as proposições práticas. Foi possível observar que em muitos pontos elas são consonantes, todavia existem algumas dissonâncias que chamaram nossa atenção, revelando contradições internas no corpo do documento. Entendemos que isso pode vir a ser objeto de estudos em pesquisas futuras adensando mais o debate sobre o assunto e colaborando para a proposição de currículos ainda mais harmoniosos em suas formulações.

Já em relação às práticas propostas, o CCLPL2Surdos se mostra bastante interessante, especialmente em sua atenção à organização do trabalho do professor, oferecendo várias alternativas de como organizar a prática pedagógica dele, colaborando para um ensino mais adequado para o alunado surdo. Sabemos que nosso estudo se limitou a analisar o Ciclo Inicial de Alfabetização, pelas limitações de tempo impostas a uma pesquisa de mestrado, e que o CCLPL2Surdos merece ser olhado em seu conjunto para que análises mais aprofundadas possam ser realizadas.

Espero que minha dissertação desperte um olhar analítico para que Currículos voltados para o ensino de segunda língua para surdos, que possam ser

aperfeiçoados. Também nos interessa conhecer as formas de implementação deste currículo e como professores e alunos avaliam as orientações nele contidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

ALMEIDA, D.L.; SANTOS, G.F.D.; LACERDA, C.B.F. *O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, estratégias didáticas*; *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015.

BAALBAKI, A; CALDAS, B; *Impactos do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais. Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. *O processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria*. XV Congresso Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril, 2003.

_____. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098/00. Diário oficial da União, Brasília, 22 de dezembro, 2005.

BRITO, M. D. O. *Adaptação de material para alunos surdos de acordo com a Base Comum Curricular - BNCC*. VI Congresso Nacional de Educação. 2019

Cadernos de apoio e aprendizagem (1º ano - 5º ano), Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 144p, 2012.

COELHO, S. M. *A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural*. Presidente Prudente: UNESP, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>> acesso em 20 de janeiro de 2021.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

FERNANDES, S. F. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Catalogação no centro de editoração, documentação e informação técnica –SEED/CEDITEC, Curitiba, p.3 -28 ,2006.

GIL, C. A. O que é pesquisa documental? In: GIL, C. A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4º Edição, Editora Atlas, 2002.

GÓES, A. M.; CAMPO, M. L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos ,Edufscar, p. 65 - 80, 2014.

GUARINELLO, A. C. Estudos sobre a surdez: concepções práticas (um olhar histórico sobre a educação de surdos). In: GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo, Plexus, p. 19 – 43, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. In: *Relações de ensino: Análise na perspectiva histórico-cultural*, p. 70-83. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

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*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil é fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32. 2009.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org). *Tenho um aluno surdo, e agora ? : introdução à libras e educação de surdos*[S.l: s.n.], 2013.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MARCUSCHI, L. A. 2. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, cap.2, p. 147-221, 2008.

MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. *Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas*. *Pro-Posições* vol.26 n.3 p.103-124, Campinas, 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993

MONTEIRO, M. S. *História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil*. ETD - *Educação Temática Digital*, 2006.

MÜLLER, J. I. *Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. Porto Alegre, 2016.

NOGUEIRA, A. S. Letramento e Educação de Surdos. *Revista da ANPOLL*, v. 1, p. 105-118, 2019.

PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, Secretária Municipal de Educação de São Paulo, (s.d), disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/programa-de-educacao-bilingue-para-surdos/>> acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

QUADROS, R. M. *Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 26, n.69, p. 141-162, 2006.

QUADROS, R. M. de. *O bi do bilinguismo na educação de surdos*. In: QUADROS, R. M. Surdez e bilinguismo. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

ROJO, R. H. R. *O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista*. In: ROJO, R. H. R (org) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*, Campinas, SP. Mercado das Letras, 1998.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, A. A. C. *Novos Letramentos, Novas Práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmelia> acesso em 20 de janeiro de 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 22 novembro, 2011

SOARES, D. M. C.; ROSA, A. M. C. *A base nacional comum curricular: considerações sobre o ensino de língua portuguesa e os multiletramentos*. Revista do SEEL, vol. 7, nº2, ISSN: 1983 – 3873, 2012.

SOARES, M. LETRAMENTO: *Um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte Autêntica, 2005. 128p.

VYGOTSKY, L. S. *A pré-história da linguagem escrita*. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - Título do Apêndice

Currículo disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51128.pdf>