



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE
LIBRAS-L1 A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO
PAULO**

São Carlos 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE
LIBRAS-L1 A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Márcia Cruz

Tese apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutora em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marcia Cruz, realizada em 04/04/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Prof. Dr. Roberto César Reis da Costa (UFBA)

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Tarcisio de Arantes Leite (UFSC)

Profa. Dra. Diléia Aparecida Martins (UFSCar)

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

Cruz, Márcia

Reflexões Sobre a Educação de Surdos e o Ensino de Libras - L1 A Partir do Currículo da Cidade de São Paulo / Márcia Cruz -- 2025.
131f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosa Tokota
Banca Examinadora: Roberto César Reis da Costa,
Tarcisio de Arantes Leite, Diléia Aparecida Martins, Vera
Lucia Teixeira da Silva
Bibliografia

1. Ensino de Libras L1,. 2. Educação de Surdos.. 3.
Currículo. I. Cruz, Márcia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



Um palhaço, um quadro na parede,
O amor manifestado na rosa e no sorriso,
Desenhos e cores cheios de significados,
Obrigada por cada minuto vivido ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Só foi possível realizar este projeto de vida graças ao apoio que recebi no decorrer dessa trajetória.

Agradeço aos meus pais Edison e Marilisa, que são minha vida, meus exemplos de força e persistência. Aqueles que me apoiaram, me fizeram acreditar que tudo seria possível. Obrigada pelas orações, cuidado e incentivo ao longo de todos esses anos. Amo vocês!

À minha irmã, Magda, e sobrinho, Neto, pela torcida de sempre e por toda a ajuda. Muito obrigada!

À minha orientadora, professora Rosa, por acreditar em mim e assim me acolher, apoiar, orientar. O seu jeito trouxe a paz e a tranquilidade que eu precisava para concluir essa etapa da minha vida.

Ao professor Pablo Arantes por ter iniciado e percorrido parte dessa trajetória ao meu lado me apoiando e incentivando.

Aos membros da Banca, Prof. Roberto, Prof. Tarcísio, Profa. Dileia, Profa. Vera, Profa. Flavia, Profa. Poliana e Prof. Carlos por aceitarem avaliar meu trabalho e contribuir com a versão final, meu muito obrigada!

À direção, coordenação, colegas de trabalho e alunos da EMEBS Helen Keller, meus mais sinceros agradecimentos por toda a compreensão, colaboração e torcida por esse trabalho.

Agradeço, em especial a Maria Claudia que, através da escuta ativa e carinhosa, proporcionou-me muitas reflexões e novos olhares.

À Tchesca, Chico e Lory obrigada por tornarem meus dias mais leves e alegres e por todo o amor que me dedicam.

A todos os meus familiares, minhas primas Sandra e Tereza por se fazerem sempre presentes; ao meu tio, José Eusébio, por todo o incentivo e valorização do meu trabalho e, em especial, ao Sebastião, Elfrida e Daniel pois, não há palavras para agradecer todo o carinho e atenção que sempre me dedicaram.

RESUMO

A educação de surdos apresenta-se como um tema recorrente neste século e tem como efeito a consolidação do bilinguismo como concepção mais adequada para o ensino aprendizagem de alunos surdos. Considera-se o processo bilíngue que envolve a Libras, uma língua visuoespacial, e a Língua Portuguesa-oral-auditiva, apresentada apenas na modalidade escrita. Tem-se a compreensão de que para que tal processo ocorra de forma satisfatória é necessária uma base linguística sólida na Libras, considerada a primeira língua. A presente pesquisa documental de cunho qualitativo, objetiva a reflexão sobre o ensino de surdos, pormenorizando o ensino da Libras enquanto primeira língua em busca de compreender como se dá sua curricularização. Adota-se como corpus para análise o material Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais, do Município de São Paulo. A escolha deste material se deu por ser o pioneiro a nível federal. Tenciona-se investigar e refletir sobre a educação de surdos, aquisição e aprendizagem de línguas por surdos, concepção de currículo a fim de compreender as contribuições do Currículo de Libras para a educação de surdos. Propõe-se compreender como as concepções mencionadas, presentes no Currículo da Cidade: Educação Especial — Língua Brasileira de Sinais, do Município de São Paulo, podem influenciar a formação dos professores dessa disciplina.

Palavras-chave: Surdos, Libras L1, Currículo, Educação.

ABSTRACT

Deaf education is a recurrent subject in this century and has, as its effect, the consolidation of bilingual approach as being the most adequate conception for the students' teaching and learning. The bilingual process involving Libras (Brazilian Sign Language), a visual-spacial language, and Portuguese, an oral-auditory one, is only taken into consideration in the written mode. It is understood that, for that process to occur in a satisfactory way, a solid linguistic basis in Libras, considered the native language, is necessary. This qualitative documental essay aims to reflect on the teaching of the deaf, dissecting the teaching of Libras as first language, with the goal of understanding its insertion in the school programme. We chose, as the source for the analysis, the document entitled Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais (City curriculum : Special Education: Brazilian Sign Language) of São Paulo city. The choice was due to it being a pioneer in the federal level. We intend to investigate and reflect about deaf education, acquisition and learning of the sign language by the deaf and the conception of a school programme, in order to understand the Libras Programme's contribution to the education of the deaf aiming to better understand in which way the referred conceptions reveal themselves in the Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais of São Paulo city.

Keywords: Deaf, Libras L1, Curriculum, Education.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1. Currículo de Libras - elaborado pela autora.....	63
Quadro 2. Expectativas de Aprendizagem-Orientações Curriculares-Libras	98
Quadro 3. Currículo da Cidade – Língua Brasileira de Sinais.....	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Projeto Toda Força	21
Figura 2 Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem.....	22
Figura 3 Representações da Libras.....	23
Figura 4 Movimento pelas Escolas Bilingues.....	24
Figura 5 Projeto Incluir.....	25
Figura 6 Cadernos de Libras.....	27
Figura 7 Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Libras dos Alunos.....	27-28
Figura 8 Currículo da Cidade.....	29
Figura 9 Histórias 1.....	89
Figura 10 Histórias 2	89
Figura 11 Histórias 3	90
Figura 12 Artefato Cultural: Visual	103
Figura 13 Artefato Cultural: Linguístico	103
Figura 14 Artefato Cultural: Família	104
Figura 15 Artefato Cultural: Literatura Surda	104
Figura 16 Artefato Cultural: Vida Social e Esportiva	105
Figura 17 Artefato Cultural: Artes Visuais.....	105
Figura 18 Artefato Cultural: Política	106
Figura 19 Artefato Cultural: Material	106
Figura 20 Organização dos Gêneros em Libras	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
ASL - Língua Americana de Sinais
BNCC - Base Nacional Comum
CEU- Centro Educacional Unificado
CM - Configurações de mãos
COPEd - Coordenadoria Pedagógica
DA - Deficientes Auditivos
DERDIC - Divisão de Educação E Reabilitação Dos Distúrbios Da Comunicação
DF - Deficiente Físico
DL - Deficiência de Linguagem
DM - Deficientes Mentais
DRES - Diretorias Regional de Ensino
DV - Deficiente Visual
EDAC - Educação para os Deficientes da Áudio Comunicação
EFAL - Estimulação de Fala e Linguagem
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEBS - Escola Municipal de Educação Bilíngue Para Surdos
EMEDA - Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos
EMEE - Escola Municipal de Educação Especial
EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável
FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas
GT - Grupo de Trabalho
Libras - Língua Brasileira de Sinais
L1 - Primeira Língua
L2 - Segunda Língua
LA -Língua Alvo
LE -Língua Estrangeira
LM - Língua Materna
MEC- Ministério da Educação
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PA- Ponto de Articulação

PCD - Pessoas com Deficiência

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SME - Secretaria Municipal de Educação

TILS Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais

UE - Unidade Escolar

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. Histórico	14
2.1.1 Histórico da educação de surdos no Município de São Paulo ou seria a minha história?	15
3.1 Concepção de língua	32
3.2 Bakhtin e Vygotsky	33
3.2.1 Bakhtin	34
3.2.2 Vygotsky	37
3.3 Primeira língua/língua materna e segunda língua/língua estrangeira	42
3.4 Bilinguismo	48
3.5 Educação Bilíngue de Surdos no Brasil	51
3.6 Pensando o Bilinguismo para Surdos: Inclusão e Bilinguismo	56
3.7 Pensando o Currículo	58
4. Metodologia	61
4.1 Apresentação e descrição do objeto de estudo	62
4.1.1. A Construção dos Currículos no Município de São Paulo	64
4.1.2. Parte II: Currículo no Município de São Paulo: Pensando a Educação de Surdos	65
4.1.3. Parte III: Currículo de Libras	66
5. Análise do Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua de Sinais - Libras	69
5.1 As Habilidades Linguísticas no Ensino de Libras	70
5.1.1 Escutar no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras	74
5.1.2 Falar no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras	79
5.1.3 Ler no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras	87
5.1.4 Escrever no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras	91
5.2 Os avanços existentes no Currículo da Cidade em comparação aos Materiais existentes anteriormente.	96
5.2.1 Aprofundamento no Conhecimento	96
5.2.2 Cultura Surda	102
5.2.2.1 Literatura Surda	108
5.3 Inovações no Currículo	110
5.3.1 Perfazer os aprofundamentos	113
5.4 Os Professores e as Propostas Curriculares no Município de São Paulo	114
5.4.1 Perfazer as questões dos Professores e as Propostas Curriculares	119
5.5 Resultados em relação às nossas questões	119
6. Considerações finais	121
Referência Bibliográfica	124
Anexo.....	131

CAPÍTULO 1

1. INTRODUÇÃO

A partir da experiência de mais de trinta anos como regente em sala de aula, com alunos surdos, foi possível vivenciar muitas mudanças e transições, dentre as principais estão: a mudança na denominação de Deficiente Auditivo (DA) para surdo, da perspectiva do oralismo para Bilinguismo, a indiferença ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o desconhecimento à valorização da Cultura Surda. Neste longo percurso, muitas práticas foram abandonadas, algumas aprimoradas e outras incorporadas. Muitas lutas com e pela comunidade surda, bem como grandes conquistas - como leis em âmbito federal e municipal em São Paulo (onde moro e trabalho no momento da elaboração desta tese) - fazem parte de minha história de vida.

Enquanto educadora, sempre mantive meu foco no ensino e aprendizagem, e por causa da minha formação, meu interesse convergiu para o ensino de línguas. Inicialmente, para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Posteriormente, compreendi que o cerne da educação de surdos encontra-se na aquisição da Libras como primeira língua (L1) e o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Podemos encontrar muitos estudos sobre essas temáticas; contudo, grande parte deles está relacionada ao ensino do Português como L2. Entretanto, se a base para o ensino de uma L2 é a L1, surgiu em mim a inquietação que me conduziu à pesquisa sobre o ensino de Libras como L1, tema ainda pouco abordado na literatura sobre educação de surdos.

Com a minha Dissertação de Mestrado, em 2019¹, a qual surgiu em decorrência de minha formação e atuação profissional no Município de São Paulo, considerava, no início, que a existência de um currículo para nortear os trabalhos nas escolas poderia ser o diferenciador para o sucesso no ensino aprendido do surdo.

No ano de minha defesa de mestrado foram publicados os primeiros Currículos Libras como L1 e Português como L2 para surdos no Município de São Paulo, sendo que o Currículo Libras como L1 é o primeiro documento a nível nacional. Participei ativamente da elaboração do *Currículo da cidade: Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais - Libras*, do

¹ Intitulada “Orientações Curriculares Para O Ensino De Português Para Surdos: Análise De Documento Do Município De São Paulo” disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11575/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20final%2002-%2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Município de São Paulo, produzido antes do período de isolamento social em razão da pandemia de Covid-19. Posteriormente, com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, participei da ação de SME para a elaboração do documento de Priorização Curricular de Libras L1 e Português L2. Nas discussões de Priorização Curricular bem como na elaboração do Currículo de Libras L1, passei a me questionar com mais veemência em relação ao ensino de Libras para surdos, acreditando que, para se aprender uma L2 apenas na modalidade escrita, é de suma importância ter domínio de sua L1 e, para se oportunizar tal conhecimento, faz-se necessário não só a aquisição, mas também a formalização do aprendizado dessa língua.

Assim sendo, o tema desta pesquisa é o Ensino de Libras L1 e a Educação de Surdos. Para tanto, proponho-me a analisar o documento “Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais- Libras, do Município de São Paulo” - doravante, *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

O objetivo da presente pesquisa é, a partir do documento analisado, refletir sobre o ensino de Libras L1 para alunos surdos, evidenciando entendimentos críticos e apreciativos sobre o documento. Propõem-se como objetivos específicos responder às seguintes perguntas de pesquisa: “Quais as contribuições do *Currículo da Cidade* para a Educação de Surdos e os avanços existentes em comparação aos materiais existentes anteriormente?” e “Que caminhos podem ser indicados para a formação de professores que atuam com ensino de Libras para alunos surdos a partir do Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais?”.

Finalizamos esta introdução apresentando a organização da presente tese de doutorado. A primeira parte do volume está formada pela introdução, em que estão expostas as motivações para a pesquisa, o contexto da pesquisadora e seus objetivos. No segundo capítulo será apresentado um histórico da educação de surdos no Município de São Paulo através das vivências da pesquisadora. No terceiro capítulos estão as bases teóricas em que são apresentadas as questões referentes à linguagem, à educação e à língua de sinais. No capítulo quatro, explicitamos a metodologia e apresentamos o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*. A partir dos itens apresentados no capítulo quatro, no capítulo cinco, passamos à análise do documento. Assim, para responder a primeira questão, serão utilizadas três categorias de análise: Habilidades Linguísticas, Divisão de Conteúdos e Cultura Surda. A partir das respostas obtidas foram propostos encaminhamentos para a segunda questão. No Capítulo seis estão as considerações finais.

CAPÍTULO 2

2. Histórico

O presente capítulo apresentará a história da educação de surdos no Município de São Paulo e alguns fatores que a influenciaram a partir da vivência da professora-autora.

A Educação de Surdos no Município de São Paulo ostenta as mudanças que se deram, tanto a nível federal quanto mundial. Tais mudanças envolvem as questões educacionais, mas também a concepção de surdez e de sujeito surdo, o respeito às Línguas de Sinais, os estudos relacionados a essas línguas, as políticas relacionadas às pessoas com deficiência e o reconhecimento dos surdos não como deficientes, mas sim com uma diferença linguística.

Por ser o tema História da Educação de surdos muito recorrente e de fácil acesso para quem deseja adentrar no assunto, percorremos um caminho paralelo, abordando a Educação de surdos no Município de São Paulo, porém, pelo viés da pesquisadora que vivenciou como educadora grande parte dessa história.

2.1 História da Educação de Surdos no Município de São Paulo

Ao abordar a temática *Educação de Surdos*, a discussão sobre o processo histórico e a oscilação entre a aceitação ou não da sinalização pelos surdos bem como o papel e valor desses sinais, apresentam-se quase que obrigatório. Por ser uma temática muito recorrente, não apresentaremos como foco do capítulo tal discussão. Será dado ênfase à curricularização da Libras, assim como do Português L2 para o surdo, que ocorre no Município de São Paulo por uma solicitação do corpo docente na tentativa de orientar a caminhada em busca do Bilinguismo e os desafios que se apresentam nesta jornada. Portanto, optou-se por fazer um recorte do momento histórico que fundamenta a necessidade da elaboração do material em análise.

Apresentamos, a seguir, um recorte na trajetória da Educação de Surdos a partir da perspectiva particular da pesquisadora, visto que ela atua como educadora e foi participante da equipe que elaborou o documento em análise bem como parte dos materiais que serão citados. Assim sendo, a abordagem do tema será na perspectiva de uma educadora que vivenciou a história e as mudanças. Assim, o texto será escrito em primeira pessoa e serão utilizados alguns termos próprios da época a que se referem os fatos. No desenrolar do texto,

serão feitas algumas considerações sobre as tendências metodológicas e teóricas que orientaram documentos e ações.

2.1.1 Histórico da educação de surdos no Município de São Paulo ou seria a minha história?

Na época em que iniciei minha graduação, havia no Brasil cursos de pedagogia, com duração de quatro anos, voltados para a educação de Deficientes Físicos (DF), Deficientes Visuais (DV), Deficientes Mentais (DM) e Deficientes Auditivos (DA). Em São Paulo, capital, esses cursos podiam ser encontrados na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e Pontifícia Universidade Católica (PUC). Passei no vestibular na USP, PUC e Mackenzie, optei pela PUC pois, apesar de ser paga, entre as três, era a única que ofertava o curso para DAs, aliás, somente a PUC e a FMU ofereciam a pedagogia - Educação para Deficientes da Audiocomunicação (EDAC). Assim, iniciei minha graduação em pedagogia EDAC, na PUC no ano de 1986 (após me transferir do curso de Ciências Sociais que havia iniciado na mesma universidade em 1985).

A década de 80 foi singular para o Brasil em vários aspectos². As Políticas de Educação nesse período, segundo Cruz (2019), ostentam a concepção integracionista tanto na Constituição da República Federativa do Brasil, como na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiências. O construtivismo pronuncia-se como um novo caminho. E na educação de surdos, o oralismo ainda se mantinha, contudo, surgia uma nova proposta denominada Comunicação Total que se define por:

[...] poder utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (Lacerda, 1998, p.6).

De acordo com Lacerda (1998), a Comunicação Total exerceu um papel importante na educação de surdos, não pelos resultados atingidos, pois não foram significativos, mas por favorecer o contato dos surdos com os sinais (proibidos pelo oralismo), impulsionando o aprendizado e uso das línguas de sinais fora do trabalho escolar.

² Entre muitas mudanças que ocorreram, podemos destacar o declínio da Ditadura Militar, o movimento Diretas Já, Tancredo Neves, um presidente eleito indiretamente que adoeceu e morreu na véspera de sua posse, José Sarney assume a Presidência da República .

A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) pertencia, e ainda pertence, à PUC. Ela abrangia da educação infantil ao ensino fundamental II e, também mantinha um programa para ensino de jovens e adultos no período noturno onde as aulas eram ministradas pelas alunas do curso de Pedagogia EDAC³. Na DEDIC era utilizada a Comunicação Total, e eu não conseguia entender tal proposta pois, em sala de aula da graduação, de certa forma, uma semente do que viria a ser o Bilinguismo, começava a ser cultivada.

Naquela época, havia na educação de DAs⁴ em São Paulo⁵, a chamada fase I e fase II pois, acreditava-se que esses alunos não conseguiam aprender os mesmos conteúdos que os ouvintes aprendiam em um ano letivo. Tais conteúdos eram divididos em dois anos, assim, os alunos DAs faziam em 16 anos, do primeiro ao oitavo ano. Devido à proximidade etária, estabeleci vínculo de amizade com os alunos da DEDIC e, como consequência, dei entrada na comunidade surda.

Neste período, além da graduação em Pedagogia e graduação (bacharelado e licenciatura plena) em Língua e Literatura Portuguesa, trabalhava no ensino fundamental II e curso pré-vestibular do Colégio Objetivo, onde ministrava aulas de Português e como voluntária no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da DEDIC.

Ao ministrar aulas para surdos adultos na DEDIC não conseguia uma comunicação efetiva com esses alunos, achava-me incompetente por não conseguir entendê-los e nem me fazer entender, naquela época, me convenceram que o problema estava neles e não em mim. Deste modo, segui no trabalho e na carreira. Contudo, hoje defendo que não havia problemas em ser surdo, mas na falta de língua estruturada.

Havia no município de São Paulo apenas três escolas para surdos, o que não atendia a demanda. Assim, no ano de 1987, segundo Cruz (2019), em decorrência da solicitação e persistência dos pais, professores, Associação de Surdos e de Amigos de Bairro, a Câmara Municipal aprovou a criação de mais quatro Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos (EMEDA), sendo uma em cada região do Município de São Paulo.

No segundo semestre do ano de 1990, iniciei meu trabalho com alunos surdos na EMEDA Anne Sullivan, que ficava na Zona Sul. Era uma escola muito pequena e com poucas

³ O uso de alunas no feminino se dá por não haver nenhum aluno no curso.

⁴ Na época, o correto era utilizar DA para definir os surdos opondo-se ao termo surdo-mudo ou mudo como eram chamados.

⁵ Em São Paulo havia três escolas para surdos: DEDIC, Instituto Santa Terezinha e a Escola Municipal de Educação Deficiente Auditivo Helen Keller.

turmas. A escola havia sido um anexo da uma outra escola, a Escola Municipal João Cândido de Azevedo Marques (JOCAM). Logo, fiquei sabendo que todas as quatro EMEDAS criadas estavam juntas a uma escola regular por exigência do então prefeito Jânio Quadros, com o propósito de não haver segregação. Contudo, a relação entre JOCAM e Anne Sullivan não era satisfatória.

A escola Anne Sullivan atendia da Educação Infantil (1º, 2º e 3º estágios) ao Ensino Fundamental I (1º à 4º séries). Fazia parte dos componentes curriculares, além dos comuns para todos os alunos da rede, o Estimulação de Fala e Linguagem (EFAL) que se dividia no atendimento do grupo bem como o individual/duplas. Nessas aulas eram trabalhadas a percepção auditiva e a emissão de sons dos alunos. Para a matrícula nas EMEDAS era necessária a audiometria comprovando a surdez severa ou profunda - hoje em dia, ainda é necessário comprovar a surdez.

Na década de 1990, a educação apresenta-se na perspectiva da inclusão social de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), com a Política Nacional de Educação Especial e o Plano Decenal de Educação para Todos. Albres (2005) ressalta a Declaração de Salamanca como pioneira na discussão a respeito da educação inclusiva, apresenta a essencialidade de ações educativas voltada ao atendimento de todas as pessoas, respeitando as diversidades existentes, considerando as individualidades e suas necessidades.

Por conseguinte, para a comunidade surda, profere-se o reconhecimento da língua de sinais e seu uso na educação, entendendo ser por intermédio dela a comunicação natural entre eles. Devido à necessidade linguística dos surdos e surdos-cegos, a Declaração de Salamanca aponta as escolas especiais ou classes especiais como o local mais acertado, contudo, contrapondo-se a essa orientação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), não recomenda as questões linguísticas dos surdos, considerando a inclusão como melhor alternativa.

Além da Declaração de Salamanca, na escola Anne Sullivan, nossa diretora, Silvana Lucena dos Santos Drago, também nos apresentou aos princípios da Declaração de Jomtien⁶ e da Convenção de Guatemala⁷. Lembro-me de um questionamento dela, no qual nos foi

⁶ A Conferência Mundial de Educação para todos ocorreu em Jomtien - Tailândia - em março de 1990 e gerou a Declaração de Jomtien que define condutas relacionadas às necessidades básicas de aprendizagem objetivando determinar compromissos mundiais que assegurem a todas as pessoas o conhecimento básico fundamentais para que vivam com dignidade em uma sociedade mais humana e justa.

⁷ A Convenção de Guatemala, que ocorreu em 1999, acrescenta à declaração de Salamanca e demais documentos a incumbência de evitar e dizimar a discriminação de qualquer natureza contra as pessoas com deficiência.

indagado: “Você acredita que existe alguém que seja incapaz de aprender alguma coisa?”. Ela também nos guiava nos caminhos do Construtivismo.

Com a abertura do período noturno (EJA) na escola Anne Sullivan, passamos a conviver com um público bem diferente: jovens e adultos surdos. Eram trabalhadores, mas mal conseguiam se comunicar, situação semelhante à dos alunos que eu atendia na DERDIC. Logo, percebemos que o trabalho escolar desenvolvido com os alunos dos outros períodos não daria certo com os do noturno, assim, em paralelo com os estudos com base em Vygotsky e Emília Ferreiro, iniciou-se uma busca para encontrarmos a melhor forma de atender os alunos do noturno, assim chegamos na Pedagogia Freinet⁸.

Na escola, iniciou-se o trabalho com o projeto de Estimulação Precoce com os bebês surdos de 0 a 3 anos. Já na época, o nome do projeto não me soava bem, pois não combinava com o trabalho feito em relação ao tempo. O trabalho era realizado em dois momentos, sendo um com os bebês e um responsável (um grupo de quatro crianças) no qual objetivava-se melhorar a comunicação e a relação entre o familiar e a criança, e um segundo, com as crianças (em duplas).

Na Estimulação de Fala e Linguagem (EFAL), em meados dos anos de 1990, adotou-se o Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberin (SUVAG)⁹ e, também fazíamos cursos para aprender a língua de sinais, pois pensávamos que era a forma correta de comunicação com os nossos alunos. A escola disponibilizava o nosso horário de estudos coletivos e dividimos entre os professores o valor do curso de língua de sinais. As aulas eram de aprendizado de vocabulário e expressão, ocorriam quase sempre com músicas. Em sala de aula era utilizado o Português sinalizado¹⁰, talvez seja por essa razão que ainda hoje os alunos utilizam Português sinalizado quando estamos nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, creio que devemos repensar nossas práticas.

Com o passar do tempo, o atendimento para os alunos surdos até a quarta série não estava mais sendo o suficiente, havia demanda para a continuidade escolar. Inicialmente, a

⁸ A Pedagogia Freinet, criada na França, pertence à Escola Moderna. Suas práticas educacionais direcionam-se para as crianças com a finalidade de formar indivíduos ativos, capazes de promover, futuramente, uma transformação social.

⁹ Método verbotonal criado na década de 50 pelo iugoslavo Peter Guberina, linguista, foneticista e professor de línguas estrangeiras, para ensinar crianças surdas a falar sentindo os fonemas através do movimento corporal que age como facilitador na percepção dos sons da fala.

¹⁰ Português Sinalizado é um sistema de comunicação que utiliza os itens lexicais da Libras na estrutura da frase em Língua Portuguesa.

solução foi realizar parcerias com escolas municipais próximas que se dispusessem a atendê-los, e na EMEE Anne Sullivan, esses alunos teriam um atendimento em contraturno, com a intenção de minimizar as dificuldades. Contudo, a melhor opção foi a criação do Ensino Fundamental II para surdos. Por haver a necessidade do curso específico para atuar nas EMEEs, os professores que ministravam essas aulas eram pedagogos e não especialistas. Apesar de ser especialista em Português, o que me mantinha na escola era ser pedagoga.

Esse foi um período de muitas mudanças e inovações para a educação especial e, por consequência, para a educação de surdos.

Assistindo nas últimas décadas - mas também produzindo e fabricando - a um turbilhão irrefreável de mudanças educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem de um tipo de escola quase sempre excludente e (em aparência) a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos etc. O que nos resta saber é se essas mudanças constituem ou não mudanças cruciais na pedagogia, da pedagogia e para a pedagogia. A questão não é banal nem sequer ociosa, e tem a ver fundamentalmente, com o problema que me parece intimamente relacionado com os argumentos da educação - quer dizer, com aquilo que tem se constituído como os princípios pedagógicos irredutíveis inerentes ao fazer educativo, quase como aquelas questões que constitui a resposta natural para a eterna e mal formulada pergunta: “Para que serve a escola?” (Sklier, p.16, 2006).

E para tentarmos responder qual seria a serventia da escola para os nossos alunos, os estudos não pararam. As aulas de língua de sinais continuavam, mas já havíamos percebido que não bastava o uso dos sinais, eram necessários outros conhecimentos. Assim, para além dos estudos da língua de sinais, iniciamos também estudos sobre ensino de língua materna, estrangeira, pidgin, preconceito linguístico, Bilinguismo, etc.

Devido a todas as mudanças relacionadas à Educação Especial, as EMEDAS, em 1999, passam a ser denominadas Escola Municipal de Educação Especial (EMEE), com a finalidade de avaliar o atendimento para a demanda da Educação Especial. Ainda no mesmo ano, em 15 de outubro, é criada a sexta EMEE, Escola Municipal de Educação Especial Professor Mario Pereira Bicudo.

Concomitante com o meu trabalho na PMSP, no ano de 1999, passei a trabalhar na Escola de Surdos do Colégio Rio Branco, no Município de Cotia, onde buscava-se um ambiente linguístico adequado para os alunos surdos com a contratação de professores surdos e buscava-se também a fluência em língua de sinais pelos profissionais que atuavam com os

alunos. No entanto, as aulas seguiam a organização pedagógica e o currículo do Colégio Rio Branco.¹¹

Em decorrência das dinâmicas da comunidade surda e dos estudos realizados, a língua de sinais passa a preconizar um lugar na sociedade através das reivindicações da comunidade surda, quanto aos seus direitos linguísticos e perceptibilidade social e cultural, conforme Rodrigues e Beer (2016). Assim, a Libras, no Município de São Paulo, é reconhecida como “língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda”, pela Lei nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 41.986, de 14 de maio de 2002, sendo de competência da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial, coordenar as ações de formação para os profissionais da área.

Além disso, considerando que a Lei nº 10.436, que regulamenta a Libras em âmbito nacional, data de 24 de abril de 2002, podemos perceber a preocupação do Município de São Paulo em relação às necessidades linguísticas do surdo e às questões que envolvem a sua educação, antecipando-se às determinações federais. A Secretaria Municipal da Educação, proporcionou aos educadores curso de formação em educação, leitura e escrita, alfabetização/letramento para alunos surdos e aulas de Libras.

Os novos conhecimentos, as mudanças nas práticas pedagógicas, bem como nas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem, deficiência, sujeito e surdez geraram necessidades singulares para SME. Em 2005, para auxiliar os docentes em busca de uma educação bilíngue, houve reuniões com as equipes gestoras das EMEEs em busca da compreensão das necessidades e dificuldades encontradas nas escolas e, assim, poder oferecer apoio adequado. Ocorreram ações como: Cursos de Libras para professores e funcionários das EMEEs; Contratação de Instrutores Surdos¹²; Efetivação do Festival Esportivo e Cultural de Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino¹³.

¹¹ A Fundação de Rotarianos de São Paulo é a mantenedora do Colégio Rio Branco, uma instituição privada sem fins lucrativos muito conceituada na Cidade de São Paulo, com unidade no bairro de Higienópolis, São Paulo e na Granja Viana, em Cotia, além da Escola para Surdos e do Centro Profissionalizante. Os dois últimos pertencem à parte filantrópica da Fundação.

¹² Surdos contratados para atuarem junto aos professores com a finalidade de serem pares linguísticos avançados para os alunos surdos.

¹³ O Festival Esportivo e Cultural de Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino promovido pela SME em parceria com o SESC-SP, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida - SEPED, Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS, Associação dos Surdos de São Paulo - ASSP e Projeto DERDIC/Viver, realizado em comemoração ao Dia do Surdo - dia 26/09 - reunia os alunos surdos das EMEEs, escolas públicas de outras cidades, instituições privadas e/ou filantrópicas promovendo o intercâmbio através de atividades culturais e esportivas.

No ano seguinte, 2006, SME estava implantando o Programa Ler e Escrever, que objetivava assegurar aos alunos da rede o direito ao aprendizado da leitura, para que assim, pudessem exercer seus direitos sociais com plenitude. O programa era composto por três projetos: a) *Toda Força ao 1º Ano (TOF)*; b) *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)*; c) *Ler e Escrever em Todas as Áreas no Ciclo II*.

Este material contém orientações para o planejamento e a avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I, é parte do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que visa organizar ações e reunir esforços para melhorar a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito às competências de leitura e escrita (SME 2006).

Os professores das EMEEs solicitaram materiais de apoio e orientação com a finalidade, entre outras, de basear o trabalho desenvolvido em algum parâmetro e padronizar o ensino nas diferentes escolas. Para atender tal demanda, SME incluiu as EMEEs no programa Ler e Escrever elaborando o primeiro material voltado para a educação dos alunos surdos no âmbito municipal e federal. Assim, em 2007, foi publicado o material do Projeto Toda Força ao 1º Ano¹⁴ para a educação de surdos, que é um material para os professores.

Este material tem o objetivo de subsidiar o professor – da escola regular e especial – quanto ao uso do Programa Ler e Escrever, Projeto Toda Força ao 1º Ano com alunos surdos. O livro é composto de informações gerais sobre a surdez e suas consequências na aquisição da leitura e da escrita, que auxiliarão o professor a constatar que, embora a surdez dificulte o acesso, destes alunos, à Língua Portuguesa na modalidade oral, ela não é impeditiva para que estes alunos se tornem leitores e escritores competentes (SME, 2007).

Fig.1 Projeto Toda Força

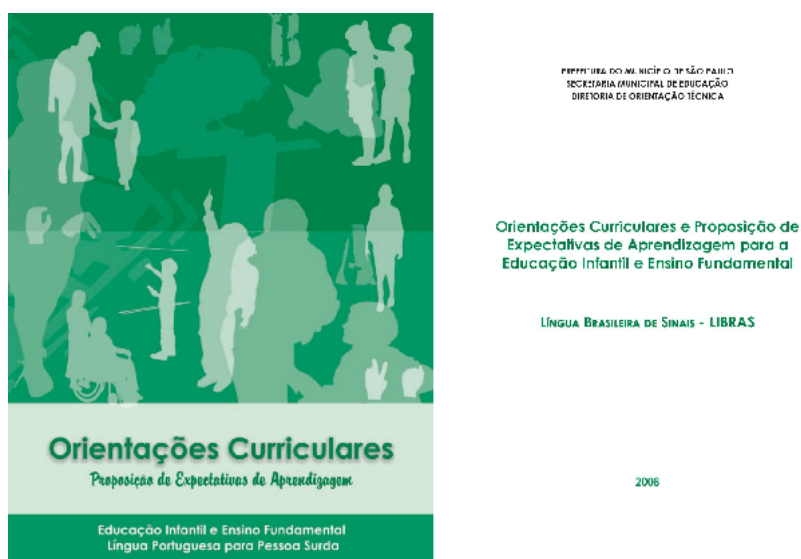


Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

¹⁴ O material *Toda Força no Primeiro Ano*, foi o primeiro material pedagógico voltado para a Educação de Surdos tencionando o ensino de Libras como L1 e de Português como L2.

O material foi muito comemorado, pois foi considerado uma vitória para a educação dos surdos. Contudo, os professores não se deram por satisfeitos, porque sentiam a falta de um currículo específico para Português como L2 e um de Libras, que ainda não existia nem a nível federal, estadual ou municipal. Em 2008, a SME publicou “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras” e as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda” que abrangem desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Este material foi construído por dois grupos (Libras e Português L2) formados por professores e equipe gestora das EMEEs sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina da Cunha Pereira. Todas as ideias acordadas nos grupos eram levadas para apreciação dos demais professores em reuniões nas escolas e somente após isso, submetidas à SME.

Fig.2 Orientações Curriculares Proposição de Expectativa de Aprendizagem



Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

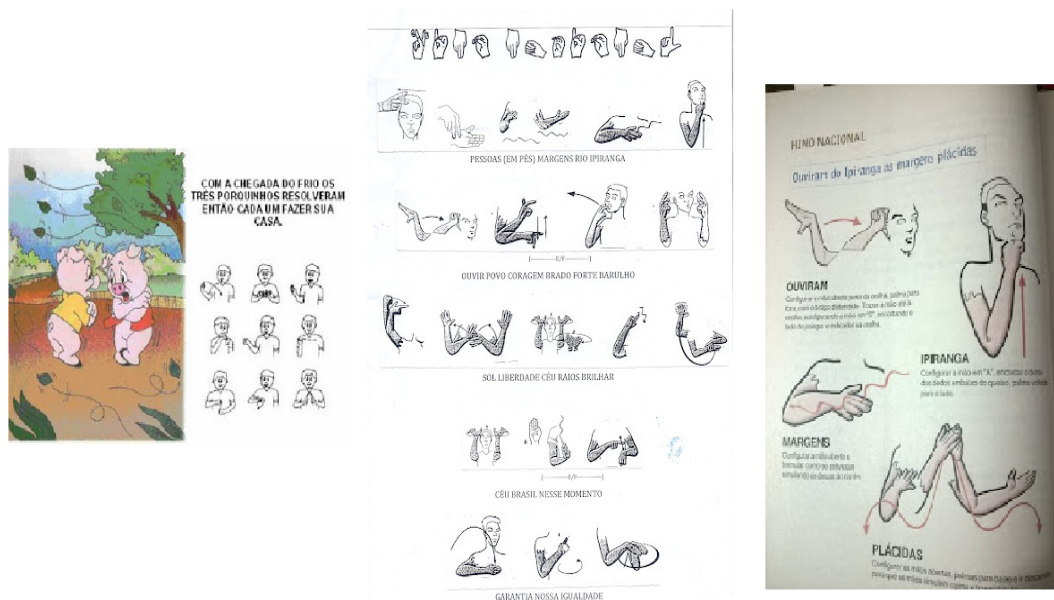
No ensino do Português como L2 houve a tentativa de ensinar o conteúdo de Português L1 em Libras, o que não deu certo. A tentativa de uma interlíngua¹⁵ fracassou, os livros de Português para estrangeiro pareciam ser adequados, mas em sala de aula não

¹⁵ Interlíngua é um sistema linguístico diferenciado que pode ser percebido em aprendizes de uma L2, ao tentarem se comunicar, no caso do surdo, com o Português escrito em uma perspectiva estrutural. Em outros termos, as lacunas ainda existentes no aprendizado dessa escrita.

funcionavam, pois se apoiavam em alguma língua materna, que era algo que esses alunos não tinham. O trabalho continuava na tentativa e erro, nos estudos que surgiam e nas cobranças que não mais se encaixavam à realidade, como por exemplo, preencher um relatório classificando o aluno surdo em Pré-Silábico, Silábico, Silábico- alfabético ou Alfabético, algo que era impossível (ainda hoje existe essa cobrança). Se o como ensinar era, e ainda é, uma nebulosa, o que ensinar poderia ser um avanço progressivo.

O ensino de Libras (L1) era ainda mais difícil. Como professores ouvintes, utilizamos o que aprendemos nas aulas, não havia uma sequência estabelecida, tampouco, sabíamos o que deveria ser ensinado. Materiais que supostamente apresentavam escritas em Libras eram utilizados, textos eram elaborados com esse recurso com a crença de que facilitaria a aquisição da Libras pelos alunos.

Fig.3 Representações da Libras



Fonte: anacarolinafrank.blogspot.com, guarulibras.blogspot.com, ensinesuasmaosafalar.blogspot.com

Tais materiais eram usados sem a devida atenção quanto à estrutura da Libras e às variações linguísticas. Diante disso, a história dos Três porquinhos, por exemplo, fazia uso do

sinal de porco  ¹⁶utilizado com mais frequência no Rio de Janeiro. No entanto,

¹⁶ Imagens retiradas do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Língua de Sinais Brasileira de Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício.

também há o sinal de porco



que utilizamos com mais frequência em São Paulo (Capovilla, 2009, pg. 1946).

Os estudos relacionados ao ensino do Português L2 para surdos continuava sendo o foco dos trabalhos, mas a Libras L1 já não era vista apenas como um meio para se atingir o Português. A educação bilíngue apresentava-se como um fato dentro das EMEEs e, apesar de ainda estarmos tentando entender os tipos de Bilinguismo, acreditávamos no Bilinguismo simultâneo como o mais indicado para o nosso trabalho. Hoje, questiono-me como seria possível o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa L2 ocorrer simultaneamente com a aquisição da Libras L1.

Em 14 de setembro de 2010, através do Decreto nº 51.778, na Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo, constituiu-se o “Programa Incluir”, cujo objetivo era atender a Política de Atendimento de Educação Especial. Em relação à educação de surdos, o “Programa Incluir” reformula as EMEEs, assume uma perspectiva bilíngue e, assim, define seus princípios e diretrizes.

Muitas mudanças conceituais em relação à deficiência/deficientes estavam ocorrendo. Termos como *pessoa portadora de deficiência*, *pessoa com deficiência* e *pessoa deficiente* encabeçavam as discussões. O termo *deficiente intelectual* substitui o *deficiente mental*. O autismo e o superdotado ganham maior visibilidade.

Os surdos, mais empoderados, passam a conceber a surdez enquanto diferença linguística e não mais deficiência. Diante disso, em maio de 2011, fomentaram o *Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda* em discordância com a resolução do Ministério da Educação (MEC) e organizaram uma manifestação em Brasília onde, cerca de quatro mil pessoas, entre surdos e ouvintes - segundo jornais da época - realizaram uma vigília em frente ao MEC e, em seguida, uma passeata em direção ao Palácio do Planalto, com a saída do Museu Nacional de Brasília, carregando faixas que solicitavam respeito à língua de sinais, à Cultura Surda e à Educação Bilíngue.

Fig.4 Movimento pelas Escolas Bilingues



Fonte: [surdos em Brasília 2011 - Pesquisa Google...](#)

As mudanças na educação de surdos no Município de São Paulo ocorriam não só em relação à educação bilíngue, mas também, na formação dos profissionais que atuavam na escola. Passou-se a exigir o curso de Pedagogia com habilitação em EDAC, o que fazia com que os profissionais que atuavam no Ensino Fundamental II fossem pedagogos e não especialistas nas áreas. Por exemplo, apesar de ser formada em Letras, ter o curso EDAC e já ser professora na EMEE não pude assumir o cargo de professora de Português, referente a um segundo concurso prestado. Com o tempo, SME percebeu a necessidade dos professores especialistas e ofereceu o curso de especialização para os professores especialistas da rede municipal que passaram a atuar nas EMEEs.

Em 10 de novembro de 2011, para muito além de uma mudança de nomenclatura, através do Decreto 52.785, criam-se as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, EBMEBS, vinculadas à SME, integrando, dessa forma, o “Projeto Incluir”. A Libras, além de ser compreendida como língua de comunicação e instrução, passa a ser componente curricular. A Língua portuguesa, como L2, seria ensinada apenas na modalidade escrita. Os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum (BNCC) deveriam ser contemplados e a

Libras estaria incluída na parte diversificada e seriam criadas duas Escolas Polo¹⁷. A apresentação dessa mudança para os professores ocorreu em um evento no qual, entre outras atividades, aconteceu a apresentação de trabalhos realizados nas escolas/ salas de apoio para alunos surdos¹⁸.

Além disso, ocorreu em 2012, a publicação dos materiais Curso para Professores e Equipe Escolar: Programa INCLUI: Projeto Rede e Curso para Pais e Responsáveis: Programa INCLUI: Projeto Rede.

Fig.5 Projeto Incluir



Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Em relação a materiais para alunos surdos, publicaram-se, no mesmo ano, os Cadernos de Libras em duas versões, a do aluno e a do professor.

¹⁷ As Escolas-Polo são classes de educação bilíngue, dentro do CEU - Centro Educacional Unificado - que atendem alunos surdos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No Ensino Fundamental II, os alunos surdos são atendidos nas salas regulares com intérpretes de Libras.

¹⁸ O meu trabalho com o poema *A Lira do Amor Eterno ou A Eterna Repetição* de Carlos Drummond de Andrade foi um dos selecionados para apresentação.

Fig.6 Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Libras



Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Os Cadernos de Libras podem ser considerados o único material didático voltado para os alunos surdos no Município de São Paulo e, talvez, um dos únicos a nível nacional. Contudo, o Caderno do Aluno apresenta as comandas das atividades na escrita da Língua Portuguesa (L2 para os alunos) ou em fotos dos sinais.

Fig.7 Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Libras dos Alunos



3) Recorte as frases do Anexo 3 e cole em sequência de acordo com a história.

ANEXO 3 – João e o Pé de Feijão.



LIBRAS - 4º ANO

37

LIBRAS - 4º ANO

95

Atividade 3

Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

O Bilinguismo era, assim como é ainda hoje, uma certeza na educação dos surdos. A visão de diferença linguística e não deficiência fazia com que o respeito a essa comunidade aumentasse e, assim, novas demandas surgiam. O apreço à cultura surda delineava as manifestações próprias nas representações artísticas, entre elas, a Literatura Surda que nos apresentava muitos questionamentos.

Os questionamentos relacionados a Libras ser ou não uma língua ágrafa aumentou à medida que novos estudos surgiram e muitos foram realizados por pesquisadores surdos¹⁹. O *signwriting* é o sistema mais estudado e indicado entre os que consideram a possibilidade da escrita em sinais, no entanto, não é o único.

O material *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda de 2008*, não estava mais atendendo às nossas necessidades em sala de aula, pois uma Escola

¹⁹ Podemos encontrar nomes como: Marianne Rossi Stumpf; Fernando Cesar Capovilla; Sylvia Lia Gaspar Neves; Felipe Venâncio; José Sinésio Torres Gonçalves Filho; entre outros.

Bilíngue para Surdos, demanda um trabalho específico e, para tal, um currículo era imprescindível. Em vista disso, a SME elaborou currículos próprios para a Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo. Assim, em 2019 publicou-se o Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais - Libras e o Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos.

Fig.8 Currículo da Cidade



Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

A presente tese busca analisar o ensino de Libras como L1 para alunos surdos e sua curricularização. Podemos encontrar inúmeras pesquisas relacionadas ao Ensino do Português como L2 para Surdos, Ensino de Libras como L2, Formação de Intérpretes de Libras, Estudos sobre a Libras, entre outros, mas, em relação ao ensino da Libras como L1 para alunos surdos enquanto componente curricular são, atualmente, muito poucos e, ainda não há uma análise do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* abordando esse viés, o que torna o tema deste trabalho relevante.

O ano de 2019 foi um ano singular para a comunidade surda paulistana pois, além da conquista dos currículos supracitados, também foi o ano em que se abriu a primeira turma do Ensino Médio Municipal Bilíngue para Surdos na EMEBS Helen Keller; a única escola pública a oferecer esse serviço no município, no estado e, provavelmente, uma das poucas existentes no Brasil.

Na sequência da publicação dos Currículos da Cidade para Surdos aconteceu um congresso municipal com a apresentação desse material. Posteriormente, ele foi apresentado

em todas as EMEBSs e nas Escolas Polo. Ainda, para orientar o trabalho com os currículos, em 2021, foram publicadas as Orientações Didáticas do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* e de Língua Portuguesa para Surdos. Em decorrência do momento vivenciado em virtude da pandemia da Covid 19, a SME coordenou um grupo de trabalho (GT) com o objetivo de minimizar os efeitos que o ensino e a aprendizagem sofreram e, dessa forma, elaboraram o material de Priorização Curricular.

Fig.9 Material de Apoio ao Currículo



Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Segundo Cruz (2019), em relação à educação de surdos, o Município de São Paulo ostenta ações preambulares. Primeiramente, na criação de escolas próprias para surdos, atualmente escolas bilíngues, atendendo em todas as modalidades: Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, de acordo com Cruz (2019), prenuncia-se às legislações federais na medida em que:

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é reconhecida como “língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda” no município de São Paulo, pela Lei nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 41.986, de 14 de maio de 2002, sendo de competência da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Diretoria de Orientação Técnica - Educação

Especial, coordenar as ações de formação para os profissionais da área. Considerando que a Lei nº 10.436, que regulamenta a Libras em âmbito nacional data de 24 de abril de 2002, podemos perceber a preocupação do Município de São Paulo em relação às necessidades linguísticas do surdo e as questões que envolvem a sua educação antecipando-se às determinações federais. Verificamos, ainda, que a Libras na Lei do Município apresenta-se enquanto “língua de instrução” enquanto na Lei Federal aparece como “meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, não só a preocupação com as necessidades linguísticas, mas o reconhecimento da Libras enquanto língua já era uma realidade no Município de São Paulo (Cruz, 2019, p. 39).

Reconhece-se o empenho da SME na educação, não só de surdos, mostrando-se, em muitos casos, pioneira a nível nacional com os Currículos de Português para Surdos, de Língua de Sinais para Surdos (lócus desta pesquisa), Currículo Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas, Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, entre outros.

Nestes anos da segunda década do século, estamos vivendo um movimento em prol das diversidades. Entre os diversos grupos, temos os surdos que apresentam línguas e culturas próprias, pois apesar da Libras ser o meio de comunicação oficial no Brasil, hoje reconhecemos em nosso país diferentes comunidades surdas, de povos originários ou não, que apresentam línguas de sinais diferenciadas. Tal fato outorga ao Brasil a qualidade de um país multilíngue - em línguas oralizadas ou sinalizadas - e multicultural.

Para focar na Libras, em especial no ensino dessa língua como L1 para surdos, faz-se necessário abordar a concepção de língua bem como de L1 e L2, assim sendo, trataremos sobre esses temas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

3. Aspectos teóricos

O presente capítulo está dividido nas seguintes partes: inicialmente, será dado enfoque às perspectivas de linguagem e de aprendizagem a partir de Bakhtin e Vygotsky. Depois, serão discutidos os conceitos de primeira língua/língua materna e segunda língua/língua estrangeira assim como Bilinguismo. Posteriormente, se fará uma reflexão sobre o Bilinguismo para Surdos, passando, também, à problemática da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil: Inclusão e Bilinguismo e, para encerrar, discutiremos o conceito de currículo.

Esta parte da tese foi elaborada com a preocupação de apresentar uma síntese sobre conceitos importantes para a presente pesquisa de doutorado, visto que refletir sobre Libras como L1 envolve rever os conceitos levantados neste capítulo.

3.1 Concepção de língua

Apesar de haver diferentes correntes linguística, como o estruturalismo (a partir de Saussure) e o gerativismo (de Chomsky), esta pesquisa de doutorado se deteve na perspectiva dialógica e sociointeracionista, focada nos estudos Bakhtinianos e Vygotskyanas.

Ao versar sobre o ensino de línguas, faz-se necessário discorrer sobre as concepções existentes nas diferentes correntes teóricas. Em conformidade com Silva (2017) podemos enfatizar três perspectivas, sendo a primeira atrelada às ideias de Saussure, para quem a língua é abordada de forma concreta, possível de ser aprendida e ensinada, pois apresenta-se inclusive em um sistema simbólico organizado.

Para perceber que a língua não é senão um sistema de valores, o lingüista parte da análise de dois de seus aspectos básicos, as idéias e os sons. Saussure utiliza uma comparação com o sistema financeiro, em que os valores são representados por papel moeda ou por moedas metálicas. Cada nota de papel representa uma grandeza muito maior que o seu próprio valor material. Além disso, o valor de cada nota é dado pelo que ela representa junto às demais notas do mesmo sistema e, também, pelo que ela pode comprar no mercado. Assim, a nota de dez reais teria seu valor fixado pela comparação com as notas de dois, cinco, vinte reais etc. e, ainda, concomitantemente, pelo que se pode comprar com ela. Dessa maneira, Saussure compara o aspecto material da língua ao aspecto material do sistema financeiro. Os fonemas seriam equivalentes ao papel e à tinta com que se fazem as notas de dinheiro. O valor atribuído às notas, por sua vez, seria comparável ao significado dos signos lingüísticos. O processo de formação dos signos sob o aspecto social, seria, portanto, exatamente o mesmo processo utilizado no sistema financeiro. Isso porque tanto um como o outro são sistemas de valores (Rodrigues, 2008, p.9).

A segunda concepção exprime as ideias de Chomsky, que afirma que a língua é construída mentalmente:

A comunicação não produz entidades externas à mente, que o ouvinte cata do mundo real, tal como um físico faria. Em vez disso, a comunicação é um arranjo “mais ou menos”, no qual o falante produz eventos externos e os ouvintes tentam equipará-los da melhor forma possível aos seus próprios recursos internos. As palavras e os conceitos parecem ser semelhantes nesse quesito, até mesmo os mais simples deles. A comunicação está baseada no compartilhamento de poderes cognoscitivos e é bem-sucedida na medida em que construções mentais, backgrounds, preocupações, pressuposições, etc. compartilhados permitem que perspectivas comuns sejam (mais ou menos) alcançadas. Essas propriedades semânticas dos itens lexicais parecem ser exclusivas da linguagem humana e do pensamento e devem ser de alguma forma explicadas no estudo de sua evolução (Chomsky, 2018, p.29).

A terceira perspectiva discorre sobre as ideias de Bakhtin, que apresenta a língua enquanto discurso e prática social, uma vez que acredita que a linguagem só se desenvolve a partir da interação, fundamentando-a na tríade mental-social-interacional.

Agora estamos em condições de responder às questões que colocamos no início do quarto capítulo. A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125).

Por adotarmos as visões de Bakhtin e ser esta a concepção adotada pela SME, passaremos, a seguir, a abordar minuciosamente, tais ideias, associando-as ao trabalho de Vygotsky por serem autores cujas teorias dialogam entre si, e por estarem presentes no documento a ser analisado.

3.2 Bakhtin e Vygotsky

Segundo Sobral e Giacomelli (2018), nas décadas de 1920 e 1930, na extinta União Soviética, nascem os trabalhos de Bakhtin e Vygotsky, nos quais a linguagem exerce o papel fulcral e funciona como uma das ferramentas na percepção e construção de mundo realizada pelo sujeito em situações de interações. Zuin e Reyes (2016) corroboram essa informação e complementam ao enfatizar a importância dos estudos de Bakhtin e Vygotsky na criação de correntes específicas da Psicologia e da Teoria da Linguagem e da Psicologia.

[...]Sua base é precisamente a maneira como as impressões totais do sujeito (o sensível) são organizadas a partir de categorias organizadoras (o inteligível), processos que permitem ao sujeito apreender o mundo social e historicamente objetivado por sua comunidade e dele apropriar-se à sua própria maneira

ressignificadora, sem absolutismos nem relativismos. A objetivação e a apropriação ocorrem nos termos sociais e históricos de cada sociedade, mas sempre com a participação ativa de todos os sujeitos. Esses elementos constituem, a nosso ver, componentes vitais de uma proposta dialógica de educação, ou melhor, de uma proposta de educação dialógica, por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua “construção” simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações pedagógicas (Sobral e Giacomelli, 2018, p. 14).

Neves, Oliveira e Bastos (2021) salientam que, enquanto Bakhtin propende aos estudos linguísticos e da teoria literária, Vygotsky intenciona a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Assim sendo, ambos os autores russos dialogam entre si e se completam. Para podermos entender a relação entre eles, a seguir, faremos um breve estudo do trabalho de cada um.

3.2.1 Bakhtin

De acordo com Silva (2017), Bakhtin não considera “língua” e “fala” e nem “social” e “individual” como sendo aspectos a serem estudados de modo isolado, pois considera a interação verbal como base constituição do sujeito.

A linguagem é entendida como um fato social que terá sua existência vinculada às necessidades reais de comunicação, sendo ela a forma pela qual o homem interage com o meio, constitui-se enquanto sujeito através de suas interações comunicativas, tornando-se, assim, capaz de fazer abstrações através da categorização de mundo (Araújo, Lacerda, 2010).

A constituição da consciência individual do homem, segundo Bakhtin/Volochinov (2006), transcorre das relações sociais por meio dos conteúdos ideológicos evidenciados por meio da linguagem.

Em conformidade com Bakhtin (2011), que crê no desenvolvimento linguístico unicamente em situações reais e concretas de uso, Almeida (2016, p.15) apresenta a linguagem como sendo o “[...] lugar de interação humana, de construção de relações sociais e de constituição de sujeitos e, portanto, dialógica”, que irá determinar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Silva (2017), a linguagem desloca sua unidade básica da oração e da palavra para o enunciado, ressaltando que a língua se apresenta em um sistema inconcluso, em um processo labiríntico e desordenado em construção dentro de um espaço sociocultural. “[...] O homem só se torna homem no processo de interação social, pela mediação dos signos criados pelos grupos organizados no decorrer das relações sociais” (Almeida, 2016, p.15).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2006), o sistema sincrônico da língua subsiste na perspectiva da consciência subjetiva do locutor no uso da linguagem, que ocasiona um processo sucessivo de transformação do sistema linguístico externando a elaboração reflexiva sobre a língua, pertinente às relações estabelecidas através das quais, manifestam-se as ideologias, culturas e saberes. Sendo assim, consoante a Lodi (2004), ao se realizar uma análise descontextualizada dos aspectos culturais, perde-se a compreensão do pensamento histórico-sócio-cultural que asseguram, não só os fatores ideológicos, mas também, a base para a compreensão deste sistema linguístico.

Partilhando das concepções de Bakhtin/Volochinov, a autora ainda salienta que a comunicação precisa transcorrer por intermédio das relações entre sujeitos organizados socialmente, pois a língua, assim utilizada, será apresentada repleta de ideologias e, desta forma, pode propagar a cultura, viabilizar a otimização do pensamento e do saber social.

Por intermédio desta relação ideológica entre indivíduos, constrói-se a subjetividade. As significações construídas através das interações verbais, que por estarem atreladas às experiências ideológicas vivenciadas por cada ser dentro do contexto social, serão individuais. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006, p.96) “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”.

Consonante ao entendimento de Bakhtin, Lodi (2004, p.34) define a enunciação como produto da interação verbal onde a língua é configurada como viva e ativa. Neste espaço de relação entre locutor e interlocutor, a palavra que “é o fenômeno ideológico por excelência” apresenta-se como mediadora através de seus sentidos que, por se consolidar em contextos enunciativos singulares, pode apresentar sentidos de acordo com o número de contextos possíveis, apresentando-se como “o modo mais puro e sensível de relação social”.

O signo ideológico para Bakhtin/Volochinov (2006) constitui também o signo linguístico, que vem a ser determinado pelas interações sociais feitas por um grupo específico, incluído em um tempo histórico preciso que não pode ser apreendido dentro de um sistema fechado, pois, por não ser apenas um simples substituto da realidade, só existirá, de fato, quando produzido dialogicamente no contexto social.

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a

lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 16).

Neste contexto, “a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais” (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 16). Segundo Lodi (2004, p.55), um sinal ou orações, quando apresentadas fora do contexto enunciativo, fomentam um sentido exclusivo e invariável, a função de signo ideológico é *sui generis*. Consequentemente, encontra-se na palavra, no contexto das relações sociais que, mediante as interações verbais, proporcionam signos ideológicos encarregados de delinear os pensamentos. Isso posto, a compreensão é a relação do signo com a circunstância em que ele se constituiu no anseio da construção do sentido em que se encontram enredados leitor, autor e texto.

O entendimento de uma língua ocorre quando o sinal é abarcado plenamente pelo signo e sua compreensão é alcançada através de seu reconhecimento. As palavras que reverberam em nós e fazem alusões às nossas vivências são signos ideológicos flexíveis e variáveis, enquanto as palavras isoladas de um contexto, se apresentam como sinal dentro de um sistema abstrato e invariável, não servindo como base para a compreensão, distanciando-nos, dessa forma, da língua viva dentro de um contexto comunicativo. Por consequência, a enunciação, concebida enquanto produto da fala, não é um ato individual, mas sim organizado socialmente, pois a palavra é direcionada a um interlocutor real ou não.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006), entende-se que o enunciado concreto é determinado pelas relações sociais, uma vez que o locutor deduz dos signos disponíveis em um “estoque social” a palavra a ser utilizada em um contexto específico.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo (Bakhtin/ Volochinov, 2006, p.43).

A unidade do pensamento verbal, segundo Gesueli (1998), será dada em decorrência dos significados dados às palavras, que para Bakhtin/Volochinov (2006), é vista enquanto

signo ideológico e, conforme aponta Lodi (2004, p.55), permeia todas as relações sociais podendo ser considerada como “o material semiótico da vida interior” concebendo-se, assim, os pensamentos.

Em concordância com Gesueli (2006), não representamos o mundo linguisticamente a partir das significações que fazemos dele, mas sim, é a significação que damos ao mundo que se constitui pela própria linguagem mediada pelos signos em relações que, primeiramente, se dão a partir da mediação com o outro e, posteriormente, nas relações consigo mesmo.

Ao reconhecer a linguagem como dialógica²⁰, segundo Rojo e Cordeiro (2010), assume-se o ensino de línguas a partir de uma perspectiva discursiva enunciativa, na qual o texto é abordado no seu contexto, seja de produção ou de leitura. Nesta perspectiva, os significados produzidos ganham relevância frente às propriedades formais, ou seja, o ensino formal e descontextualizado da gramática dá espaço ao ensino aprendizagem através de gêneros discursivos, tanto da leitura como da produção escrita, com base na significação dos contextos de uso e de circulação dos diferentes textos. Em uma palestra, Maria José Nóbrega²¹ proferiu que “devemos levar nossos alunos a ler o que está nas linhas, o que está entrelinhas e o que está por trás das linhas”.

Podemos encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e nos Currículos da Cidade de Língua Portuguesa, de Língua Portuguesa Para Surdos, de Inglês (Ensino Fundamental I e II) e de Linguagens e Suas Tecnologias (Ensino Médio), a prerrogativa do ensino de Línguas por meio de gêneros discursivos que apresentam sua base na concepção bakhtiniana. Assim sendo, discutir a concepção de língua por Bakhtin apresenta-se basilar para essa pesquisa, tanto quanto as teorias de Vygotsky relacionadas à linguagem e ao pensamento que discutiremos a seguir e se farão presentes nas análises.

3.2.2 Vygotsky

A compreensão das relações entre o pensamento e a linguagem, segundo Vygotsky (2008), estão presentes nos estudos da psicologia, e de acordo com o autor, ocorrem através das relações interpessoais envolvendo o indivíduo, a sociedade e a cultura. Assim, na teoria sociocultural, o indivíduo é apresentado de forma interativa, pois constitui-se por meio dos

²⁰ Ideologismo é o conjunto de ideias presente em um grupo social que pormenoriza os interesses e responsabilidades dos membros e instituições que o concerne, compartilhando um conjunto de valores, princípios e doutrinas.

²¹ Palestra proferida em curso de formação de professores no Colégio Rio Branco, unidade de Cotia - SP-, no ano de 2008.

convívios Inter e Intrapessoais, além de construir seu conhecimento mediante as relações dialógicas com as demais pessoas.

O desenvolvimento da linguagem nos indivíduos, segundo Vygotsky (2020), não é exclusivamente inato (como seria na perspectiva gerativista). Também não vai apresentar-se como algo pronto externamente e que será meramente absorvido como na perspectiva behaviorista. Há quatro fatores que precisam de desenvolvimento psicológico atendendo o plano genético.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas (Luria, 1992, p. 48).

O primeiro fator apontado por Vygotsky (2008) é a filogênese, através da qual se explica o que é inato da espécie humana. Toda espécie apresenta o que vem a definir aspectos psicológicos inerentes à capacidade de concretização. É de suma importância a plasticidade cerebral para a espécie humana, pois por ser muito flexível, torna-se adaptável a situações díspares.

O segundo fator é a ontogênese, correspondente ao desenvolvimento pessoal do indivíduo dentro da espécie. Contudo, ela mantém-se diretamente ligada aos fatores biológicos e segue uma sequência, como sentar-se, engatinhar e andar.

Em terceiro lugar, temos, de acordo com Vygotsky (2008), o estágio sociogênese, que também pode ser chamado de histórico-cultural, uma vez que está vinculado ao lugar onde o indivíduo nasce, aos desenvolvimentos desse lugar e à evolução dessa sociedade, assim como também, a tudo que envolve o crescimento individual e a definição do funcionamento psicológico.

Dessa forma, a cultura exerce uma função de avultar a potencialidade humana para alçar novas competências que tornem o sujeito qualificado a ultrapassar barreiras impostas pela sua condição humana - filogênese - ou seja, o homem não consegue respirar debaixo d'água, mas cria instrumentos, como cilindros de oxigênio e máscaras, que lhe permitem realizar essa tarefa. A cultura sistematiza a otimização do desenvolvimento nas diferentes

sociedades, por exemplo, dar à luz é um fato biológico, mas cada cultura lida com o parto de forma diferente.

O aspecto "cultural" da teoria de Vygotsky tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas. Um dos instrumentos-chave inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky conferia à linguagem um lugar muito importante na organização e no desenvolvimento dos processos do pensamento (Luria, 1992, p. 49).

O quarto e último aspecto, para Vygotsky (2008), é o microgênese, o mais interior dos fenômenos psicológicos atrelado unicamente à história pessoal de cada um. Desta forma, o tempo demandado para a execução de uma atividade, como por exemplo, o processo de desfraldar uma criança, será muito variado. Na microgênese afloram-se as singularidades, tudo o que não está determinado na filogênese, ontogênese ou sociogênese. Assim sendo, as experiências vividas tornam-se fundamentais para o quarto aspecto, a microgênese.

A relação entre o homem e o meio não é direta, mas sim mediada por instrumentos, como uma escada para trocar uma lâmpada, um copo para beber água, entre outros, ou ainda por signos. O desenvolvimento dos signos ocorre posteriormente ao uso dos instrumentos, por não se processar concretamente, mas de forma simbólica através dos signos - verbais ou não verbais - e seus significantes e significados. É isso que a semiótica aponta ao destacar a particularidade humana de elaborar representações mentais mediadas pelas vivências ou pela experiência de um outro que as compartilha.

Devido aos signos serem uma construção social, a língua torna-se sua mais eficiente representante simbólica. Assim sendo, na comunicação primitiva, o sistema de signos revela-se ínfimo. A linguagem, para Vygotsky, refere-se especificamente à fala.

[...] É um axioma da psicologia científica a impossibilidade da comunicação imediata entre as almas. Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio [...] (Vygotsky, 2020, p. 11).

Assim, para Vygotsky (2020), a linguagem, que apresenta como função básica a comunicação, revela-se crucial para o desenvolvimento do pensamento generalizante. Um grande salto qualitativo na relação do homem com o meio, pois torna-se capaz de nomear e

classificar, abstrair e generalizar. Porém, essa atividade tão relevante ao desenvolvimento humano não é algo inato, e deve ser desenvolvida.

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto, que poderia ser encarado como um fenômeno lingüístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar (Vygotsky, 2008, p.134).

A inteligência prática, considerada por Vygotsky (2020) como o primórdio do pensamento, pois não expressa indícios simbólicos, é utilizada também por animais, como por exemplo, recorrer a instrumentos do cotidiano com a finalidade de sanar um problema do contexto imediato. Desse modo, podemos sustentar que essa mesma inteligência prática está presente nas crianças ou em pessoas pré-linguísticas. Quando a linguagem e o pensamento conectam-se e desabrocham a inteligência abstrata, torna possível a relação com âmbitos não concretos e, assim, atinge a habilidade de imaginar, criar, visitar o passado e o futuro. Assim, é possível manter uma relação contínua entre pensamento/ palavra /pensamento.

Desde a minha infância que considerei as palavras como uma coisa bizarra, E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho. O que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta, com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos? Eu <<sentia>> a diferença quando se tratava de zanga, de tristeza ou de alegria, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes àquela mímica era ao mesmo tempo de vidro transparente e de betão. Imaginava encontrar-me dum lado desse muro e os outros, de igual modo, do outro lado. Quando eu tentava reproduzir a sua mímica como um macaquinho de estimação, continuava a não ser palavras, mas letras visuais. Por vezes ensinavam-me palavras de uma só sílaba, ou de duas sílabas, como <<papá>>, <<mamá>>, <<tátá>>. Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. Ontem, hoje, amanhã. O meu cérebro funcionava no presente. O que queria dizer o passado e o futuro? Quando compreendi, com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente dei um salto fantástico. Tratou-se de um progresso imenso, que aqueles que ouvem têm dificuldade de imaginar, habituados como estão desde o berço a entender palavras e conceitos repetidos exaustivamente, sem mesmo se darem conta. Em seguida apercebi-me de que outras palavras designavam pessoas. Emmanuelle, era eu. Papá, era ele. Mamã, era ela. Maria, a minha irmã. Eu era Emmanuelle, existia, tinha uma definição, por conseguinte, uma existência. Ser alguém, compreender que se está vivo. A partir daí pude dizer <<EU>>. Anteriormente eu dizia <<ELA>> quando me referia a mim própria. Procurava o meu lugar neste mundo, quem eu era, e porquê. Encontrei-me. Chamava-me Emmanuelle Laborit (Laborit, 2000, p.11).

Segundo Vygotsky (2008), quando a criança relaciona uma palavra a um objeto, torna-se possível a construção de conceitos, que podem se formar no campo do pensamento perceptual ou do pensamento prático.

Um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. Como ficou provado pelas nossas experiências, é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos (Vygotsky, 2008, p.70).

É essencial a compreensão de que a linguagem é processada no ambiente externo, extrínseco ao homem, contudo, por nascer em um círculo de falantes, ele - o homem - apropriar-se-á dessa linguagem, ou seja, esta é uma atividade de fora para dentro.

A princípio, a criança fala para o outro, desempenhando uma função comunicativa de natureza social. Com o desenvolvimento, emerge o discurso interior, entendido como uma forma mais elaborada de linguagem, integrada ao sistema psicológico, na qual a emissão oral torna-se dispensável para a organização do pensamento. Entre essa fala inicialmente comunicativa e a fala interior, desenvolve-se a fala egocêntrica.

Vygotsky (2020) deslinda a fala egocêntrica como sendo a produzida em voz alta sem intencionalidade de interlocutor. Para Vygotsky (2008, p. 21) “o discurso egocêntrico é um estágio na evolução do discurso vocal para o discurso interior” ainda, segundo o autor:

O discurso interior do adulto representa o “pensar de si para si” mais do que a adaptação social; isto é, desempenha a mesma função que o discurso egocêntrico das crianças. Tem também as mesmas características estruturais: fora do contexto seria incompreensível para os outros, porque omite “mencionar” o que é óbvio para o “locutor”. Estas semelhanças levam-nos a presumir que, quando desaparece da vista, o discurso egocêntrico não se atrofia pura e simplesmente, antes continua o seu curso e “mergulha nas profundidades”, isto é, se transforma em discurso interior (Vygotsky, 2008, p. 22).

Vygotsky (2008) entende a linguagem - originada no social e aprendida pelos indivíduos - como um instrumento de pensamento; logo, a sua aprendizagem é de fundamental importância para desenvolver o pensamento. À vista disso, as brincadeiras e os jogos de papéis são importantes para a construção do simbólico e o desenvolvimento do pensamento, pois ao mesmo tempo que se está no imaginário, ainda se está sujeito às regras culturais do mundo dos adultos.

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas, a força motivadora que determina o desencadeamento do processo, aciona qualquer

mecanismo de amadurecimento do comportamento e o impulsiona para a frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tomam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 2020. P 172).

À luz de Bakhtin e Vygotsky, podemos reconhecer a harmonia existente entre ambos, que beberam da mesma fonte marxista e foram coetâneos na Rússia, embora nunca tenham se encontrado, mas ainda assim, nos legaram obras fundamentais. Ao discorrer sobre ensino e aprendizagem de línguas atualmente é improvável não os mencionar.

3.3 Primeira língua/língua materna e segunda língua/língua estrangeira

O ensino e aprendizagem de línguas têm causado inquietações em pesquisadores da área de Linguística, Linguística Aplicada, Educação, entre outras, gerando debates cada vez mais profícuos, visto que existe a necessidade de uma melhor compreensão deste processo. Para tanto, torna-se necessário versar sobre política linguística com o intuito de pormenorizar os conceitos de primeira língua, língua materna, segunda língua e língua estrangeira.

Ao determinar a língua como artifício utilizado por um sujeito inserido em um contexto específico, com o propósito de manifestar-se enquanto um “corpo social”, Silva (2017) discorre sobre os conceitos de língua, que se vincula tanto à circunstância social em que se insere o falante quanto à sua percepção em relação ao seu uso. Ainda segundo a autora, a definição de língua, ou línguas, relaciona-se às mudanças nas perspectivas em que o falante está inserido e não nos conceitos propriamente ditos, evidenciando que seu uso pode determinar o sujeito por meio das relações de poder expressas por ela.

Tais relações envolvem todas as línguas que circulam no ambiente social, propiciando que haja o contato de uma pessoa com diferentes línguas. Desta forma, as relações entre línguas e a vida social acontecem em consequência de escolhas conscientes realizadas por determinados grupos de pessoas, isto é denominado por Day (2012) como política linguística, em que a negociação entre as línguas pode decorrer de práticas sociais em situações específicas do cotidiano ou através de interposições procedentes do poder público, por meio de leis e decretos.

Para a autora, a política linguística interfere tanto no *status* das línguas em relação ao seu uso, domínio e reconhecimento linguístico - vindo a reconhecê-las enquanto oficial,

cooficial, estrangeira e assim por diante -, quanto nas intervenções em seus *corpus* como, por exemplo, nas reformas ortográficas, modernização de vocabulário, entre outras (Day, 2012).

Faz parte também da política linguística, conforme aponta Day (2012), um componente específico denominado de política linguística educacional, cuja incumbência é o ensino e aprendizagem de línguas, que se apresenta embasado por leis, decretos e orientações educacionais. As escolhas das línguas estrangeiras a serem ensinadas ou aprendidas no ensino regular, por exemplo, decorrem do poder econômico configurado por elas, bem como da proximidade geográfica e cultural entre os falantes.

No entanto, o ensino e aprendizado ou aquisição de línguas não está somente relacionado ao ensino da língua estrangeira, mas também da primeira língua, língua materna e segunda língua. Ao nos confrontarmos com estes conceitos, segundo Spinassé (2006), torna-se recorrente o fato de não nos atentarmos para os pormenores destes termos, assim como os demais conceitos e pressupostos, entre eles, os que envolvem o conceito de língua e reflexões sobre sua metodologia de ensino. Isto posto, cabe discorrer sobre estes conceitos.

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

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

Em conformidade com Silva (2017), a L1 define-se como aquela adquirida de forma natural no processo de interação social, onde deve haver a identificação com o falante nativo e através da qual ocorrerá a formação de conhecimento, e servirá de fundamento para o aprendizado de outras línguas. Segundo a autora, é por meio da L1 que a criança elabora seu conhecimento de mundo, constitui seus valores pessoais e sociais, e elabora o desenvolvimento linguístico e cognitivo, que se manifesta como alicerce tanto para o aprendizado de outras línguas como para todas as naturezas de conhecimento. A aquisição

dessa língua decorre das conjunturas sociais às quais a criança é exposta frequentemente no ambiente familiar ou equivalente.

Ainda segundo Silva (2017), a LM apresenta-se segundo os seguintes critérios: a) ser essa a primeira língua adquirida através de seus pais, familiares, ou pela comunidade, nas interações e contextos informais relacionando-se assim à sua origem; b) a relevância está em como o sujeito se identifica ou é identificado na qualidade de falante nativo, relacionando-se assim à identificação; c) sua distinção encontra-se no fato de ser a língua que o sujeito apresenta maior sapiência, relacionando-se assim ao conhecimento; d) seu destaque encontra-se quanto a ser a língua mais empregada pelo sujeito através da qual sente-se à vontade para externar seus sentimentos, relacionando-se assim ao uso. Assim sendo, para Silva (2017, p.32), “é considerada língua materna a língua que o indivíduo aprendeu/adquiriu primeiro, com a qual ele se identifica e é identificado como falante nativo, e a que ele mais sabe e mais usa”, ou seja, a língua em que apresenta maior domínio e sente-se confortável em usá-la.

Silva (2017, p.35), apresenta o termo LM como sendo “[...] oriundo de uma vertente que atribui à interação mãe/criança a gênese da linguagem, onde a interpretação materna dá significado aos gestos da criança”, e evidencia a existência de outros aspectos, tanto linguísticos quanto não linguísticos, que compõem a língua materna e que não estão necessariamente relacionados à língua falada pelos pais. Segundo a autora, o convívio da criança em uma comunidade ou com pessoas próximas falantes de uma língua distinta da de seus pais, poderá propiciar a aquisição de ambas as línguas que poderão ser consideradas igualmente como LM ou L1.

Assim sendo, pode-se considerar como LM ou L1, em conformidade com Silva (2017), não só a primeira língua que se aprende e através da qual se identifica como falante nativo ou, aquela adquirida com a família em contexto informal, mas também a língua que, por favorecer o conhecimento de mundo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo, será a mediadora no processo de construção do conhecimento de si e do mundo, ou ainda, a língua de maior domínio e utilizada de forma mais confortável, pois é através dela que o sujeito vai se reconhecer.

Em suma, podemos entender LM ou L1 como aquela em que nos constituímos enquanto sujeito e, através da qual a linguagem nos chega “como a atmosfera na qual

habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério” (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 102).

Doravante, será utilizada L1 para referir-nos a LM ou L1 e, visto que já a definimos, a seguir trataremos do conceito de segunda língua (L2).

Partindo da definição dada por Silva (2016), L2 é considerada como a língua não nativa (L1) que será aprendida dentro ou fora do espaço escolar, através do contato entre pessoas que a utilizam para comunicar-se, seja por meio da fala ou da escrita. Para a autora (Silva, 2017) toda língua aprendida após a L1, que além de ensinada em sala de aula e falada fora dela pela comunidade, será denominada como L2.

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

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

Segundo Spinassé (2006), a L2 se manifesta de maneira significativa no ato comunicativo, pois exerce um papel institucional e social que contribui diretamente para a constituição da identidade do falante.

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

Já para Almeida Filho (2104), L2 é aquela que se apresenta em contato com a L1 em um espaço determinado havendo, temporária ou permanentemente, relação de poder entre as línguas envolvidas. Para o autor, a L2 pode constituir-se nas seguintes situações:

(a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua; (b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num

país falante de outra L e que lá vivem perenemente mantendo seus atributos lingüístico-culturais vivos; (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária; (d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um crioulo* tornado língua normalizada e em muitos contextos, língua franca* de ampla circulação; (e) um ou vários grupos lingüísticos que herdaram uma L externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização; (f) grupos falantes de uma L nova dominante (de um Crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização; (g) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua (franca em muitos casos) de outro grupo étnico minoritário de um mesmo país; (h) jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio (Ameida Filho, 2014, p.10).

Visto que os conceitos de L2 foram explanados, passaremos as definições dos conceitos de língua estrangeira (LE).

Assim como a L2, a LE também se refere a uma língua que não a L1; para Spinassé (2006) tanto a L2 quanto a LE, para serem desenvolvidas por um indivíduo, necessitam que este disponha de *habilidades linguísticas* de fala e de organização de pensamento. O que as difere é, fundamentalmente, a função na cultura de quem a utiliza.

Por esta razão, a LE pode ser aprendida formalmente em situações não naturais. Para Bento (2013), esta língua não é fundamental para a integração social do indivíduo, é aprendida por curiosidade, para leituras ou para a comunicação com falantes de um país que se deseja visitar.

Partilhando das mesmas ideias, Almeida Filho (2014) apresenta a LE enquanto experiência educacional, uma vez que, por fazer parte das disciplinas curriculares, o contato dos alunos com esta língua ocorre exclusivamente nas escolas ou cursos de idiomas. Ou seja, em sala de aula, com ou sem situação natural, em contato com outros falantes e com a cultura do país onde é usada, e não apresenta contato social, participativo e generalizado com a L1.

De acordo com Spinassé (2006), podemos concluir que a diferenciação entre L1, L2 e LE não é constante nem inalterável, pois, o *status* de uma língua pode sofrer variações com o tempo, uma língua aprendida como L2 pode perder seu uso/ função transformando-se em uma LE e vice-versa.

Diante da problemática exposta, trazemos à discussão a questão linguística de sujeitos surdos brasileiro. Considerando que a grande maioria dos surdos é filho de pais ouvintes, a L1 com que terão contato, embora de forma inacessível e fragmentada, será a Língua Portuguesa. Todavia, a forma como está é apropriada pelo surdo não lhe garante o acesso às informações, aos conhecimentos de mundo. Os surdos, quando inseridos em um ambiente de interação com a comunidade surda, tendem a recorrer à língua de sinais, uma vez que esta é acessível e não

demanda estratégias complexas para sua aquisição— ela é apropriada de forma natural, a partir do contato com seus usuários. Portanto, definir qual das línguas seria sua L1 ou LM, e qual seria sua L2, torna-se um movimento complexo e polêmico.

Julgamos relevante discutir os conceitos de L1 e LM, L2 e LE. Então, propomos neste momento adentrar em uma discussão relacionada às formas de ensino de L1 e L2, a fim de melhor compreender esses processos, especialmente nos espaços que acolhem alunos surdos e que têm como dever o ensino/ aquisição da Libras e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Para dissertar sobre formas de ensino em L1 e L2 torna-se necessário abordar, inicialmente, sobre aquisição e aprendizagem de línguas, pois, muitas vezes, encontramos na literatura estes termos sendo utilizados como sinônimos e, em outras, de forma dicotômica.

Bento (2013) define aquisição como sendo a língua adquirida pelo falante por estar imerso em ambiente linguístico onde o contato com outros falantes natos proporciona o desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, unicamente por meio de respostas aos estímulos presentes em seu entorno. A aprendizagem é entendida como um processo que ocorre de forma explícita em contextos formais, como a sala de aula, no qual o sujeito mobiliza a consciência para aprender a língua-alvo (LA). Segundo a autora, a L1 é adquirida naturalmente e pode, posteriormente, ser objeto de aprendizagem formal. Já no caso da L2 ou LE, há a possibilidade de que sua aquisição e sua aprendizagem ocorram de maneira simultânea.

Divergindo das definições supracitadas e em uma perspectiva psicanalítica, Coracini (2014) defende que apenas a L1 será adquirida, pois para sua assimilação não é necessário o conhecimento gramatical e nem o conhecimento formal, já que a sua aquisição ocorre de forma inconsciente. Todas as demais línguas serão aprendidas de forma consciente.

Ainda, de acordo com a autora (2014, p.7), é somente por intermédio da língua materna que se é possível saber que este contexto “tem a ver com adquirir, com nos constituir dessa e por essa língua (que é sempre cultura)”, visto que através das outras línguas, podemos meramente conhecer, porque “é a língua estranha, a língua do outro, que compreendemos a partir da primeira, que nos constitui enquanto sujeito”. Ou seja, uma língua com função comunicativa, porém externa ao falante. Assim sendo, podemos dizer que o saber se reporta à informalidade presente nos processos inconscientes, nas experiências de vida, enquanto o conhecer se relaciona à ambientes formais com predomínio da consciência e da razão.

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do “eu”. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos (Melman, 1992, p.15).

À vista disso, podemos conceber, com base em Coracini (2014), que o saber se reporta às experiências de vida, aos processos informais, inconscientes, enquanto o conhecer alude a ambientes formais com predomínio da razão, do consciente. Portanto, podemos dizer que o saber está para o adquirir assim como o conhecer está para o aprender. Coracini (2014, p.8) ainda apresenta autores que não diferenciam a aquisição do aprendizado de uma língua: “Esses pesquisadores referem-se ao aprendiz de uma língua estrangeira como aquele que adquire essa língua não fazendo distinção entre aprendizagem e aquisição”.

O fato de sabermos uma língua não exclui o seu aprendizado. De agora em diante, será utilizado aquisição para L1 e aprendizado para LE. Contudo, os dois termos poderão ser utilizados para a L2, posto que, para tal definição é de fundamental importância que se considere o contexto em que está se apresenta, pois, nem todas as pessoas que nascem em um país apresentam a sua língua oficial como L1.

Considerando o fato de a grande maioria dos alunos surdos serem filhos de pais ouvintes, não usuários de Língua de Sinais e entrarem em contato com a Libras, geralmente ao entrar na escola, o termo LM não faz jus a sua designação. A L1 dos surdos não será a língua adquirida em casa, nas relações familiares.

3.4 Bilinguismo

Ao abordar o Bilinguismo, segundo Grosjean (1987), nem sempre se abordam as suas diferentes singularidades. Em uma das facetas bem recorrentes entre pesquisadores e educadores, acredita-se que o sujeito bilíngue apresenta duas competências linguísticas distintas como se fosse a soma de dois monolíngues e, assim, podemos encontrar nessa visão, alguns dificultadores como, por exemplo, sua fluência ser avaliada nos padrões monolíngues o que faz com que o encontro das duas línguas se dê raramente, porque os sistemas linguísticos são considerados como independentes.

Por outra ótica, o Bilinguismo apresenta-se como um todo não divisível facilmente, sendo que o bilíngue apresenta competência comunicativa e é capaz de utilizar uma ou outra língua envolvida em conformidade com a situação em questão, apresentando, ao invés da

soma de dois monolíngues em uma mesma pessoa, uma configuração linguística ímpar e completa.

Segundo a visão de língua adotada nesta pesquisa, consideramos todos os sujeitos bilíngues como biculturais, capazes de compreenderem as diferentes línguas e culturas em circulação em nosso país. País com dimensão continental e muitas áreas de fronteiras, com circulação de diferentes línguas indígenas, assim como de diferentes línguas de sinais, entre elas a Libras. A partir desta visão, passamos a dissertar sobre o Bilinguismo e educação bilíngue para surdos.

Muitas são as relações feitas entre o sujeito e as línguas que coexistem em seu cotidiano. Dessa forma, observa-se que o quórum de pessoas monolíngues pode ser ínfimo se comparado ao número de bilíngues, no caso de considerar-se além das pessoas que se comunicam utilizando mais que uma língua, mas também as pessoas que aprendem uma LE nas escolas para uma determinada finalidade. Flory e Souza (2009, p.28) dissertam a respeito de diferentes conceitos de Bilinguismo, bem como de educação bilíngue, pois, [...] representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores”.

Moura (2009) acrescenta que o motivo da complexidade do Bilinguismo encontra-se vinculado às muitas maneiras possíveis de se adquirir uma L2, e, sobre o conceito, afirma que se ampliou através de pesquisas e aprofundamentos no processo de ensino de L2. Segundo a autora, o sujeito bilíngue pode ser considerado desde aquele cujo domínio de uma L2 é tal qual ao de um falante nativo, até o que apresenta a competência mínima de uma L2, seja na fala, leitura ou escrita.

Entre os dois extremos, Moura (2009) denota que o sujeito bilíngue pode ser considerado como aquele capaz de compreender e responder pertinentemente na L2 ou ainda, o que utiliza duas línguas alternadamente, considerando tanto a função e o uso das línguas como a capacidade de transitar entre os dois códigos, além do grau de proficiência.

Já Silva (2017) apresenta algumas possibilidades conceituais sobre o ser bilíngue, a saber: a) aquele que fala duas línguas utilizando-as em diferentes contextos sociais, apresentando competência gramatical, comunicativa, funcional e discursiva; b) aquele que conhece e utiliza duas línguas, não apresentando a mesma proficiência, obrigatoriamente, e podendo utilizá-las em diferentes contextos; c) aquele que utiliza duas ou mais línguas em seu

cotidiano, cada uma relacionada a um contexto e finalidade, considerando-se graus de competência e forma de falar, e não à proficiência.

A autora também diferencia a pessoa bilíngue monomodal daquela que conhece duas línguas na mesma modalidade (oral/oral ou sinal/sinal) ou bilíngue bimodal, como aquela que utiliza uma língua oral e uma de sinais. Não se referindo a língua escrita, - neste caso, classifica-se como monolíngue bimodal aquele que conhece uma língua e a utiliza nas modalidades faladas e escritas e, monolíngue monomodal quando conhece uma língua e a utiliza em uma única modalidade.

Em relação à educação bilíngue, Silva (2017) apresenta como possibilidades o aprendizado automático das línguas em foco ou o aprendizado simultâneo das línguas. Tanto a primeira como a segunda são alusivas às práticas linguísticas.

De acordo com Nora (2016), apesar da pluralidade linguística e cultural existente no Brasil, tem-se a imagem de que este seja um país monolíngue, onde a única língua em circulação é a Língua Portuguesa, e portanto, não há visibilidade das línguas das comunidades indígenas, de imigrantes, de surdos e das existentes em contextos de fronteiras. Todos estes grupos considerados minoritários apresentam políticas que, embora preambulares, aspiram à visibilidade e ao reconhecimento de sua língua.

No caso da comunidade surda, as discussões sobre o Bilinguismo e questões bilíngues, conforme aponta Nora (2016), ocorrem simultaneamente, com os estudos relacionados às línguas de sinais, fundamentados nas evidências de que é por intermédio desta língua que a criança surda vai estruturar seu pensamento. Diante disso, a Língua Portuguesa deveria apenas ser ensinada após o aprendizado da língua de sinais e como L2.

Assim sendo, na década de 90, ainda inserido no campo da educação especial, vislumbra-se um planejamento de políticas educacionais para surdos fundamentado em modelos bilíngues, que culminaram na Lei de Libras²² (Brasil, 2002) e no Decreto 5.626²³ (Brasil, 2005). Contudo, ainda hoje, busca-se uma delimitação mais específica para a comunidade surda respeitando as suas diferenças linguístico-culturais que devem ser especificadas nos meios legais.

Contrapondo-se à definição de Bilinguismo na perspectiva inclusiva apresentada na Lei e no Decreto supracitados, a educação de surdos considera apenas que a língua de sinais e

²² A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é conhecida como Lei da Libras por reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da Comunidade Surda Brasileira.

²³ O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei Nº 10.436 e dispõe sobre sua implantação no âmbito social, cultural e pedagógico.

a Língua Portuguesa circulam no espaço educacional sem a necessidade da utilização da Libras no processo de mediação entre professor e alunos, sendo que estes são vistos como deficientes. Assumimos, neste momento, a concepção de Bilinguismo apresentada por Nora (2016), pois acreditamos que ser bilíngue demanda, além do conhecimento de línguas em sua prática, em determinados contextos, a flexibilidade de uso conforme a necessidade, bem como o respeito pelas diferenças entre uma e outra língua. Desta forma, passaremos a situar o sujeito surdo neste universo linguístico.

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

Feita esta reflexão sobre Bilinguismo, no item a seguir, passa-se a focalizar na educação bilíngue de surdos no Brasil, contexto em que se insere *o Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

3.5 Educação Bilíngue de Surdos no Brasil

Define-se escolas bilíngues como sendo aquelas onde se apresentem duas línguas no contexto escolar; à vista disto, no Brasil, figuram muitas escolas contendo esta composição. Porém, nos pares linguísticos entre línguas orais (Lacerda, Abreu, Drago, 2013). Em referência à educação de surdos, o par linguístico caracteriza-se por meio da “Libras, que é uma língua ágrafa, e em Língua Portuguesa, de materialidade oral e escrita” (Lodi, Bortolotti, Cavalmoreti, 2014, p.133), ou seja, duas línguas em modalidades díspares.

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

O Decreto nº. 5.626/ 2005, define a educação bilíngue para surdos e o local onde deverá ocorrer:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005, Artigo 22, §1º).

Atentando-se para o fato de que no Brasil há diferentes línguas além do Português, sendo faladas por famílias de imigrantes, por diferentes grupos indígenas e pela comunidade surda, Quadros (2005) define o Brasil como sendo um país multilíngüe, aclarando como Bilinguismo o uso das diferentes línguas nos diferentes contextos sociais. No que diz respeito à educação do surdo, Quadros (1997) aponta o Bilinguismo como uma proposta de ensino em que se torna acessível o trabalho com duas línguas no contexto escolar; consequentemente, a melhor proposta para a criança surda considera a língua de sinais como língua natural e condição para o ensino da língua escrita.

Formagio e Lacerda (2016) expõem uma proposta educacional bilíngüe para surdos, onde duas línguas, a Libras como L1 e o Português como L2, circulam no espaço escolar, considerando que para o aluno surdo o acesso ao mundo letrado correspondente à Língua Portuguesa se dará através de processos visuais de significação tendo como base a língua de sinais.

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

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

Em decorrência do Decreto nº. 5.626 /2005, conforme aponta Santos et al (2016), a educação bilíngüe apresenta-se como sendo o modelo mais adequado para a educação de surdos, visto que favorece o respeito à diferença linguística, garantindo o uso da Libras como língua de instrução e comunicação. Não obstante, sabe-se que, com frequência, alunos surdos

ingressam na escola sem terem adquirido a Libras de forma adequada para usufruir do trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras e dos professores bilíngues. Como consequência, observa-se um atraso linguístico e educacional.

O uso coexistente de duas línguas dentro do mesmo espaço educacional demanda definir e compreender o propósito de cada uma, evidenciando-se que conforme prescreve a Lei nº 10.436 /2002, “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. O Decreto nº 5.626/2005, destaca que “(...) o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos, deve ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (Brasil, 2005, artigo 15).

Para que L1 e L2 sejam construídas reflexivamente constituam ponte para uma relação dialógica, é necessário que ambas tenham prestígio e função no ambiente escolar. O poder das palavras em português mantém-se indiscutível nos discursos, tanto ouvintes quanto surdos, tornando inferiores os sujeitos que não os dominam (Formagio, Lacerda, 2016, p.180).

Na Língua Portuguesa, assim como nas demais línguas de modalidade oral auditiva, a escrita apresenta-se subordinada à oralidade. O aluno surdo, segundo Fernandes (2006b), necessitará aprender a escrever uma língua sem transitar por sua oralidade, desta forma, a trajetória a ser percorrida por ele apresentará peculiaridades ímpares, pois passará de uma língua não alfabética para uma língua alfabética.

Como a Libras apresenta uma gramática própria que difere muito do Português, Martins, Desiderio e Oliveira (2016) assinalam isso como um dos entraves para o aprendizado do Português escrito pelo surdo. Portanto, conclui-se que a Libras apresenta uma gramática própria e isso pode dificultar o ensino do Português escrito. À vista disso, Santos et al (2016) apresentam o ensino da Libras como concludente para o desenvolvimento global dos alunos surdos, dado que a Libras é a língua de instrução, de aquisição de conhecimento e comunicação, e através da qual o aluno surdo pode desenvolver-se social, emocional e pedagogicamente.

Por isso, sem uma língua desenvolvida, estes alunos apresentaram dificuldades para relacionar-se socialmente e não se reconhecerão como membros de uma comunidade. Então, será mediante a esta língua que eles terão a possibilidades de acessar todos os conhecimentos escolares.

Conforme apontam Formagio e Lacerda (2016), o domínio da Libras proporciona ao aluno surdo uma possibilidade para entender o mundo e se fazer entender, vislumbrando-a

como uma forma que possibilita a interação com outros mecanismos de comunicação que irão favorecer a compreensão, e também como possibilidade de construir conceitos e significados. Por compreender o uso e o interesse pela comunicação, esses alunos terão a Libras como “uma base linguística, em substituição à oralidade em conteúdo e função simbólica” (p.186), através da qual serão capazes de conhecer o funcionamento do Português, se tornando capazes também, de transitar entre as duas línguas. Dessa forma, a língua de sinais não deve apresentar-se no espaço escolar apenas como língua de instrução, mas sim estar presente e valorizada em todos os espaços, assegurando, desse modo, um ambiente bilíngue de qualidade.

Ainda segundo Formagio e Lacerda (2016), em referência à educação bilíngue para surdos, o ensino do Português escrito apresenta-se como sendo o maior desafio enfrentado, uma vez que, o sentido adquirido pela Língua Portuguesa se dará através da língua de sinais, ou seja, os alunos surdos não passarão pela oralidade para atingir a forma escrita, devendo esta ser apresentada a partir de práticas visuais. Neste contexto, o fato de grande parte dos alunos não apresentarem o domínio da Libras adequado às necessidades comunicativas, torna-se entrave para o ensino do Português escrito.

As autoras destacam que um dos motivos que comprometem esse processo está associado ao aprendizado tardio da língua de sinais pelos surdos, uma vez que ela não está disponível no convívio social, pois, no ambiente em que vivem ela não é utilizada. O contato com a língua de sinais ocorre quando os alunos iniciam o processo educacional. Assim, limitando seu uso a este espaço, os surdos, por falta de língua, estabelecem aos objetos, apenas atributos concretos.

O atraso de linguagem por consequência do aprendizado extemporâneo da língua, segundo Almeida (2016), suscita consequências sociais, emocionais e cognitivas. Esse atraso linguístico, no tocante à escolarização, pode ocasionar defasagem tanto em relação ao desenvolvimento quanto ao conhecimento esperado para a faixa etária. Por consequência, a escola necessita adequar-se para promover a aquisição desta língua.

Portanto, o desenvolvimento da língua de sinais apresenta-se como imprescindível para o processo de ensino-aprendizado, pois segundo Formagio e Lacerda (2016), os conceitos e significados elaborados na L1 necessitam ser trasladados para a L2. Eles devem tornar-se a base para o aprendizado e compreensão através de relações dialógicas que envolvam aspectos socioculturais, e as relações sociais que propiciam a compreensão e leitura

de mundo. Consequentemente, não se deve reduzir o aprendizado à tradução termo a termo ou à frívola interpretação de conteúdo.

Em função da necessidade do conhecimento da L1 para o ensino aprendizado da L2, Almeida (2016) traz a possível necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho diferenciado com os alunos surdos visando garantir uma eventual aquisição e aprendizado da língua de sinais, posto que estes podem apresentar dificuldades linguísticas. Tais dificuldades geram defasagem em seu processo de escolarização que, por sua vez, está centrado na leitura e escrita, visto que um dos principais encargos da escola é ensinar a ler e escrever. Uma vez que estamos em uma sociedade letrada, sem estas duas habilidades não se exerce a cidadania em sua plenitude.

Quanto ao fato da criança surda não se apoiar na oralidade para escrever, Gesueli (1998) esclarece não ser um acontecimento relacionado à surdez, uma vez que, para as crianças ouvintes, o processo de relacionar a escrita à oralidade se dá por intervenção de um mediador, não ocorrendo de forma natural. Ademais, essa relação com o mediador é crucial para o processo de leitura e escrita da criança surda, visto que tal recurso pode, inclusive, dificultar a compreensão e limitar a interpretação, caso esteja vinculado a procedimentos de mera decodificação. Portanto a posição teórica adotada pelo educador, bem como sua postura pedagógica, é imprescindível para o uso que o aluno fará da língua, tornando-se necessário que o educador reveja as práticas pedagógicas, principalmente no que tange ao ensino de línguas para o aluno surdo, uma vez que:

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

Ainda segundo Gesueli (1998), o aluno surdo irá encontrar na língua de sinais e na datilologia os mesmos préstimos para a aquisição da escrita que a criança ouvinte encontra na fala. Desta forma, para a autora (1998, p.103), “Os surdos tentam encontrar inter-relações não apenas entre datilologia e escrita, mas também entre língua de sinais e escrita”, determinando assim a correspondências entre ambas.

A linguagem escrita, de acordo com Lodi (2004), traz em sua origem marcas de poder e hierarquização, pois os processos educacionais estão relacionados a interesses políticos e sociais. Assim, o discurso deve ser compreendido como ideológico, e o ato de formar leitores corresponde a instrumentalizá-los para que se tornem capazes de reconhecer-se enquanto

sujeitos, compreendendo suas condições sociais, qualificando-se para consolidar grupos críticos e aptos a promover transformações sociais.

As questões linguísticas que envolvem a educação de surdos, em harmonia com Almeida (2016), abrangem o grupo, a identidade e o ambiente social, não se restringindo apenas ao ensino da língua que, assim como para os ouvintes, ainda se apresenta enquanto código, não como processo discursivo. A escrita, para o autor (2016), fundamenta-se na textualidade e no repertório embasado no conhecimento dos sinais na Libras e na memorização das palavras escritas. Tal memorização se fará indispensável para que o aluno possa significar os textos que circularão, favorecendo o contraste linguístico entre ambas as línguas.

3.6 Pensando o Bilinguismo para Surdos: Inclusão e Bilinguismo

O escopo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Cruz, 2019) consiste na inclusão dos alunos, reconhecendo-os em sua diferença e enquanto cidadãos. Assim sendo, tal política advoga a favor da matrícula e permanência de todos os alunos no sistema regular de ensino em classes comuns. Segundo o SME (2024) o Decreto 57.379, de 13 de outubro de 2016, estabelece:

(...) educação especial como modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino e, portanto, deve ser assegurada como complementar ou suplementar a todas as etapas da educação básica e às demais modalidades de ensino ofertadas, como educação de jovens e adultos, indígena e profissional.

Indubitavelmente, a educação especial revela-se como a mais propícia ao público-alvo da Educação Especial²⁴ (PAEE), ainda que haja um longo caminho a percorrer até, de fato, atingir-se na totalidade os objetivos dessa modalidade de ensino. Ainda assim, os benefícios da convivência com as diferenças tornam-se patente para todos.

O aluno surdo pertencente ao PAEE, quando matriculado em classes comuns do ensino regular, estará inserido em um ambiente linguístico desfavorável, necessitando do apoio de intérprete caso seja usuário de Libras, uma vez que os demais colegas não utilizam esse meio

²⁴ O Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial define como Público Alvo da Educação Especial os Alunos com deficiência, Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, Alunos com altashabilidades/superdotação. Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2008. Encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizespublicacao&Itemid=30192> acessado em 15/01/2022

de comunicação. Por outro lado, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras, bem como os recursos expressivos a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão, o que implicaria a garantia de um ambiente em que sua comunicação pudesse ocorrer por meio da própria Libras.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei supramencionada e legitima a proposta bilíngue de Libras (L1) e Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2, bem como determina o local onde deve ocorrer tal ensino: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005, Artigo 22, §1º).

Em conformidade com Lodi (2021, p.317), a educação de surdo suscita ponderações quanto aos direitos deste/a indivíduo/comunidade alusivos aos “aspectos interculturais determinantes e determinados por esta língua e as experiências daqueles que por seu intermédio se constituem”. Ainda segundo a autora, é de fundamental importância caracterizar o surdo como sujeito de direitos, que se constitui social e cognitivamente por meio de uma língua visual, reconhecendo-o, assim, como sujeito multilíngue pertencente a um grupo sociocultural e linguístico minoritário.

Compreende-se que ser surdo implica em situar-se no mundo a partir de uma língua que se materializa, discursivamente, no plano visual; é pertencer a uma comunidade linguística que enuncia em Libras (no caso dos surdos brasileiros) e, por intermédio das distintas linguagens dela constitutiva construir os sentidos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo (...) Esta concepção distancia-se, portanto, do olhar historicamente direcionado às comunidades surdas, que enfatiza aquilo que lhes é ausente ou diminuído – a audição e/ou a fala; um processo de objetivação do humano pelo “biológico”, única forma possível de se promover uma homogeneização de diferentes grupos socioculturais (...) Por outro lado, conceber os surdos a partir de um olhar que enfatiza a relação que eles estabelecem com a língua que os singulariza, significa considerá-los a partir das diferenças que nos constituem humanos, das histórias que perpassam as vivências de cada um e, portanto, em pensar em uma escola que favoreça e considere em suas práticas a interculturalidade constitutiva (também) deste grupo sociocultural e linguístico minoritário (Lodi, 2021, p.138).

Consequentemente, a escola deve pronunciar-se adequadamente para o atendimento de alunos da comunidade surda e, considerando a peculiaridade linguística deste grupo, uma reflexão sobre a educação de surdos, bem como sobre o ensino de Libras como L1 revela-se de suma importância, não só para o dia a dia dessas escolas, mas também como suporte para novas pesquisas. Assim, no próximo capítulo serão apresentados os passos metodológicos da presente pesquisa.

3.7 Pensando o Currículo

Concebendo o currículo escolar enquanto instrumento que visa potencializar as mudanças nas práticas pedagógicas, conforme Magalhães e Soares (2016, p.1128), compreende-se que os docentes devem orientar, ordenar, significar e ressignificar suas práticas, pois o currículo determina os conhecimentos e a maneira como ele será desenvolvido pela escola nos diferentes anos/ciclos, na organização dos alunos por grupos e nas disciplinas a serem ministradas. “O currículo materializado na escola corresponde não apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos professores em dado contexto de ensino e aprendizagem”.

Para as autoras, além das determinações oficiais, o currículo manifesta crenças e valores, pois os saberes que o integram apresentam suas raízes na nossa subjetividade, na nossa identidade, dado que os processos de escolarização são culturais. Os professores irão transmitir os conteúdos segundo a sua forma de pensar, mas, é fundamental considerar e conhecer a quem será ensinado. Desta forma, pode-se dizer que a cultura é o cerne da educação e que a teoria do currículo deve fundamentar-se nas ações que ocorrem diariamente em sala de aula e na escola, atentando-se aos pormenores ocorridos nas interações entre todos os envolvidos nesse processo.

Com o intuito de adentrarmos no assunto currículo, primeiramente teremos que especificar a qual das três teorias de currículo existentes estaremos nos referindo, posto que, para Malta (2013, p.344) “as diferentes teorias do currículo se diferenciam, inclusive, pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade, enfim, à natureza humana”.

A primeira teoria é a tradicional; nessa perspectiva, conforme o autor, compreende-se o currículo enquanto mecânico e burocrático. Uma técnica em busca das maneiras mais eficientes de se organizar os conhecimentos e saberes intencionando a neutralidade e tendo como essência, a educação escolar e acadêmica, única para toda a população, isto é, uma educação de massa para se garantir a ideologia através de conteúdos objetivos ensinados de forma eficaz. As teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (Malta, 2013, p. 348).

Para Silveira (2006) nesta teoria privilegia-se o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento e os objetivos. Nela tudo é pensado de forma igual para todos, que devem ter o mesmo conhecimento dentro de uma visão conservadora na qual o currículo é um organizador e não gera modificações.

A segunda teoria é a crítica, que enfatiza o subjetivismo individual das experiências curriculares e pedagógicas. Tem início através de questionamentos sobre o pensamento e a estrutura educacional tradicional e apresenta uma concepção de currículo que relaciona educação e ideologia, baseando-se em análise marxista. Nela, acredita-se que, por ser utilizada pelo capitalismo a escola transmite, através de seus conteúdos e disciplinas, a ideologia dominante, gerando práticas discriminatórias que geram a submissão dos menos favorecidos às classes dominantes (Malta, 2013).

Segundo a visão de Silveira (2006), na teoria crítica, o discurso é voltado para a ideologia, classe social, poder, reprodução cultural, capitalismo, resistência, conscientização, emancipação e liberdade, tendo origem nas teorias marxistas. Ademais, a preocupação está em como o currículo e a escola continuam contribuindo para a manutenção das injustiças sociais. Nesta teoria, as classes dominantes controlam as escolas e os currículos, que difundem apenas a cultura dessas classes, apresentando as reproduções sociais.

A terceira teoria é a pós-crítica, que apresenta o currículo multiculturalista. Nesta, salienta-se que não há, nas diferenças culturais, uma que se sobreponha a outra. Assim, o currículo refuta a cultura do grupo social dominante - que aqui não se refere apenas às questões econômicas -, apresentando tanto a perspectiva liberal, que sustenta a convivência harmoniosa entre culturas com respeito e tolerância, quanto a crítica, que adota posição contrária, alegando a permanência das relações de poder. Objetiva-se, nesta teoria, a equiparação, por intermédio do currículo, de todos os interesses e particularidades para conquistar o equilíbrio (Malta, 2013).

Conforme define Silveira (2006), a teoria pós-crítica apresenta-se fundamentada no trabalho com identidade, diferença, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, etnia e racial, sexualidade e multiculturalismo. As relações de poder se dão através do pensamento de um grupo que se sobrepõe a outro, formando assim, as identidades sociais, por intermédio das representações de grupo e, desta forma, irão manifestar-se no currículo.

Muitas reformas curriculares estão ocorrendo em todos os níveis educacionais no Brasil com objetivo de adequá-los às necessidades impostas pela sociedade, assim:

“[...]o currículo deve ser revisto de acordo com a função do diálogo com as identidades plurais que percorrem as escolas [...]o currículo não apenas informa, estrutura relaciona conteúdos; mas, bem mais que isto, produz identidades. O currículo, enquanto texto, é linguagem performativa. Tanto neste caso quanto em muitos outros que examinamos, adota-se a filosofia da linguagem. Não mais a filosofia da consciência. A performatividade linguística já é tida com muita naturalidade nos meios educacionais de grande segmento de pensadores-educadores, possibilitando e sustentando uma filosofia curricular diferenciada em relação aos conceitos mais antigos de currículo” (Berticelli e Telles, 2017, p. 281).

Ainda por Berticelli e Telles, o currículo apresenta-se como orientador do processo de escolarização e está intrinsecamente ligado às construções sociais e a formação do sujeito-cidadão. Logo, o currículo, por ser de propósito político, compromete-se na disposição reguladora da sociedade, induzindo sobre a inclusão e exclusão. Ora, o currículo pode ser considerado coautor na formação de identidade dos educandos pois “o currículo transcende dos limites estreitos da delimitação de conteúdo para que possa ser compreendido como um artefato produtivo de subjetividades, de caracterizações, através de múltiplos olhares concretizados nos múltiplos referenciais a que se reporta” (Berticelli e Telles 2017, p.283).

O currículo - entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar - *é o coração da escola*. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, ensinar, possibilitar o aprender. É o determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. [...] Por ser o coração da escola e representar um projeto da sociedade, o currículo é sempre *um território disputado*. Não há um consenso em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados, de que sujeito se quer produzir ou formar e nem sobre quais elementos das culturas é preciso preservar e valorizar (Paraíso, 2023, p.7).

Ainda com base em Paraíso (2023, p. 8), o currículo vai muito além do documento elaborado para direcionar o planejamento do educador em sala de aula, pois ele é “texto escrito e é prática; é política e é prescrição; é ação e formalização; é caminho, percurso já definido e é também invenção que se faz no caminhar e no professorar. É linguagem, texto, discurso. É uma prática de significados”.

Ora, podemos dizer, com base em Bakhtin/Volochínov (2006, p.126), que o currículo é um texto discursivo e que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”.

CAPÍTULO 4

4. Metodologia

O presente capítulo está dividido nas seguintes partes: inicialmente, será apresentado a pesquisa como documental de caráter qualitativo. Posteriormente, haverá a apresentação e descrição do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, especificando a sua elaboração em três partes, sendo a primeira comum a todos os Currículos da Cidade, a segunda comum à Educação de Surdos e a terceira específica ao *Componente Curricular Libras*. Para finalizar, descreveremos as etapas metodológicas e as formas de análise dos objetos de estudos.

A análise do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* corresponde a uma pesquisa qualitativa de cunho documental. A pesquisa documental, segundo Gil (2008), apresenta como objeto de análise materiais ainda não tratados de forma analítica. Por não termos constatado, até o momento, um tratamento analítico do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, podemos considerar esse material como uma fonte primária. Assim, é possível organizar algumas informações contidas no documento e, após sua sistematização e análise, transformá-las em uma nova fonte de pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70) em uma pesquisa qualitativa os dados são tratados pelo pesquisador, e propende a ser de forma indutiva, mas sem manipulações intencionais, tendo o processo e seu significado como centro da pesquisa, sem apresentar a necessidade de métodos e técnicas estatísticas, pois a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Segundo os autores, para uma pesquisa documental é imprescindível que haja:

[...]observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). Todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos. No caso da crítica externa, serão avaliadas suas garantias e o valor de seu conteúdo. Normalmente, ela é aplicada apenas às fontes primárias e compreende a crítica do texto, da autenticidade e da origem. (Prodanov, Freitas, 2013, p.56)

Para Tilio (2006), o objetivo da análise documental é a resposta das perguntas da pesquisa através das informações presentes no documento. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) corroboram tal ideia e ressaltam que a pesquisa documental se utiliza de métodos e técnicas

específicas para a apreensão, compreensão e análise do material com a função de oportunizar novos conhecimentos. Já para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a análise documental, devido à contextualização histórica e sociocultural contida no documento, favorece a compreensão social e temporal por meio da “observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (Sá-silva, Almeida, Guindani, 2009, p.2).

O processo histórico da produção do documento bem como o contexto sociopolítico do autor e dos interlocutores devem ser levados em consideração pois:

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

Nos capítulos anteriores, procurou-se dar a contextualização histórica e social do processo de elaboração do documento que será analisado nesta tese, ainda assim, essas informações serão retomadas e complementadas no texto de análise.

Outro fator a ser considerado na análise de uma pesquisa documental é a natureza do texto, assim como sua lógica interna e os conceitos presentes.

Isto posto, apresentamos a fonte que será o objeto de análise desta pesquisa.

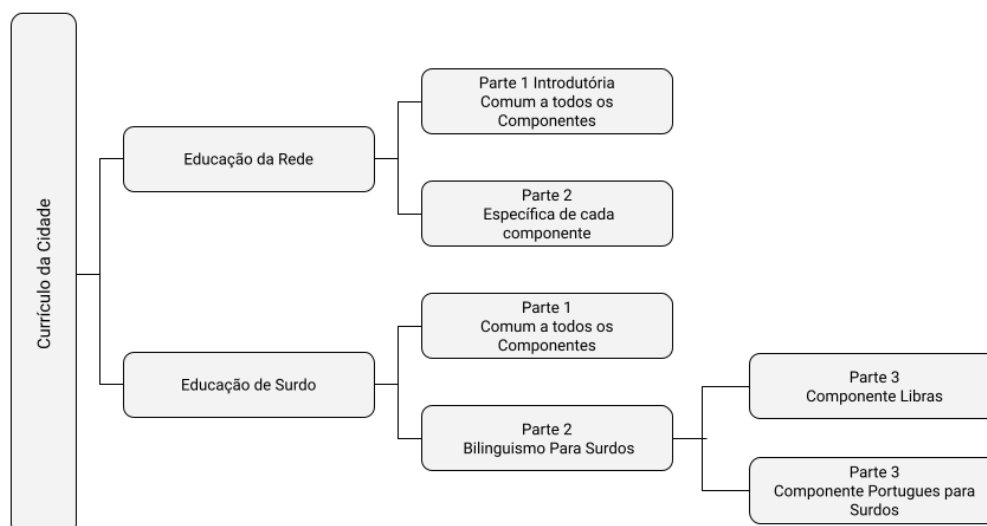
4.1 Apresentação e descrição do objeto de estudo

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* pode ser considerado um documento por ser um meio de registros de informações para consultas, estudos, pesquisas que nos remetem a concepções sócio-histórico-cultural.

Publicado em 2019, teve a sua elaboração no ano de 2018 pelo Grupo de Trabalho (GT) formado por professores da rede municipal de ensino, surdos e ouvintes, sob a assessoria de Felipe Venâncio Barbosa e Sylvia Lia Grespan Neves.

O material é dividido em três partes sendo, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1 Currículo de Libras - elaborado pela autora



Fonte: Elaborado pela Autora

a) **INTRODUTÓRIA**, comum a todos os componentes curriculares e composta por: Apresentação, Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade, Um Currículo para a Cidade de São Paulo, Ciclos de Aprendizagem, Organização Geral do Currículo da Cidade, Currículo da Cidade na Prática, Avaliação e Aprendizagem, Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade, Um Currículo Pensado em Rede.

b) **CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS**, presente apenas nos componentes curriculares de Libras e Português para Surdos - ambos pertencentes à modalidade da Educação Especial - apresentam-se divididos em: Introdução – A Educação de Surdos, Conceitos Fundamentadores, A Aquisição de Língua de Sinais, A Língua Portuguesa para Surdos.

c) **CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**, parte específica do componente curricular de Libras, parte que receberá maior destaque nesta pesquisa, apresenta-se dividida em: Língua Brasileira de Sinais para Bebês e Crianças Surdas da Cidade de São Paulo, Língua Brasileira de Sinais para Aprendizagem nos Ciclos.

A seguir apresentaremos as questões expostas em cada uma das três partes supra indicadas.

4.1.1. A Construção dos Currículos no Município de São Paulo

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, lócus desse estudo, faz parte do conjunto de materiais que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo*, um documento que visa atender cada área do conhecimento. Assim, segundo SME (2023), em 2017 foi apresentada a versão final para todos os componentes disciplinares do Ensino Fundamental e, em 2018, os de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos – Libras. Já em 2021 foi apresentada a versão do Ensino Médio.

Todos os documentos apresentam em comum suas fundamentações nos conhecimentos notórios e práticas dos professores e professoras no empenho de equiparar-se à BNCC, que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências específicas em cada área, asseverando as aprendizagens basilares a que todos os discentes têm direito no decurso de sua Educação Básica, dando primazia à investigação científica experimental, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário.

Ainda segundo a SME (2023), o currículo da cidade discorre sobre o respeito à diversidade em busca da valorização e da heterogeneidade de todos e todas que compõem o ambiente educacional quanto ao gênero, etnia, cultura, necessidades especiais, religião, entre outros, seguindo os conceitos orientadores de Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

Desse modo, há uma tentativa de se construir um currículo integrador capaz de instrumentalizar os alunos, para utilizarem as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e construtiva, bem como torná-los hábeis a reflexionar frente aos apelos impostos por uma sociedade que, além de consumista, tende a naturalizar situações sociais, humanos, afetivos e emocionais atípicas. O currículo, portanto, objetiva a formação de sujeitos críticos, responsáveis, colaborativos e civilizados.

O *Currículo da Cidade* apresenta-se dividido em duas partes: Parte 1- introdutória e comum a todos os documentos; Parte 2 - específica a cada componente curricular. Os componentes Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS dividem-se em três partes, sendo a Parte 1- introdutória e comum a todos os documentos tal qual aos demais documentos; Parte 2 - específica à educação de surdos e comum aos dois

documentos referentes à ela; Parte 3- específica aos componentes Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS²⁵.

Com o propósito de expressar as particularidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e garantir sua utilização efetiva por todos, o *Currículo da Cidade* foi elaborado coletivamente, sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME de São Paulo. Essa construção seguiu o entendimento de que os currículos precisam ser plurais, uma vez que “envolvem os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação” (SME, 2023, p. 19).

As Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares estão dispostos no *Currículo da Cidade* na seguinte configuração:

- ✓ Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física;
- ✓ Matemática: Matemática;
- ✓ Ciências da Natureza: Ciências Naturais;
- ✓ Ciências Humanas: Geografia e História;
- ✓ Tecnologias para Aprendizagem (Área/Componente Curricular não publicado anteriormente em todo o Brasil).

Os componentes curriculares de cada área do conhecimento apresentam-se dispostos em eixos estruturantes, cuja proposta é indicar o que cada ano deve trabalhar, atentando-se aos níveis sucessivos de compreensão e complexidade, respeitando a idade, habilidade e potencial dos alunos. Se bem combinados, os componentes ao serem trabalhados, possibilitam uma concepção abrangente dos componentes individualmente.

4.1.2. Parte II: Currículo no Município de São Paulo: Pensando a Educação de Surdos

Se para todos os demais documentos na Parte 2 inicia-se a especificidade dos componentes curriculares, para Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais a segunda parte refere-se ao Currículo Bilíngue para Surdos.

Ambos os Currículos resultam dos investimentos da SME, desde meados da primeira década de 2000, na produção de materiais voltados à educação de surdos, bem como das discussões relacionadas à língua de sinais, aos conceitos de Bilinguismo, Bilinguismo para

²⁵Para ilustrar, apresentaremos os sumários dos componentes de Matemática, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, respectivamente nos Anexos.

surdos e ensino de línguas para surdos, incluindo definições como primeira língua e língua materna, entre outras. Tais discussões estiveram presentes na criação das EMEDAs e podem ser identificadas nos Projetos Políticos-Pedagógicos das antigas EMEEs, hoje EMEDAs. Para fundamentar e sustentar esses debates, a SME/SP contratou profissionais especializados, ligados a pesquisas nessas áreas e vinculados a universidades.

Os primeiros documentos foram produzidos no período que Lacerda, Albres e Drago (2013) apontam como sendo de eclosão dos direitos linguísticos dos surdos e das abordagens metodológicas bilíngues e das demandas de políticas governamentais que atendessem às determinações presentes no Decreto nº 5.626, de 2005.

4.1.3. Parte III: Currículo de Libras

A terceira parte da organização do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, assim como o de Língua Portuguesa para Surdos, tange às questões específicas para o ensino desses componentes. Assim sendo, nosso fulcro estará direcionado ao componente de Libras, escopo deste trabalho. À vista disso, apresentaremos a terceira parte do documento e, posteriormente, daremos início à análise.

Na *Educação Infantil*, o Currículo apresenta apenas o eixo *Bases Precursoras* para a aquisição da língua de sinais, que organiza os objetos de aprendizagem nos eixos visualidade, organização linguístico-motora, e compreensão e interação.

O *Ensino Fundamental* está constituído em 4 eixos e seus objetos de aprendizagem definidos de acordo com o Ciclo de aprendizagem, conforme apresentados a seguir.

Ciclo de Alfabetização:

- ✓ *Eixo - Uso da língua de sinais. Objetos de aprendizagem - Base da Exploração da Visualidade, Compreensão e Produção, Comunicação e Interação;*
- ✓ *Eixo - Identidade Surda. Objetos de aprendizagem - Cultura Surda, Interculturalidade, Histórias das Comunidades Surdas;*
- ✓ *Eixo - Prática da Análise Linguística. Objetos de aprendizagem - Aspectos Fonéticos Fonológicos, Campos Semânticos, Sintaxe da Libras, Coerência Discursiva;*
- ✓ *Eixo - Literatura Surda. Objetos de aprendizagem - Apreciação Estética, Produção Artístico-Literária.*

Ciclo de Interdisciplinar:

- ✓ *Eixo* - Uso da língua de sinais. *Objetos de aprendizagem* - Compreensão e Produção Sinalizada, Interação/ Conversação, Conhecimento de Mundo;
- ✓ *Eixo* - Identidade Surda. *Objetos de aprendizagem* - História do Surdo no Brasil, Cultura Surda, Acessibilidade na Comunicação;
- ✓ *Eixo* - Prática da Análise Linguística. *Objetos de aprendizagem* - Aspectos Fonéticos Fonológicos, Aspectos morfológicos, Sintaxe da Libras, Semântica da Libras;
- ✓ *Eixo* - Literatura Surda. *Objetos de aprendizagem* - Apreciação Estética, Produção Artístico-Literária.

Ciclo Autoral:

- ✓ *Eixo* - Uso da língua de sinais. *Objetos de aprendizagem* - Compreensão e Produção Sinalizada, Uso Formal e Informal da Língua;
- ✓ *Eixo* - Identidade Surda. *Objetos de aprendizagem* - Políticas Para a Comunidade Surda, Comunidades Surdas no Mundo, Cultura Surda, Acessibilidade na Comunicação;
- ✓ *Eixo* - Prática da Análise Linguística. *Objetos de aprendizagem* - Sintaxe da Libras, Semântica da Libras, Pragmática da Libras, Estrutura do Texto;
- ✓ *Eixo* - Literatura Surda. *Objetos de aprendizagem* - Apreciação Estética, Produção Artístico-Literária.

Todos os Objetos de Aprendizagem apresentam-se pormenorizados em Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Apesar de aparecerem de forma repetitiva nos diferentes anos do/dos Ciclo/Ciclos é esperado o aprofundamento nos temas trabalhados.

4.2 Etapas Metodológicas e Formas de Análise do Objeto de Estudo

Para a realização da pesquisa foram seguidas as seguintes etapas: Primeiramente, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre os temas já registrados nos capítulos 2 e 3, além disso foram aprofundadas as leituras sobre: Currículo de Libras e Ensino de Libras para Surdos; História da Educação de Surdos; Vygotsky; Legislações envolvendo Libras e Educação Especial.

Em seguida, num segundo momento, efetuou-se a leitura crítica inicial do documento *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* e por fim, foram definidas as seguintes questões de análise: Quais as contribuições do *Currículo da Cidade* para a educação de surdos

e os avanços existentes em comparação aos materiais existentes anteriormente?; Que caminhos podem ser indicados para a formação de professores que atuam com ensino de Libras para alunos surdos a partir do *Currículo da cidade: Língua Brasileira de Sinais*?

Foram definidas também, as categorias de análise para responder a primeira questão. A primeira categoria diz respeito as *Habilidades linguísticas*: Escutar; falar; ler, escrever. A segunda diz respeito à *Divisão de Conteúdos* e a terceira à *Cultura Surda*.

Assim, a partir da resposta à primeira questão será proposto um encaminhamento para a segunda questão. Por fim, no capítulo a seguir, apresentaremos o desenvolvimento da análise do Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua de Sinais - Libras.

CAPÍTULO 5

5. Análise do Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua de Sinais - Libras

Este capítulo apresenta a análise do *Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua de Sinais-Libras*, onde discutiremos as quatro *habilidades linguísticas* - ouvir, falar, ler e escrever, e como elas aparecem no *Currículo da Cidade: Componente curricular Libras*. Em seguida, examinaremos os avanços presentes nesse Currículo em comparação aos materiais anteriores, bem como os aprofundamentos de conhecimento que ele propõe. Em seguida, também abordaremos aspectos da cultura surda, incluindo sua literatura, para concluirmos essa etapa e iniciarmos a análise das inovações presentes no Currículo. Para finalizar, analisaremos as questões relacionadas à formação dos professores e as propostas curriculares.

O documento *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, assim como os demais componentes curriculares, é um material que se apresenta tanto na forma impressa quanto na online, sendo considerado um material de fonte primária, uma vez que a análise se dará em conformidade com a elaboração de seu grupo de trabalho e assessoria que formam a equipe autoral.

Por se tratar de um material voltado à educação de surdos e considerando que as mudanças e avanços nesta área se dão de forma célere, o documento terá sua análise considerando o contexto sócio-histórico visto que sua publicação se deu em 2019 e sua elaboração anterior a essa data. A elaboração desse material não foi um ato isolado, a SME de São Paulo mostra-se respeitosa às necessidades educacionais dos surdos revelando-se como pioneira em muitas de suas ações.

A intenção de tematizar a curricularização do ensino de Libras como L1 para alunos surdos consiste em refletir criticamente sobre o primeiro e único material que aborda esse assunto no Município de São Paulo, bem como um dos poucos existentes em nível federal, e, dessa forma, discorrer sobre a educação de surdos.

A análise do documento *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* centra-se na compreensão do ensino da Libras para alunos surdos como L1 em busca de investigar questões como: Quais as contribuições do Currículo da Cidade para a Educação de Surdos e os avanços existentes em comparação aos materiais existentes anteriormente?; Que caminhos podem ser indicados para a formação de professores que atuam com ensino de Libras para alunos surdos a partir do Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais?

Para responder tais indagações, utilizaremos como categorias de análise as quatro *habilidades linguísticas*- escutar, falar, ler e escrever; a *divisão de Conteúdo* e a *Cultura Surda*.

Tal escolha se deu pela própria proposição do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* ao apontar como proposta que “O currículo de Língua Brasileira de Sinais, está organizado de forma a promover a consolidação da competência linguística em Libras pelos estudantes surdos e o domínio da consciência metalinguística da/sobre Libras” (SME, 2019, p 70).

5.1 As Habilidades Linguísticas no Ensino de Libras

As quatro *habilidades linguísticas* que iremos tratar - ouvir, falar, ler e escrever - são elementos essenciais para o ensino de qualquer língua, seja a L1 ou uma L2, ou ainda para uma língua oral auditiva ou uma visuoespacial.

Podemos dividir as habilidades em dois grupos: *Input* e *Output*. O *Input*, ouvir e ler, refere-se às habilidades que permitem a recepção e processamento das informações e o *Output*, falar e escrever, refere-se à expressão. Comparando essas habilidades à respiração, temos que o *Input*, ouvir e ler, alude à inspiração, já o *Output*, falar e escrever, por sua vez, à expiração. Assim, podemos dizer que o *Input*, ouvir e ler, é o que recebo do externo, e o *Output*, falar e escrever, é o que eu devolvo para o externo.

O trabalho com as quatro habilidades no ensino da Libras e, provavelmente em grande parte das Línguas de Sinais, difere-se do trabalho com as línguas orais não por ser de modalidade diferente, oral auditiva e visuoespacial, mas pela carência linguística apresentada pela grande maioria dos alunos surdos ao chegarem à escola, tornando-se essencial trabalhar o olhar desses educandos para que eles possam desenvolver o ouvir visual, que servirá como base para as outras habilidades.

Assim, a primeira habilidade que iremos abordar é a *Escuta*. Para muito além do ato mecânico de ouvir ou aprender vocabulário, o escutar envolve tanto a atenção quanto a compreensão, não só do sentido do enunciado, mas também do propósito do falante, com o objetivo de evitar equívocos e falhas de comunicação. O ato de escutar refere-se ao entendimento do que está sendo dito a partir de um processamento interno das informações.

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças

do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias (Freire, 1996, p.61).

A *escuta* é uma habilidade linguística que deve ser desenvolvida também pela pessoa surda. Não estamos defendendo a oralização, mas nos referindo a uma *Escuta Visual*, pois apesar da via de acesso do escutar de uma pessoa surda e ouvinte serem diferentes, a função é exatamente igual. Assim, devemos estimular os alunos surdos por meio da língua de sinais tal qual ocorre com crianças surdas filhas de pais surdos, conforme aponta as pesquisas de aquisição linguística britânica e brasileira presentes no documento em análise.

Temos que a primeira mostra-se mais detalhada quanto aos estágios de desenvolvimento, subdivididos em 18 etapas, envolvendo as idades de zero a nove anos e onze meses. Já a segunda, apresenta apenas o período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

A segunda habilidade a ser analisada é a *Fala*. Mais uma vez, clarificamos que não se trata de oralizar o surdo, mas sim, nos referimos a *fala sinalizada* própria de uma língua visuoespacial.

A importância do trabalho com a *fala* pelo aluno surdo vai além do potencializar a habilidade de contar e recontar textos orais com as adequações linguísticas precisas em relação à situação comunicativa, mas, fomentar a comunicação em si, visto que será na escola que essa língua irá chegar até esses alunos e, a partir dessa aquisição, eles se tornarão capazes de se expressar e comunicar desenvolvendo a real função do falar.

[...]A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção (Vygotsky, Luria e Leontiev, 2010, p. 29 e 30).

Conforme aponta Marra (2023), a natureza cultural da fala apresenta-se em três níveis: o nível universal, que corresponde à fala sem pormenores; o nível histórico, relacionado ao falar uma língua específica e própria; e o nível individual, que se manifesta por meio do

discurso. Assim sendo, a fala pode ser pensada não apenas como uma atividade, mas também como o saber e a resistência dessa atividade, já que, na concretização da fala/linguagem:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 123).

Desta forma, o trabalho com a fala em um currículo de Libras, busca o discurso social de um indivíduo que busca seu reconhecimento enquanto diferença linguística e não mais como deficiência. Assim, há a necessidade de transitar entre duas línguas, em que a L1 é uma língua minoritária reconhecida há pouco tempo e que, para a grande maioria, não é adquirida em seu ambiente familiar e além disso, muitas vezes, em idade já avançada.

A terceira habilidade a ser trabalhada é a *Leitura* que, de certa forma, relaciona-se ao processo escolar, pois diferente da escuta e da fala, essa habilidade só pode ser adquirida partindo do ensino aprendizagem, com o envolvimento de conhecimentos prévios dos leitores, e aprendizes de leitores, fazendo uso de operações mentais.

[...] ao ler um texto, não há um preenchimento de uma mente vazia, mas o entrelaçamento de novas informações adquiridas com tudo que já estava presente na mente do leitor. Dessa forma, os conhecimentos prévios que temos sobre cada assunto nos levarão a processar cada texto de forma específica e, conseqüentemente, a lê-lo de forma diferente. De forma geral, tais conhecimentos são agrupados, ao menos, em três categorias: conhecimento linguístico (o que se sabe sobre a língua), conhecimento interacional (o que se sabe sobre as regras de interação) e conhecimento enciclopédico (o que se sabe sobre o mundo). Elas não são estanques e nem devem ser vistas de forma separada, mas como uma integração de diferentes aspectos para construção da interação humana. Podemos dizer, então, que, nessa visão, a leitura é uma atividade altamente complexa, que envolve a ativação de diferentes conhecimentos e que vai muito além da conexão de grafemas, palavras ou frases. Assim, “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios” (Santos, Cuba Riche, Teixeira, 2012, p. 39).

Segundo Cardoso (2021, p.69), a leitura é crucial para a formação de um cidadão que seja um agente social capaz de ser crítico e reflexivo, visto que, o ato de ler nos leva à compreensão de mundo, pois “(...) entende-se que ler é mais do que decodificar palavras escritas, a leitura é capaz de ultrapassar o que é escrito, ela nos abre espaço para uma percepção de vida, é uma verdadeira extensão da visão de mundo”.

Em uma palestra, Maria José Nóbrega proferiu que “devemos levar nossos alunos a ler o que está nas linhas, o que está entre as linhas e o que está por trás das linhas” (registro

pessoal da autora), assim, podemos dizer que o ato de ler vai muito além de decodificar palavras ou de procurar nos textos as respostas para as questões colocadas pelos professores.

Desse modo, temos que processo de ler para o aluno surdo apresenta muitas peculiaridades como: a) o aprendizado da L2 somente na modalidade escrita, na maioria dos casos, concomitante com a aquisição e aprendizado da L1; b) a falta de materiais escritos na Libras; c) a literatura surda ser uma área recentemente estudada, assim sendo pouco conhecida; d) a existência de mais materiais filmados comparando-os aos escritos. Assim sendo, podemos considerar o *Ler* para o aluno surdo um desafio ainda maior em relação aos desafios enfrentados pelos alunos não surdos.

Por fim, nossa quarta e última habilidade a ser explorada será a *Escrita* e, como ponto de partida, iremos abordá-la enquanto uma representação linguística e não da palavra proferida, assim como, erroneamente, muitas vezes se ensina nas escolas, que, por sua vez, é o local destinado a esse ensino.

A *escrita*, segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), é uma prática complexa que necessita de mediação, faz parte das funções culturais específicas do comportamento humano. Utiliza-se de elementos como signos e símbolos para os registros de ideias a serem armazenadas em um lugar externo à memória.

A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior). Mas a gramática do pensamento não é igual em ambos os casos. Poderíamos até dizer que a sintaxe do discurso interior é o exato contrário da sintaxe da palavra escrita, constituindo a linguagem falada um caso intermédio (Vygotsky, 2008 p.85).

Logo, é fundamental que a *escrita* seja ensinada para a criança não como um sistema abstrato, não pertencente às relações humanas, mas dentro de um sistema real de comunicação, no qual as palavras estão vinculadas ao pensar, valores de si, do outro e do social em busca da construção do pensamento.

Assim como a *leitura*, a *escrita*, para os alunos surdos, também apresenta singularidades que pretendo discutir durante a análise do material. Desta forma, após apontarmos a nossa compreensão sobre as quatro *habilidades linguísticas* partiremos para a análise do *Currículo da Cidade: Componente curricular Libras* em busca das especificidades inerentes ao ensino de Libras como L1 para alunos surdos.

5.1.1 Escutar no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras

Na leitura do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, entende-se que a *Escuta*, para o aluno surdo, apresenta-se com demandas únicas que a difere das exigências presentes nos cursos de línguas orais, pois a demanda inicial está no desenvolvimento do olhar para que seja possível experienciar processos linguísticos de uma língua visuoespacial, diferente das crianças ouvintes que vivenciam a língua oral, em família, desde que nascem. O contato, da grande maioria dos alunos surdos com a língua de sinais, irá ocorrer apenas ao entrarem na escola, espaço em que se tentará suprir as necessidades de se habituar o olhar para a comunicação tal qual fazemos com nossos ouvidos para aprender uma língua estrangeira.

Parece-nos fácil instrumentar um olhar, mas não é. Quando estamos aprendendo uma língua de sinais, conservar o olhar, cansa, manter a atenção não é fácil, entender o que nos estão dizendo é custoso, os desafios são os mesmos de aprender uma língua estrangeira. Para uma criança surda que vive em um ambiente oralizado os desafios são parecidos, visto que, inicialmente, aquela língua, aquele jeito de se comunicar, não dizem nada.

Contudo, devemos nos atentar para o fato de que o potencial para o desenvolvimento linguístico ocorre igualmente para a criança surda e ouvinte. O importante para tal desenvolvimento, é um ambiente propício, com *input* adequados, o que, muitas vezes, não acontece com a criança surda.

²⁶“Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo” (p.90).

“O acolhimento dos bebês e crianças surdas precisa ser realizado pela escola tendo a compreensão de que a experiência de mundo dessas crianças não ocorre da mesma forma que as crianças ouvintes. Enquanto para bebês e crianças ouvintes a experiência linguística é predominantemente auditiva, para os bebês e crianças surdas o foco reside nas habilidades visuais e motoras. O professor deve perceber claramente a necessidade de mobilizar essas habilidades para tornar possível conduzir a interação dessas crianças de forma apropriada e com o objetivo de otimizar os processos de desenvolvimento que, em muitos casos, não serão preconizados no ambiente familiar” (p.104).

²⁶ Optou-se por balizar os excertos retirados do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* como forma de destaque, assim, sempre que colocamos um excerto, ele aparecerá balizado.

Segundo os excertos, podemos observar a importância do trabalho de desenvolvimento linguístico o mais cedo possível, considerando que, para a criança ouvinte ou a surda, filha de pais surdos, tal processo inicia-se logo ao nascer. O mais adequado seria o trabalho com os bebês (podemos encontrar em alguns lugares como a Escola de surdos do Colégio Rio Branco, o trabalho de Estimulação Linguística para bebês surdos).

Nas EMEBSs o trabalho inicia-se na Educação Infantil, a partir dos 4 anos. Então, se a criança não tiver contato e desenvolvimento da Libras, terá um atraso na aquisição linguística e, por consequência, no desenvolvimento cognitivo. Porém, não é raro a entrada de alunos com mais idade e em séries mais avançadas sem o conhecimento da Libras. Tal atraso, pode ocasionar algumas dificuldades no aprendizado e nas relações sociais, dando a entender que a surdez se apresenta como uma deficiência. Todavia, não é a surdez que provocou as dificuldades, mas sim, a falta de um ambiente linguístico propício.

Ao conceber a surdez como uma diferença linguística e não como uma deficiência, tal como solicita a comunidade surda, nosso foco estará centrado no sujeito surdo e não na sua surdez. Logo, baseamo-nos em Vygotsky, que direciona seus estudos ao desenvolvimento linguístico da criança surda e o relaciona às questões educacionais, tecendo críticas tanto às avaliações diagnósticas quanto aos planejamentos e práticas pedagógicas, além de evidenciar que a ausência da audição não implica na desconsideração das capacidades do sujeito.

Assim sendo, a educação de surdos não pode apresentar-se desigual e diminuta em comparação à educação considerada normal. A deficiência, defeito ou problema em si, não equivale a uma barreira para o desenvolvimento pessoal. Mas, as barreiras estão contidas no empobrecimento do ambiente de aprendizagem, bem como dos recursos e meios utilizados.

O cego e o surdo são capazes de realizar em toda sua plenitude a conduta humana, isto é, de levar uma vida ativa. Todo o peculiar em sua educação se reduz à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões condicionadas. Repito mais uma vez: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos que na criança normal (Vygotsky, 1997, p. 117).

Segundo Vygotsky (1997, p.162), “É necessário assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não significam outra coisa senão a falta de uma das vias para a formação das ligações condicionadas com o meio”. Diante disso, para a pessoa surda, a surdez é entendida como parte da sua própria normalidade, pois há uma adaptação em suas percepções. A conscientização da diferença ocorre, portanto, no convívio social, quando os órgãos sensoriais em questão “percebem e analisam os elementos externos do meio e decompõem o mundo em

suas diferentes partes, nas diferentes estimulações com as quais se vinculam nossas reações oportunas. Tudo isso serve para a adaptação mais exata e apurada do organismo ao meio”.

Assim sendo, podemos dizer que:

Toda a diferença reside no fato de que, em alguns casos (de cegueira e de surdez), um órgão da percepção (um analisador) é substituído por outro; entretanto, o próprio conteúdo qualitativo da reação continua sendo o mesmo, da mesma forma que todo o mecanismo de sua formação. Em outras palavras, a conduta do cego e do surdo, do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode ser igualada totalmente à da criança normal; a educação do cego e do surdo, em princípio, não se diferencia em nada da educação da criança normal (Vygotsky, 1997, p.169).

Conforme Sierra (2010), há uma modificação na concepção de Vygotsky em relação ao atendimento educacional da criança surda. Inicialmente, ele aponta o oralismo como meta, embora critique o caráter mecânico e fatigante dessa abordagem, na qual o foco recai sobre a articulação de uma fala inativa que não favorece o desenvolvimento da linguagem.

Posteriormente, o autor preconiza o uso de vários recursos associados à língua falada, incluindo a “mímica” e a língua escrita e, com base nos estudos realizados com pessoas surdas, conclui que a maior importância no pensamento e na linguagem é o emprego dos signos de forma eficaz. Assim sendo, podemos inferir que os estudos de Vygotsky contribuíram para o reconhecimento não só das línguas de sinais, mas também da educação bilíngue para surdos.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, apresenta-se como uma prova real, e documental, de que a SME do Município de São Paulo comunga com as ideias supracitadas de Vygotsky, voltando suas propostas educacionais para os alunos surdos, pautadas no sujeito surdo e não mais na sua surdez, como foi durante muitas décadas.

“O objetivo da Educação Infantil é permitir que os bebês e crianças surdas possam ter um ambiente que permita o desenvolvimento das bases precursoras para a aquisição da Língua de Sinais. Para tanto, a base primeira será a construção de ambiente comunicativo propício à aquisição da Libras e o empenho para o desenvolvimento dos marcos linguísticos compatíveis, aproveitando o período ótimo para aquisição de língua” (p. 70).

“Por isso, o cuidado com o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de língua em bebês e crianças surdas deve receber atenção especial por parte dos educadores durante os anos iniciais da educação [...]” (p.103).

A preocupação presente nos excertos supracitados está no fato de que, desde o nascimento, a criança interage com o mundo e pessoas que a cercam através das relações

interpessoais, uma vez que o entrosamento da criança com o meio se dá de forma indireta. Os instrumentos e signos (elementos mediadores) são de suma importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, capacitando os seres humanos a tomarem decisões e a resolverem problemas de forma imagética, constituída por instrumentos simbólicos, fato que os diferencia dos animais.

A Educação Infantil nas EMEBSs, como já mencionado, é destinada às crianças a partir de 4 anos. No entanto, o material em análise apresenta grande preocupação com a faixa etária anterior, posicionando-se a favor do início do trabalho o mais cedo possível, uma vez que, na grande maioria, a língua de sinais não é utilizada efetivamente em casa.

O foco principal de trabalho com essas crianças, segundo o material, é o desenvolvimento do olhar/escutar, fator fundamental para o desenvolvimento linguístico.

Os objetos de conhecimento na Educação Infantil têm como propósito a potencialização de habilidades de atenção e percepção visual, desenvolvimento e refinamento motor e interação comunicativa. Os professores e instrutores surdos e professores bilíngues, serão os modelos linguísticos para essas crianças e, por isso, presume-se a presença de profissionais fluentes em Libras (Barbosa, Basilio e Cruz, 2020, p. 35).

Ao observarmos o Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil, podemos dizer que no objetivo de aprendizagem, a visualidade corresponde à *Escuta*.

A importância do desenvolvimento da Libras o mais cedo possível, e especialmente da escuta nessa língua, justifica-se, de acordo com Vygotsky (1997), pois é por meio das relações sociais que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento. Assim, se a criança surda estiver em um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da língua de sinais, ela naturalmente desenvolverá sua fala interna, passando por todo o processo tal qual uma criança ouvinte. Porém, se essa criança surda estiver inserida em um ambiente social onde a língua de circulação é a oral, fato que ocorre com a maioria dos surdos, ele não desenvolverá a língua de sinais nem tão pouco a oral.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos (Luria, 1992, p.49).

Ainda segundo Luria (1992), Vygotsky aponta as diferenças na consciência humana nos diferentes níveis de desenvolvimento. Segundo ele, no primeiro estágio predomina as impressões emocionais diretas, posteriormente, temos as percepções complexas e a manipulação de objetos, e nos estágios finais, há a predominância de um sistema de códigos abstrato ordenado pela linguagem.

“ [...] A consciência fonológica, a memória, toda a organização básica para o processamento de uma língua natural se fundamenta em uma experiência de vida, em um paradigma sensorial baseado na modalidade visuoespacial e, por isso, destaca-se a importância da Língua de Sinais e da estimulação das bases visuais para o desenvolvimento desta língua e de outras que esta pessoa queira aprender [...]” (p.71).

“Por isso, o cuidado com o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de língua em bebês e crianças surdas deve receber atenção especial por parte dos educadores durante os anos iniciais da educação. É necessária a exposição contínua dos bebês e crianças surdas a estímulos da Língua de Sinais dentro do ambiente escolar, garantindo a proteção do direito de adquirir língua em momento adequado (QUADROS, 1997; LICHTIG et al., 2009; BARBOSA, 2007; PÉNICAUD et al., 2013)” (p.103).

“As proposições apresentadas nesta parte do Currículo têm como objetivo o desenvolvimento da linguagem a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras, proporcionando o uso adequado da língua, capacidade de reflexão, capacidade de análise metalinguística e capacidade de apreciação estética da Libras em seu uso literário” (p.111).

Através do excerto, percebemos que a escuta irá possibilitar, para a criança surda, as vivências pessoais que lhe permitirão identificar o mundo em que vive, suas emoções e reconhecer a si mesma. De acordo com Bakhtin (1977, p.330), é através da escuta que a criança se liga ao mundo externo. “[...]A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma [...]”. Essa fala, que será sua L1, chega para a criança surda, na maioria das vezes, pelas mãos/voz do professor surdo ou bilíngue.

No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos). (Bakhtin, 1977, p.330).

Assim sendo, considerando o ciclo de alfabetização, isto é, os três primeiros anos da educação fundamental, conforme aponta Barbosa, Basilio e Cruz (2020), a presença de

adultos surdos e professores fluentes na Libras são indispensáveis para a continuidade da aquisição da língua de sinais, favorecendo os alunos surdos para que se tornem competentes linguisticamente.

Ademais, os alunos surdos serão capazes de identificar a ordem básica das sentenças em Libras, os turnos comunicativos, e dessa forma, compreender a linguagem conotativa. Para tanto, o trabalho com o olhar/escuta, assim como na Educação Infantil, tendo em vista que muitos alunos estão entrando em contato com a Libras neste momento, é fundamento e o foco do trabalho estará direcionado para a aquisição da língua.

No ciclo Interdisciplinar, 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, tendo em conta que os alunos já apresentam um certo domínio linguístico, segundo Barbosa, Basilio e Cruz (2020), objetiva-se a construção dos conhecimentos metalinguísticos pelos alunos surdos. Diante disso, espera-se que estes já manifestem capacidade interacional, de compreensão e produção e que haja uma gramática estruturada, além do reconhecimento de pistas lexicais e pragmáticas nas interações interpessoais.

De acordo com o documento, ao final deste ciclo o estudante deverá estar apto a reconhecer os comportamentos linguísticos em ambientes e situações formais e informais e a produzir textos espontâneos em Libras. Deverá, também, ter condições de explorar itens da gramática da língua como os advérbios de lugar, de tempo e de intensidade, o processo anafórico, a simultaneidade, os classificadores e o uso do espaço com auxílio do professor. O conhecimento metalinguístico requerido também exige a compreensão dos verbos, dos substantivos, dos adjetivos, das marcações de número, entre outros (Barbosa, Basilio e Cruz, 2020, p. 38).

O Ciclo Autoral, correspondente aos três últimos anos do Ensino Fundamental, caracteriza-se por uma ênfase mais acentuada na relação entre fala e escuta. Em razão dessa especificidade, sua discussão será aprofundada no item subsequente. Não obstante, espera-se que, nesse período, os alunos aprofundem e consolidem o domínio da Libras.

A escuta, para o aluno surdo, apresenta-se além da compreensão dos sinais (palavras), frases e de seus significados. *Escutar* é uma habilidade receptiva através da qual é possível atingir, de forma natural, a compreensão lexical e gramatical que nutre a esfera linguística. Através da escuta, torna-se possível o desenvolvimento de uma fala interna que irá gerar uma pronúncia/representação mental que irá subsidiar as demais habilidades.

5.1.2 Falar no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras

Podemos estabelecer um paralelo entre o ato de respirar e o ato linguístico, já que no ato de respirar, inspiramos o ar que circula ao nosso redor, com tudo o que ele contém de bom

e ruim, extraímos dele o que é necessário ao nosso organismo para, em seguida, expiramos e devolvê-lo para o mundo que nos cerca com nossas marcas impressas nele, o mesmo acontece com o ato linguístico.

Desse modo, recebemos do meio que nos cerca, através da escuta, uma língua - impregnada do social e cultural - responsável por forjar nossos pensamentos, nosso cognitivo e, acima de tudo, o nosso ser. Depois, devolvemos ao mundo, ao nosso mundo, feito à expiração, a nossa língua, por meio da fala. Uma fala carregada de marcas de quem eu sou. A minha fala é única e me representa, exprime a minha história, o meu social, a minha cultura, enfim, o meu eu.

Entendemos que, assim como o ar para respirar, a possibilidade de aquisição de uma língua está presente para todas as pessoas, visto que o processo inicial ocorre para todos igualmente.

“Balbucios e gestos estão presentes nas crianças surdas no início de suas vidas. Como essas crianças não podem ouvir, o balbucio oral regride progressivamente e os gestos seguem se desenvolvendo. Assim, no final do período de balbucio, essas crianças começam a usar gestos independentes, inclusive gestos que podem vir a ser mais tarde os primeiros sinais. Ocorrem gestos independentes e a primeira reprodução de sinal dos pais, com produção gestual motora grossa” (p.87).

Segundo o excerto, podemos considerar a modalidade da linguística oral-auditiva ou visuoespacial, como a particularização diferenciadora entre surdos e ouvintes, tanto que, tal diferenciação na fase pré-intelectual da linguagem, só se dá por meio de exames que atestam a perda auditiva, pois o desenvolvimento de ambos está equiparado.

Contudo, os surdos filhos de pais surdos deixam o balbucio oral por não haver o feedback auditivo e iniciam o “balbucio gestual”. No final deste período, inicia-se o uso de gestos independentes, incluindo os que podem ser os primeiros sinais” (SME, 2019, p.88). Já para os surdos filhos de pais ouvintes, o balbucio oral também desaparece, mas não há o balbucio gestual, isso ocorre, não pela surdez, mas sim pela falta de estímulos.

Segundo Vygotsky (1991), a criança antes de tudo, vocaliza para manifestar as emoções, essa fase ocorre igualmente na criança surda e na ouvinte. A diferenciação entre as crianças ouvintes ou surdas filhas de pais surdos, e a criança surda filha de pais ouvintes não usuários de línguas de sinais, irá ocorrer só posteriormente, quando a vocalização passa a ser um reflexo condicionado (desenvolvimento primitivo do discurso), assumindo uma função

social que, inicialmente, não apresenta relações com o pensamento da criança (fase pré-linguística do pensamento).

Posteriormente, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se cruzam e entrelaçam-se e, o pensamento passa a ser verbalizado. Assim, as palavras produzidas pelo outro, ganham significados e passam a ser faladas (desenvolvimento do discurso interior).

Neste momento, passa a haver uma diferença entre o desenvolvimento linguístico de uma criança ouvinte ou surda filha de pais surdos, e uma criança surda filha de pais ouvintes que, para acompanhar o processo de desenvolvimento linguístico dos outros grupos de crianças, necessitam ter o contato com uma língua de sinais.

De acordo com Vygotsky (1991, p.57), o pensamento verbal é um processo histórico-cultural e não intrínseco, assim “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Assim, nas relações sociais e na interação com o outro é possível, não só o desenvolvimento da fala oral ou sinalizada, mas também, seu desenvolvimento pessoal, enquanto um ser inserido em uma comunidade. Essa fala, que não se limita a repetir palavras sem significados, gera o pensamento verbalizado e, futuramente, servirá como base, na fase escolar, para o aprendizado de sua língua materna ou de sua L1.

A linguagem, tanto verbal²⁷ quanto a não verbal, é constituída por signos que nos permitem representações mentais, dispensando, assim, o objeto físico. Ela também nos possibilita aprender através de experiências vivenciadas por nós mesmos ou, por outras pessoas e, com o tempo, somos capazes de internalizar os conhecimentos, pois isso só é possível no processo psicológico intrapsíquico quando podemos pensar o mundo.

Inicialmente, Vygotsky (1991) aponta que o pensamento e a linguagem se configuram de forma autônoma. Anterior à fase linguística, na fase pré-verbal, a criança faz uso do pensamento para resolução de problemas práticos e utiliza objetos com função mediadora, sendo considerada como inteligência primária. Na fase pré-intelectual da linguagem, apesar de ainda não haver o domínio da linguagem, a criança utiliza o choro, riso, gestos, expressões e sons como uma via de contato social.

Ainda segundo o autor, na fase linguística ocorre a intersecção do pensamento e da linguagem, havendo fala no pensamento e vice-versa. Essa fase divide-se em duas. Na

²⁷ As Línguas de Sinais, apesar de serem visuoespaciais, enquadram-se na linguagem verbal pois, são línguas com estruturas e regras próprias e, assim como nas línguas orais-auditivas, apresentam as modalidades faladas e escritas e, em nada se assemelha com a linguagem usadas em filmes mudos ou mímica.

primeira, denominada de linguagem egocêntrica, a fala apresenta função simbólica e representa o pensamento que, apesar de formado, ainda não se encontra internalizado (pensamento intersíquico) e apresenta-se externamente ou necessita do exterior para existir.

Assim, a criança utiliza a fala egocêntrica, ou seja, uma fala em voz baixa para si mesma ao encontrar-se compenetrada em uma atividade e em busca de uma deliberação para a atividade.

A segunda fase, denominada de linguagem interior, há uma linguagem silenciosa, emudecida, na qual há internalização do pensamento (pensamento intrapsíquico), tornando-se possível pensar as palavras sem a necessidade de verbalizá-las, planejar ou imaginar algo, prever consequências, entre tantas outras possibilidades.

Podemos dizer que a comunicação se forma por meio da linguagem verbalizada, linguagem egocêntrica e consciência. A palavra e o sentido, por sua vez, são constituídos pela comunicação e estão conectados ao pensamento originando o sentido por meio do significante e significado e, assim, há a possibilidade de revelar o discurso, a semântica e a sintaxe.

“Muitas famílias seguem essas orientações e mantêm suas crianças surdas sem contato com a Língua de Sinais ou com contato mínimo. Essas situações, quando prolongadas, podem gerar prejuízo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança surda, impactando em seu desenvolvimento acadêmico e social” (p.103).

O excerto aponta os prejuízos que a criança surda terá em ser privada das Línguas de Sinais. Assim sendo, podemos dizer que a criança surda, que vive em um ambiente de linguagem oral ou com contato mínimo com a língua de sinais, irá apresentar falhas no desenvolvimento do pensamento, devido aos impedimentos no convívio social e na assimilação linguística e cultural, gerando um caráter de pensamento primitivo em decorrência do não desenvolvimento da língua de sinais ou da oral.

[...] A criança primitiva é a criança que não se desenvolveu culturalmente ou, falando com mais precisão, que se encontra nos graus inferiores do desenvolvimento cultural. A psique primitiva é uma psique saudável; em certas condições, a criança primitiva desenvolve-se normalmente no aspecto cultural, alcançando o nível cultural da pessoa instruída. Isso diferencia o primitivismo do atraso mental. Este último é o resultado do defeito orgânico; a criança com atraso mental está limitada no desenvolvimento intelectual natural e, em consequência disso, não se desenvolve geralmente por completo no aspecto cultural. A criança primitiva, no desenvolvimento natural, não se desvia em absoluto da norma; seu intelecto prático pode alcançar um grau muito alto e ele apenas fica à margem do desenvolvimento

cultural. A criança primitiva é um tipo puro, isolado, de desenvolvimento natural (Vygotsky, 1997. p.55).

Com base em Vygotsky (1997, p. 57), é possível identificar traços primitivos em sujeitos surdos que não têm acesso a uma língua, isto é, conforme o autor, que carecem de um idioma. Assim sendo, “Todas as formas superiores da atividade intelectual, igualmente a todas as demais funções psicológicas superiores, tornam-se possíveis somente sobre a base da utilização de instrumentos da cultura de semelhante tipo”. Ademais, o desenvolvimento intelectual vincula-se às competências de utilizar as palavras e empregá-las na função de instrumento psicológico fundamental.

Ao perguntar a uma criança surda de uns 12 anos de idade, que vive em um ambiente oral, e que apresenta o uso da língua de sinais apenas na escola, “*Quantas pessoas moram com você?*”, não será incomum a resposta ser “*não sei*” ou ainda nenhuma resposta. Agora, se mudarmos a pergunta para “*na sua casa mora você...*”, e mostrarmos nos dedos a quantidade, conseguiremos a resposta que desejamos. Caso seja perguntado para essa mesma criança quantos irmãos ela tem e considerando que ela tenha dois irmãos, a resposta mais provável será *Três*, pois ela irá se incluir. Se a pergunta for “*Qual é o filho mais velho?*”, haverá uma grande probabilidade de ser necessário refazer a pergunta, dando o sinal de nascer e mostrar os três dedos, pedindo para ela mostrar qual seria a posição de nascimento dela. E assim, podemos elencar muitos exemplos da experiência prática da pesquisadora, que é também professora.

Certa vez, uma criança de oito anos, cujo contato com a Libras iniciou-se aos quatro anos, durante a educação infantil em uma escola bilíngue para surdos, ao relatar que seus pais haviam comprado uma cama beliche para ela e o irmão, necessitou recorrer ao desenho para complementar sua narrativa. Quando questionada sobre em qual cama dormiria, não conseguiu responder, sendo preciso que mostrasse o desenho novamente e que a pergunta fosse refeita. A resposta, então, veio com a indicação no desenho de que seria na cama debaixo.

Com os exemplos supracitados, podemos estabelecer que há um grupo que se diferencia, porque nasceram sem audição ou perderam a audição em idade pré-linguística. No entanto, apesar de, em muitos casos, utilizarem a língua de sinais e identificarem-se como surdos, diferenciam-se destes por não conseguirem expressar de forma precisa o sistema de códigos abstratos, manifestando, assim, dificuldades no uso da linguagem.

Por isso, uma vez que o pensamento se faz com a linguagem, esse grupo acaba por apresentar um pensamento empobrecido, primitivo e uma dificuldade nas relações sociais. Passaremos a denominar este grupo de *Deficiência de Linguagem* (DL). Incluiremos, também, nesse grupo, aqueles que nascem sem audição e aos quais é negado o acesso à língua de sinais, sendo forçados a interagir exclusivamente por meio da língua oral. Por meio de terapias de fala, treinamentos de oralização, cirurgias de implante coclear e uso de aparelhos auditivos, alguns conseguem desenvolver a oralização; contudo, apresentam dificuldades linguísticas, pensamento em nível primitivo e limitações no convívio social.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, busca prevenir a ocorrência da DL com a proposta de ensino da Libras, segundo constatamos nos excertos a seguir.

“O eixo Uso da Língua de Sinais tem como foco principal fazer com que a Libras seja utilizada com domínio pelos estudantes surdos em suas relações comunicativas com seus pares, na construção do conhecimento linguístico e elaboração de mundo. Neste eixo incluem-se objetivos que exploram aspectos como a contação de histórias, desenvolvimento de narrativas, desenvolvimento de capacidades interacionais - como aquelas habilidades pragmáticas específicas para uma língua visuoespacial” (p.111).

O eixo Prática da Análise Linguística tem por objetivo fazer com que os estudantes surdos tenham uma reflexão adequada a respeito da estrutura linguística da Libras. O conhecimento metalinguístico é instrumento que não apenas visa ao domínio para performance linguística, mas que também permite ao estudante surdo realizar tal análise em sua própria língua (p.112).

Para que se otimize as propostas expostos nos excertos, Barbosa, Basilio e Cruz (2020) aludem para a necessidade do desenvolvimento da linguagem e, por consequência, do desenvolvimento cognitivo. Logo, tornam-se basilares os estímulos provenientes do meio, isto é, os aportes que falantes de uma língua (nativos ou fluentes) podem oferecer à criança surda, sempre em língua de sinais e por meio de discursos reais. Desse modo, é de suma importância que o ambiente seja dialógico, de forma que circulem diferentes gêneros discursivos.

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar

enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações [...] (Bakhtin, 1977, p.331 e 332).

“A partir do final do estágio das múltiplas combinações, a criança surda possui domínio completo da Língua de Sinais. O desenvolvimento de linguagem ocorre por toda a vida, mas já na infância a criança surda possui a competência linguística da Língua de Sinais” (p.90).

“No eixo Identidade Surda, as características específicas dos usos da Libras nesta comunidade de fala e os pontos importantes para o desenvolvimento de linguagem e para o próprio reconhecimento destas crianças como indivíduos surdos são o foco dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção de identidade linguística e de comunidade são preconizadas e o papel do surdo adulto toma lugar importante nesse processo” (p.111).

A fala, seja oralizada ou sinalizada, constitui-se, para além de um meio comunicativo, como um instrumento cultural e cognitivo que exige um desenvolvimento progressivo e contínuo.

Os surdos, filhos de pais ouvintes, geralmente não convivem com outros surdos e, além disso, a cultura surda não é uma realidade no dia a dia dessas famílias. Diante dessa realidade, o conhecimento e convivência com essa comunidade, torna-se fundamental para que essas crianças construam a sua identidade enquanto diferença linguística e, desenvolvam, com plenitude, a Libras como L1 que servirá como base para o aprendizado de uma L2 e, assim, tornem-se, de fato, sujeitos bilíngue.

“Além disso, com o desenvolvimento da consciência metalinguística, o estudante surdo será capaz de compreender que os níveis de análise linguística estão presentes na Língua de Sinais, observando os aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e percebendo que estes estarão à sua disposição para que possa utilizar em diferentes situações dialógicas” (p.72).

“Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados anteriormente, têm como traço diferenciador os aspectos não manuais tais como as expressões corporais e faciais, que são fundamentais para a emissão, recepção e compreensão da mensagem. Pode-se fazer uso do mesmo sinal para diferentes contextos, sendo que o traço diferenciador

responsável pelo sentido será a expressão corporal ou facial utilizada no contexto” (p.79).

[...]O primeiro tipo de expressão não manual pode ser usado também como recurso prosódico, mas são expressões que não têm uma interferência sintática na produção da Língua de Sinais. As do segundo tipo possuem influência direta no processamento da língua e podem resultar em produções agramaticais se forem realizadas de forma incorreta. Vamos explorar isso no momento em que falarmos de sintaxe (p. 80).

Na língua de sinais, assim como nas línguas orais, há um processo de desenvolvimento em sua aquisição. Em ambas as modalidades de fala, observa-se o uso inicial de um ou mais sinais/palavras e, posteriormente, a combinação desses elementos na formação de frases. Também ocorre a hipergeneralização de regras verbais, seguida da compreensão e assimilação dessas regras de forma gradativa.

Enquanto na modalidade oral-auditiva, para a produção da fala, usa-se o aparelho fonador, nomeando-se com base nos articuladores, em como na saída do ar pelo trato oral e/ou nasal, na modalidade visuoespacial, a produção dos sinais se dá pelos cinco parâmetros²⁸.

Mas, como já referimos anteriormente, falar não se resume em emitir palavras sejam orais ou sinalizadas. Portanto, é fundamental que os alunos surdos se tornem capazes de, não só sinalizar, mas de utilizarem os sinais contextualizados a sua produção, respeitando o turno discursivo e percebendo as intenções do enunciado. Na elaboração discursiva, esperam-se frases com múltiplas combinações, explorando as classes gramaticais e uso da sintaxe espacial e dos classificadores²⁹, além do uso de expressões faciais e corporais da Libras.

Com o domínio da fala sinalizada, o aluno surdo pode ser considerado, de fato, um ser social, competente para interagir com o meio e pessoas que o cercam. Contudo, “Uma das principais tarefas da escola é o ensino da leitura e da escrita, uma vez que ler e escrever, em uma sociedade letrada, é uma das importantes condições para que a pessoa exerça plenamente sua cidadania” (Almeida, 2016, p.29). Assim, comungando da ideia de Almeida e, diante do fato de que o *Currículo da Cidade: Componente Libras* destina-se ao trabalho pedagógico, dissertaremos, a seguir, sobre a leitura e escrita.

²⁸ Configuração de mão, movimento, localização, direção, parâmetros não manuais.

²⁹ Os classificadores, na Libras, são marcadores usados para mostrar ou descrever objetos, movimentos e direção. Valem-se das classificações de mão para manifestar a função gramatical do verbo entre outras de suas funções.

5.1.3 Ler no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras

O ato de ler implica, primeiramente, a leitura de mundo. E para tanto, faz-se necessário o desenvolvido linguístico que nos permita reconhecê-lo, nomeá-lo e pensar sobre ele. Freire (2011), salienta que o ato de ler não se encerra na decodificação das palavras escritas, mas encontra-se nas conexões existentes entre o texto e o contexto.

O trabalho de leitura com os alunos surdos brasileiros em grande parte das escolas/salas de aula, ainda hoje, se mantém vinculado à leitura na L2, ou seja, na Língua Portuguesa, os trabalhos com a Libras centram-se na tradução oral dos textos trabalhados na L2.

No *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* a habilidade de *Ler* não está unicamente atrelada às palavras escritas. Tal ato, no material, adota uma perspectiva mais ampla.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido[...] (Freire, 1997, p. 20).

Ao comungar da ideia de Freire, o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, no *Eixo Arte e Literatura Surda* preconiza a ampliação do campo do ler suscitando a leitura do mundo ao qual esse aluno pertence. Logo, conhecer artistas surdos e *Ler* suas artes, sejam elas plásticas, performáticas, teatrais, poéticas, propiciará ao aluno surdo a compreensão do que leu.

A escola tem por função apresentar diferentes gêneros textuais e não só os literários. Assim, podemos encontrar no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* o respeito, a aceitação e a utilização das diferentes manifestações pelas quais os textos podem ser apresentados. Diante disso, ele também propõe que se apresente ao aluno tanto a carta quanto o e-mail, o diário e o blog — ou seja, os meios físicos e virtuais —, discutindo não apenas os diferentes gêneros, mas também os suportes textuais.

Atentando-nos ao que diz Nascimento e Costa (2014), o âmago diferenciador de toda e qualquer educação para surdos é a questão linguística, na qual a língua de sinais deve ter garantida sua visibilidade e ser instituída enquanto L1, língua de instrução direta, sem que haja a necessidade de ser mediada por outra língua. O Português, nessa visão, deve ser entendido como L2.

Tal reconhecimento, segundo as autoras, não se apresenta como ação segregadora e sim na qualidade ética de respeito a um outro, pertencente a uma minoria linguística, detentor de uma língua e cultura que não a majoritária. Neste cenário, concebemos, também, a necessidade da leitura do texto escrito em língua de sinais pelos alunos surdos, pois tais textos figuram, entre os demais, um Suporte de Textos significativo, uma vez que se tornam a única possibilidade da leitura em L1 de um texto escrito.

Mertzani (2015) compara o ensino das línguas de sinais com os das línguas estrangeiras modernas, cuja metodologia enfatiza a interação e a competência comunicativa do ensino da língua, apontando a filmagem como forma de registro para as línguas de sinais. O Suporte de Textos filmagem apresenta-se como um recurso vastamente utilizado na educação de surdos como forma de registro. Todavia, não pode ser apresentado como o único Suporte de Textos e não deve ser considerado como um substituto do texto escrito, as características de um texto filmado podem ser consideradas mais próximas da oralidade.

A gravação, pode e deve ser trabalhada com os alunos surdos. Entretanto, conforme apontam Hulst e Channon (2010, p.8), ela poderá se aproximar do enunciado real em diferentes graus, uma vez que pode variar quanto ao grau de veracidade, pois a “gravação é uma representação não-analítica do lado ou forma perceptível de uma linguagem linguística”. Segundo os autores, a notação apresenta-se inversamente à gravação por abstrair dos eventos linguísticos, deliberadamente, a escolha de anotar ou simbolizar alguns elementos pertencentes, na maioria dos casos, de um sistema analítico. Silva (2009) apresenta o processo de leitura e escrita como interligados e como estimulantes para o pensamento. Ler é interpretar com base no conhecimento de mundo, nas crenças e valores.

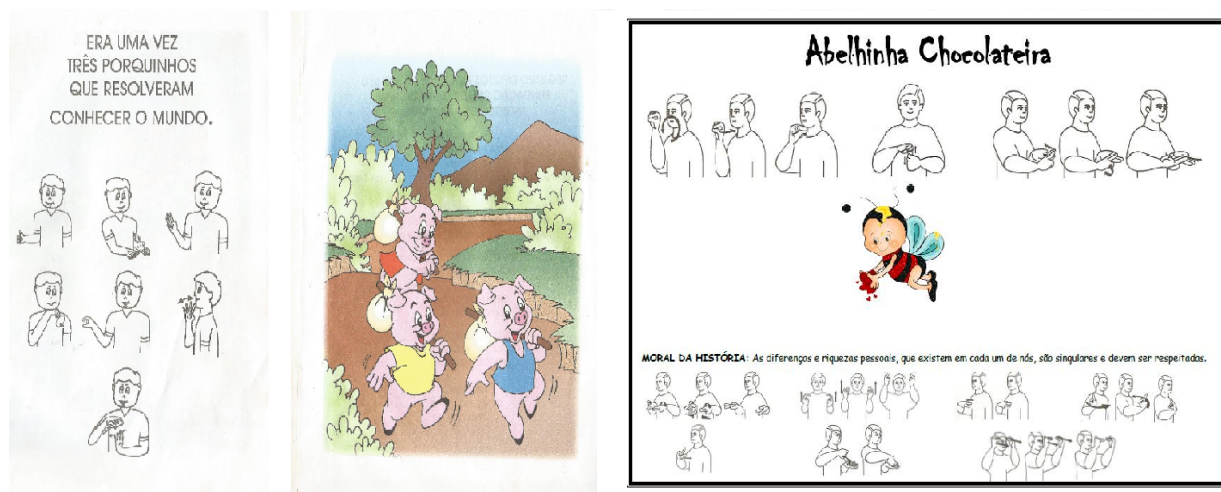
O Suporte textual filmagem produz o texto sinalizado que pode levar o surdo a compreendê-lo, uma vez que o interpreta na língua de sinais, mas o impede de vivenciar as estratégias de leitura, entre elas as apresentadas por Menor, Santos e Souza (2002):

- a) Estratégia de seleção, por meio da qual nosso cérebro filtra os índices úteis descartando o que se apresenta irrelevante;
- b) Estratégia de antecipação, por meio da qual, através de suposições e informações explícitas, pode-se prever letras, palavras e significados que estão por vir;
- c) Estratégia de inferência, por meio da qual apreendemos informações não explícitas no texto. Para essa estratégia, o contexto é fundamental, oferecendo elementos para a interpretação do texto ou para induzir as intenções do autor;

d) Estratégia de verificação, é um processo inerente à leitura, através do qual se constata ou não, a validade das demais estratégias.

Pela polêmica existente entre haver ou não a escrita de sinais, o grupo que nega tal escrita, na tentativa de fornecer ao surdo uma inscrição, se vale da apresentação do texto utilizando desenho da sinalização como forma de registro, podendo ou não seguir a estrutura da Libras, tal qual encontramos a seguir:

Fig. 14 Histórias 1

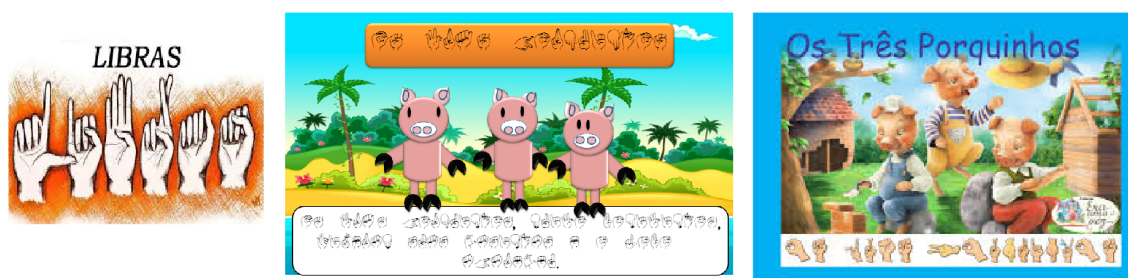


Fonte: <https://anacarolinafrank.blogspot.com/> e <https://amigasdaedu.blogspot.com/>

No entanto, esse tipo de registro gráfico não pode ser comparado a um texto escrito, pois, além de não apresentar abstrações, configura-se como uma espécie de fotografia de cada sinal, podendo ser comparado a uma filmagem em pausa. Segundo Brentari (2010), uma filmagem seleciona todos os dados presentes em um enunciado, permanecendo-se próxima do enunciado real, sendo uma representação não analítica no sentido perceptível ou forma de uma linguagem.

Outra forma de registro muito utilizada com alunos surdos é a escrita como a datilologia. Todavia, a datilologia é um recurso utilizado pelas línguas de sinais intencionando tornar as palavras visíveis.

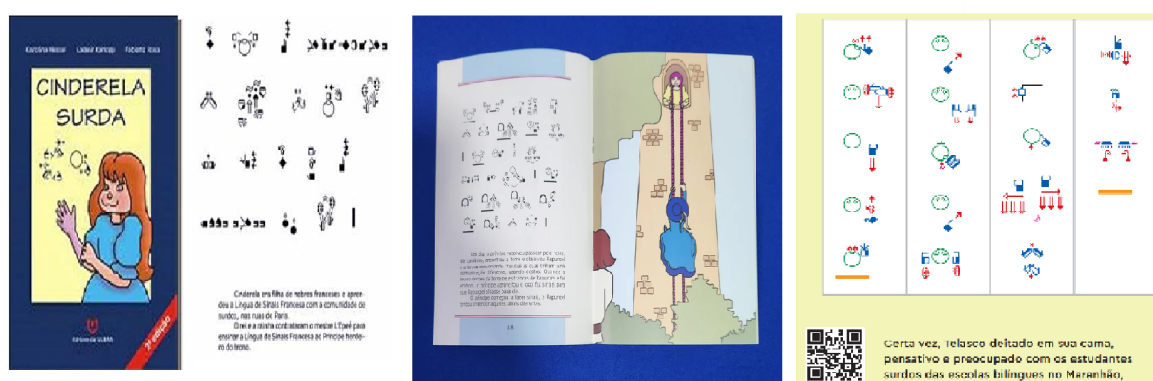
Fig.15 Histórias 2



Fonte: <https://www.google.com.br/>

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, seguindo uma linha contrária, aponta a necessidade de leitura em textos escritos e/ou filmados em língua de sinais.

Fig.16 Histórias 3



Fonte: <https://www.google.com.br/>

“E, por fim, o eixo Literatura Surda, que tem o objetivo de destacar o uso da Libras para fins além da comunicação cotidiana. No Currículo de Língua Portuguesa para ouvintes, a literatura aparece em objetivos incorporados nas práticas de leitura. Aqui, apresentamos a literatura surda como eixo separado, pois pretendemos, neste momento histórico da construção do Currículo, enfatizar o uso artístico da Libras e promover, dentro da comunidade surda, a consciência da existência da possibilidade do uso da Língua de Sinais para esse fim” (p.112).

Ao abordar o tema *Literatura Surda*, o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, aponta para uma nova direção, não apenas na educação de surdos, mas também cultural. A literatura é, antes de tudo, uma manifestação artística, por esta razão, no momento da elaboração do material, iniciou-se uma discussão sobre o que é Literatura Surda. Se, por

um lado temos como Literatura Surda aquela produzida *por surdos*, por outro, temos a produzida *para surdos*.

Durante a elaboração do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, os autores tiveram outra inquietação: a falta de materiais para abordar a leitura. Entretanto, colocar o tema na obra foi uma tentativa de demandar uma discussão sobre a falta de materiais e promover a criação destes. De fato, atualmente, podemos encontrar muitas discussões, estudos e materiais de Literatura Surda, porém, em vídeos, e na linguagem digital e virtual, na modalidade escrita ainda são raros os materiais.

Nas salas de leituras das escolas, incluindo as EMEBSs, não há materiais da Literatura Surda, assim, o trabalho realizado é com a escrita da Língua Portuguesa e a tradução³⁰ para Libras. Tal prática ocorre nas salas de aula, nas diversas disciplinas.

O trabalho com a leitura em Libras ainda é muito recente e carece tanto de materiais quanto da compreensão, por parte de educadores e gestores, acerca da importância do desenvolvimento dessa habilidade. Muitos ainda mantêm a ideia de que a leitura está vinculada apenas às línguas orais-auditivas e consideram a Libras uma língua ágrafa.

Ora, devemos destacar a presença e importância dada para a leitura de textos escritos e/ou gravados, mas também das obras de artes plásticas e performances presente no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*. Por meio de tais leituras, há a valorização da Cultura Surda que irá gerar um elo entre o aluno surdo e o seu meio social, promovendo a organização de suas ideias e a formação de opiniões, crenças e valores, que contribuirão para a leitura de mundo feita por eles. Portanto, inferimos que no material em análise, o ato de *Ler* se faz presente por meio da valorização de múltiplos sentidos e diferentes linguagens.

5.1.4 Escrever no Currículo da Cidade: Componente curricular Libras

Por muitos considerarem a Libras uma língua ágrafa, a escrita, assim como a leitura, realiza-se apenas na Língua Portuguesa. O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* é o primeiro documento no município de São Paulo e, provavelmente, o único em âmbito nacional que institui a escrita da Libras.

³⁰ Usamos o termo *Traduzir* por se tratar de um processo intralingual, onde ocorre a interpretação dos signos verbais em outra língua, logo o termo adaptação não se enquadra nesse processo.

“[...] a Escrita de Sinais consegue trazer a representação explícita da Língua de Sinais e pode atuar como recurso para a análise linguística, provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico ” (p.98).

“O incremento linguístico e cognitivo que pode ser obtido com o uso da Escrita de Sinais não é o único benefício deste uso” (p.98).

“O poder que é entregue à comunidade surda mediante a possibilidade de autonomia do registro escrito e a compreensão plena dada a correspondência fonológica entre o registro e a língua processada possibilitaria a efetividade dessa imersão no registro escrito do português. É preciso antes que a escrita da Língua de Sinais seja completamente absorvida e assim não haveria a interposição de uma língua à outra (Skliar, 2002), mas a passagem de uma língua a outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua (Stumpf, 2002). (Barbosa, Neves e Barbosa, 2013, p. 119).

A habilidade *Escrever*, embora considerada uma das principais tarefas a ser desenvolvida pela escola, apresenta seu início muito antes da entrada da criança na escola e, ao qualificar tal enunciação, podemos ponderar a respeito de muitas dificuldades encontradas nos alunos surdos relacionadas à esta habilidade.

Ao estudar a linguagem, Vygotsky também estudou a escrita definindo-a enquanto um sistema símbolos ou sinais gráficos com o encargo de substituir o som da linguagem. O domínio desse sistema complexo de símbolos e signos remodela o desenvolvimento cultural da criança.

O caminhar até que a linguagem escrita se torne um sistema de signos que simboliza os objetos significados de forma direta, tem início quando a criança passa a empregar os primeiros signos visuais que são os gestos.

A história do desenvolvimento da escrita começa quando os primeiros sinais visuais aparecem na criança e se baseia na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, justamente, é o primeiro sinal visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é escrever no ar e o sinal escrito é, muitas vezes, um gesto que se consolida (Vygotsky, 2017, p.129).

O signo visual constitui o precursor da escrita; os gestos configuram-se como uma forma de escrita no espaço e, somente quando são registrados e estabilizados, transformam-se em signos gráficos. Para Vygotsky (2017), há dois momentos nos quais é possível averiguar a relação entre o gesto e a escrita: o rabisco e o jogo.

Os rabiscos, a primeira apresentação embrionária do signo escrito, podem ser definidos como os gestos marcados no papel. Os movimentos corporais são formas pelas

quais a criança se expressa assim, os gestos e a dramatização traduzem as informações intencionadas no desenho pois, “Elas não desenham, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (Vygotsky, 1991, p.72).

Nos jogos, a função simbólica possibilita que a utilização de um objeto obtenha o significado e a função equivalente ao gesto ora. Desse modo, será o simbolismo do gesto que irá conferir o significado ao objeto, ou seja, é “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos” (Vygotsky, 1991, p.72).

Por meio das brincadeiras, os objetos ganham outros significados, um cabo de vassoura pode ser um microfone, um cajado, um cavalo e, até mesmo um amigo. Logo, a importância do objeto não está na semelhança, mas no gesto representativo possibilitado por tal objeto. Por meio do jogo, a criança torna-se capaz de perceber que um objeto simbolicamente pode apresentar não somente a função representativa de um objeto real, mas também, pode ser substituída, desprendendo o significado do objeto. A brincadeira de faz-de-conta favorece o desenvolvimento da linguagem escrita.

A história do desenvolvimento da escrita apresenta além do jogo, o desenho, que segundo Vygotsky (2012) é um estágio que precede a escrita. Caracteriza-se como uma linguagem gráfica singular que se origina a partir da representação do gesto no papel e, gradualmente, os desenhos convertem-se na representação do objeto tornando-se, aos poucos, um signo independente.

Bühler observou que os traços do desenho de uma criança progredem gradativamente: a designação verbal passa de posterior a simultânea. Acaba por se tornar o nome que antecede o desenho. Isto significa que a intenção de representar algo indeterminado se desenvolve a partir da designação posterior da forma desenhada. A linguagem prevista contribui para um importante progresso espiritual (Vygotsky, 2017, p.133).

Ainda de acordo com o autor, a escrita inicial na criança é uma imitação da ação dos adultos, mas sem sinais mnemônicos. Tal fato se modifica ao longo do tempo, pois o brincar, o desenhar e o escrever manifestam-se em momentos distintos do desenvolvimento da linguagem escrita, até que esta, se transforme em um sistema simbólico independente da oralidade/sinalização.

Basta imaginar a imensa mudança que ocorre em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, conseqüentemente, enriquecer-se com todas as criações do gênio humano no campo

da palavra escrita para compreender o momento decisivo que a criança vivencia ao descobrir a escrita (Vygotsky, 2017, p.138).

Vygotsky (2012) aponta para a importância de se ensinar a escrita como algo primordial para a vida. Desse modo, como uma necessidade natural que precisa fazer sentido para a criança e não apenas como uma atividade escolar, um treino em que se produz um código mecanicamente.

Ao considerar o desenvolvimento da escrita em alunos surdos, é necessário considerar as peculiaridades envolvidas nesse processo. O desenvolvimento linguístico tende a ser tardio em surdos filhos de pais ouvintes que não possuem contato com a comunidade surda e, conseqüentemente, com a língua de sinais. Como efeito, esses alunos chegam à escola sem uma forma de comunicação efetiva. Tal atraso, com regularidade, acomete a habilidade de simbolização. As brincadeiras, nesses casos, são imitações das ações observadas, os desenhos são representações de objetos reais.

Outro aspecto a ser considerado em relação à escrita para surdos é o fato de que esta deve ser realizada na L2, talvez, um dos maiores desafios na educação bilíngue para surdos. A partir disso, o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* apresenta a escrita de sinais, *SignWriting*, como:

Um professor escreve na lousa a seguinte sentença:

A mulher estava passeando perto da árvore.

Para a análise linguística da Libras, essa atividade seria realizada com o auxílio de uma glosa 15, que, na verdade, é parte da escrita de uma língua oral. Veja como esta frase ficaria com a glosa:

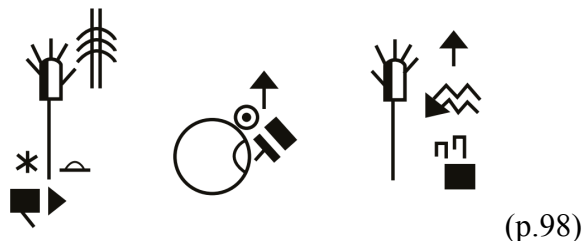
MULHER PASSEAR ÁRVORE

(realizar MULHER-PASSEAR perto de ÁRVORE)

O momento de análise da Libras seria, então, interrompido pela Língua Portuguesa e, pelas limitações da linearidade da escrita desta língua, não conseguindo exprimir de forma adequada o que ocorre em termos de estruturação da sentença ou organização dos itens lexicais (p.97).

Uma forma alternativa e eficaz para o registro da Língua de Sinais é a Escrita de Sinais. “Com a possibilidade de representação da consciência linguística de uma língua visuoespacial (Quadros, 1997; Stumpf, 2002, 2009; Oliveira, 2012; Bózoli; silva, 2013), a

Escrita de Sinais consegue trazer a representação explícita da Língua de Sinais e pode atuar como recurso para a análise linguística, provendo a redundância necessária para o exercício metalinguístico”.



Assim, expõe a importância da escrita de sinais para que os alunos surdos acessem e compreendam uma língua escrita diretamente de sua língua.

Ambiciona-se, com o ensino da escrita de sinais, oferecer aos alunos surdos as mesmas possibilidades de experienciar o brincar, o desenhar e o escrever em sua L1. Após assimilarem as habilidades de simbolização gráfica, esses alunos estarão aptos a desenvolver a escrita em L2, não como um código mecânico adquirido por meio de extensos treinamentos escolares de reprodução de palavras, muitas vezes não memorizadas, sobretudo porque, durante a produção escrita em Língua Portuguesa, são frequentes as solicitações dos alunos pela datilologia das palavras.

Dessa forma, ao aprender a escrever em sua língua, o aluno surdo será capaz de encadear seus pensamentos, sua fala e sua escrita de modo que seu discurso interior venha auxiliá-lo em tal processo.

[...] Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa seqüência para formar uma frase. A linguagem escrita exige um trabalho consciente, porque a relação que mantém com o discurso interior é diferente da linguagem falada: esta última precede o curso de desenvolvimento, ao passo que a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir do discurso interior). Mas a gramática do pensamento não é igual em ambos os casos. Poderíamos até dizer que a sintaxe do discurso interior é o exato contrário da sintaxe da palavra escrita, constituindo a linguagem falada um caso intermédio (Vygotski, 2008, p 85).

Possuir uma escrita que represente sua língua irá propiciar o uso da Libras de forma mais aprimorada, subsidiará a análise linguística e criará uma esfera favorável ao exercício metalinguístico, em decorrência, facilitará o aprendizado da escrita da L2.

No Eixo Identidade Surda, Objeto de Conhecimento Cultura Surda, Objetivos de Conhecimento e Desenvolvimento, encontramos o ensino da Escrita de Sinais em todos os anos de todos os ciclos com aprofundamentos. Cabe salientar que a Escrita da Língua de

Sinais está presente nos diferentes cursos de Letras Libras oferecidos em todo o país.

5.2 Os avanços existentes no Currículo da Cidade em comparação aos Materiais existentes anteriormente.

No ano de 2008, a SME publicou os materiais denominados *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais - Libras e Língua Portuguesa para pessoa surda*, doravante, *Orientações Curriculares-Libras* ou *Orientações Curriculares-Língua Portuguesa*. Esses materiais, os únicos oficiais no Município de São Paulo, orientaram os trabalhos nos componentes supracitados até a publicação dos *Currículos da Cidade*, razão pela qual adotaremos as *Orientações Curriculares-Libras* como base para a análise dos avanços existentes.

Antes do início das análises, ressaltamos a importância do material *Orientações Curriculares-Libras* e destacamos sua vinculação ao momento histórico-social de sua elaboração, assim como de seu uso como base, não só para os trabalhos pedagógicos, mas também para o se pensar a Educação de Surdos no Município que culminou na elaboração do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

Na comparação dos materiais de 2008 e o de 2019, constatamos que houve avanços significativos. Todavia, tais avanços podem ser compilados em dois grupos. No primeiro, foram incluídos os tópicos presentes na *Orientações Curriculares-Libras* e, devido aos estudos e pesquisas na área, ocorreram aprofundamentos e modificações. Já o segundo grupo, congrega elementos novos pertencentes ao *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

5.2.1 Aprofundamento no Conhecimento

Para que a Libras fosse reconhecida como língua e lograsse seu lugar social, foi necessário a atuação de movimentos das Comunidades Surdas e muitos estudos e pesquisas validando-a enquanto língua natural. Dessa forma, a Lei nº10.436 que reconhece a Libras como meio de comunicação sancionada em abril de 2002, vem contemplar tal demanda. No entanto, o Decreto nº 5.626, que a regulamenta, somente é publicado em dezembro de 2005, um período longo para as reivindicações da época.

Como já relatamos no início desta tese, no Município de São Paulo, em decorrência das solicitações dos docentes, iniciou-se em 2005, segundo Cruz (2019) reuniões entre SME e

as EMEEs que culminaram na necessidade de um Currículo de Português para Surdos e de Libras e de formação para professores. Assim, em 2008, foram publicadas as *Orientações Curriculares - Libras* e as *Orientações Curriculares - Língua Portuguesa*. Tais materiais contaram com a participação da equipe docente das EMEEs. Os materiais, pioneiros e de grande valia para a educação de surdos, elaborados no período de implementação do Decreto nº 5.626, mantiveram-se como os únicos materiais oficiais no Município até 2019.

No decorrer de uma década aconteceram modificações e avanços na Educação, na Educação Especial, e também, na Educação de Surdos. Temas como educação de gêneros, étnico racial, equidade, educação para todos, estão cada vez mais presentes nas escolas. Colonialismo não era uma busca real nas práticas pedagógicas.

Utilizar as terminologias corretas implica em compreender que tal questão ultrapassa o campo semântico e, por consequência, nos posicionamos em discordância com o preconceito e estereótipos, desconstruindo a concepção de desigualdade, inferioridade e incapacidade.

A substituição do termo Deficiente Auditivo para Surdo excede o fato de não ouvir, visto que uma língua visuoespacial desempenha as funções comunicativas/ linguísticas, suprimindo, o que para o DA manifesta-se como a ausência da audição. Logo, Ser Surdo é ter uma diferença linguística e não uma deficiência.

Essa visão da surdez e do surdo, tão presente no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, já se manifesta, ainda que de maneira embrionária, nas *Orientações Curriculares - Libras*, de forma implícita ao dizer que “[...] é fundamental que o professor veja a criança surda como alguém que, por não ouvir, apresenta diferenças, mas nem por isto é deficiente (menos capaz) em relação à ouvinte [...]” (SME,2008, p.47).

A questão do Bilinguismo encontra-se exposta nas *Orientações Curriculares – Libras*, em conformidade com o Decreto nº 5.626. Entretanto, o ensino bilíngue envolvendo duas línguas de modalidades distintas ainda estava em fase inicial, com escassez de estudos, e os trabalhos tomavam como referência modelos de Bilinguismo voltados a duas línguas orais. No *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, o Bilinguismo está presente e a Libras apresenta-se como determinante para o aprendizado da Língua Portuguesa, desta forma, não basta a aquisição da Libras, é necessário o seu conhecimento, o pensar sobre essa língua.

No tocante a organização das propostas, as *Orientações Curriculares - Libras*, dividem-se em: a) Educação Infantil com orientação das aprendizagens a serem

desenvolvidas; b) Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro. 2 Expectativas de Aprendizagem - Orientações Curriculares - Libras
Fonte: Autoria própria

Expectativas de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais <i>Orientações Curriculares - Libras</i>			
Educação Infantil		Aprendizagens que podem ser promovidas para as crianças surdas na Educação Infantil	Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente
			Experiências de brincar e imaginar
			Experiências de exploração da linguagem corporal
			Experiências de exploração da linguagem verbal
			Experiências de exploração da natureza e da cultura
			Experiências de apropriação do conhecimento matemático
			Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas.
Ensino Fundamental	Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I.	Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo I	Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo I
			Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental – ciclo I
	Objetivos gerais da Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II.	Critérios para a seleção de expectativas na Língua Brasileira de Sinais para o Ensino Fundamental – ciclo II	Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental – ciclo II
			Expectativas de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para o 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental – ciclo II

Em contrapartida, o *Curriculo da Cidade: Componente Curricular Libras* divide-se em Eixos Estruturantes - um na Educação Infantil e quatro no Ensino Fundamental - subdivididos em Objetos do Conhecimento conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 3. Currículo da Cidade-Língua Brasileira de Sinais

Currículo da Cidade – Língua Brasileira de Sinais		
Ano/Ciclo	Eixos Estruturante	Objetivo do Conhecimento
Educação Infantil	Base Precursora da Aquisição da Língua de Sinais	Visualidade
		Organização Linguístico-motora
		Compreensão e Interação
Ciclo de Alfabetização Ciclo Interdisciplinar Ciclo Autoral	Uso da Língua de Sinais	Bases da Exploração da Visualidade
		Compreensão e Produção
		Comunicação e Interação
	Identidade Surda	Cultura Surda
		Interculturalidade
		Histórias das Comunidades Surdas
	Análise Linguística	Aspectos Fonético-Fonológicos
		Sintaxe da Libras
		Campos Semânticos
		Coerência Discursiva
	Literatura Surda	Apreciação Estética
		Produção Artístico Literária

Fonte: Autoria própria

Comparando os dois quadros, fica evidente os avanços presentes no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* em relação às *Orientações Curriculares - Libras*. Primeiramente, temos a mudança nos anos/ciclos que se dão em toda a rede Municipal de São Paulo, onde, Educação Infantil, Ciclo I e Ciclo II passam a ser divididos em Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Enquanto as *Orientações Curriculares - Libras* são pensadas, na Educação Infantil, por meio de sugestões de atividades para os alunos surdos, visando o desenvolvimento linguístico e, dentro das propostas elaboradas pela Rede Municipal para alunos ouvintes com as adaptações necessárias, destacamos os excertos a seguir, retirados do material:

³¹“Da mesma forma como a criança ouvinte, ao longo de sua experiência cotidiana na Educação Infantil a surda necessita: apropriar-se de hábitos regulares de higiene pessoal (lavar as mãos, limpar o nariz sozinha, escovar os dentes com cuidado, usar corretamente os materiais necessários para sua higiene, ter as mãos e o rosto limpos) [...]” (2008, p.54).

“As brincadeiras com fantoches, embora sejam bem aceitas pelas crianças surdas pequenas, são mais difíceis de serem usadas com linguagem, na medida em que ocupam as mãos, dificultando, assim, a realização dos sinais [...]” (2008, p.57).

“A dança como expressão da musicalidade desperta muito prazer nas crianças surdas. No entanto, para que expressem a musicalidade é necessário que sintam a vibração, o que pode ser conseguido tirando-lhes os sapatos e possibilitando que dançam em tablado de madeira, que vibram ao som da música [...]” (2008, p.58).

“Em relação ao canto, as crianças surdas podem ter acesso à letra das músicas interpretadas na Língua Brasileira de Sinais, no entanto não deve haver a preocupação em proporcionar esse tipo de atividade, nem exigir que cantem, já que esta é uma atividade própria dos ouvintes [...]” (2008, p.58).

“Visando ampliar o repertório de práticas ligadas à cultura corporal, o professor pode introduzir as crianças surdas nos esportes e nas atividades circenses. Tais atividades podem possibilitar, assim como para as crianças ouvintes, o incremento da sociabilidade e da interação pelo movimento, assim como a afirmação de uma atitude positiva com relação ao próprio corpo e ao movimento” (2008, p.60).

“Educação Infantil (3;0 a 5;11anos) – Espera-se que a criança surda use a Língua Brasileira de Sinais para fazer pedidos, reclamar, ou para chamar a atenção de outros para si ou para a sua localização, para referir-se a objetos que entraram no seu campo visual ou saíram dele. Espera-se que use adequadamente os pronomes pessoais, os verbos de concordância quando o referente está presente, que dramatize histórias contadas pelo adulto, posicionando no espaço os personagens e representando suas ações, posição corporal e expressão facial [...]” (2008, p.64).

“Com a ajuda do professor, a criança surda pode aprender a refletir sobre características de personagens: gestos, movimentos, expressões faciais e corporais, caráter etc., e selecionar movimentos e expressões corporais adequados às suas composições [...]” (2008, p.75).

Podemos inferir, com base nos excertos, que a preocupação não residia no desenvolvimento linguístico em si. Dessa forma, a aquisição da Libras ainda se encontrava à disposição do desenvolvimento global da criança surda bem como de outras disciplinas, visto que a Educação Infantil se divide dentro das “Aprendizagens que podem ser promovidas para as crianças surdas na Educação Infantil” em:

- ✓ Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
- ✓ Experiências de brincar e imaginar;
- ✓ Experiências de exploração da linguagem corporal;
- ✓ Experiências de exploração da linguagem verbal, o que, para as crianças surdas, se refere à Língua Brasileira de Sinais;

³¹ Optou-se por usar uma forma distinta de balizar os excertos retirados das *Orientações Curriculares - Libras* para diferenciá-los dos excertos retirados do *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* e destacá-los.

- ✓ Experiências de exploração da natureza e da cultura;
- ✓ Experiências de apropriação do conhecimento matemático;
- ✓ Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas: Linguagem musical, Linguagem teatral e Linguagem visual.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* organiza-se em um Eixo composto pelos Objetos de Conhecimento com seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A maior diferença existente entre os dois documentos, nesse ciclo da educação, encontra-se no foco dado à Libras. Em ambos os documentos, há uma grande preocupação com a aquisição e uso da Libras.

Porém, no primeiro, a Libras ainda apresentava-se a serviço do aprendizado, tanto que, apresenta formas de trabalhar com a higiene, cuidado com o meio em que vive, matemática, ciências da natureza e arte. Além disso, nesse documento, aparentemente, a falta de audição necessita ser suprida pela visão e, assim, a Libras possibilitará, ao aluno surdo, conseguir fazer o mesmo que o ouvinte, ou seja, de uma forma escusa, a visão patológica ainda está presente.

O segundo documento, por sua vez, apresenta seu foco na aquisição e no desenvolvimento da Libras em si, entendendo-a enquanto uma língua natural capaz de suprir todas as necessidades de seus falantes, concebendo, assim, a diferença linguística dos surdos e focando no ensino aprendizagem de uma língua, que por sua vez, é de natureza visuoespacial.

No ensino fundamental I e II, ambos os documentos mantêm o foco em relação à Libras. A organização dos objetivos de aprendizagem para o ensino Fundamental I e II também se mantém igual quanto ao formato. Contudo, as *Orientações Curriculares - Libras* apresentam os seguintes objetivos: usar a Língua Brasileira de Sinais, refletir sobre a Língua Brasileira de Sinais e desenvolver o conhecimento sobre aspectos da cultura surda. Esses objetivos baseiam as expectativas para o aprendizado em cada ano do ciclo escolar.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, apresenta os seguintes Eixos estruturantes: uso da Língua de Sinais, Identidade Surda, Prática de Análise Linguística e Literatura Surda, organizados em objetos de conhecimento que apresentarão seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos dizer que muitos objetos de aprendizagem do primeiro documento se mantiveram no segundo, em outros, houve aprofundamentos, alguns significativos e outros nem tanto, e ainda, que há outros que só aparecem no segundo documento. Diante disso,

iremos destacar a Cultura Surda e Literatura Surda como os que manifestam aprofundamentos significativos. Do que só se desenvolve no segundo, discorreremos sobre a Escrita de Sinais.

5.2.2 Cultura Surda

O primeiro ponto a ser ressaltado antes de adentrarmos ao tema Cultura Surda, refere-se ao fato de não haver uma única Cultura Surda, assim como também não há uma única Cultura Brasileira ou uma única Cultura Paulista, pois, “Considerar a questão cultural no plural admite a multiplicidade de manifestações de grupos culturais das mais diversas naturezas, tornando o conceito da cultura mais amplo” (Strobel, 2008, p.17). Podemos dizer que vivemos e convivemos com o multiculturalismo no nosso dia a dia.

Tendo em vista que, por muito tempo, o ouvintismo foi a prática social vigente conferindo ao surdo um caráter de não ouvinte, com a necessidade de aprender a oralizar, verbal, torna-se de suma importância que a cultura surda legitime suas práticas, tanto nas práticas pedagógicas quanto na sociedade como um todo, compreendendo a cultura como uma representação de todas as nossas vivências.

Na realidade, tanto o Surdo quanto o ouvinte alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente. Assim, a existência precede a linguagem, como dizia Sartre, tanto na modalidade oral-auditiva quanto na visual-espacial. Em ambos os casos, a linguagem está no mundo como uma alegoria das primeiras formas de expressão e registro da humanidade. A priori, o sujeito Surdo é esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las (Castro, 2015, p. 15).

Ao apresentar a etimologia da palavra cultura, Strobel (2008, p. 18) apresenta “o cultivo da linguagem e da identidade são, então, os elementos fundamentais de uma cultura” e, desta forma, há a adaptação do sujeito ao meio e vice-versa. Logo, Strobel (2008) apresenta a experiência visual como sendo o primeiro *Artefato Cultural* dos surdos, através da qual, eles percebem e se apropriam do mundo subjetivamente.

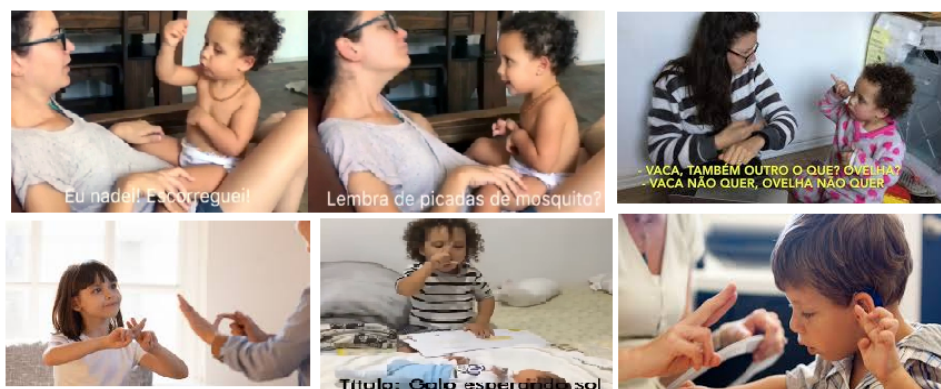
Fig.17 Artefato Cultural: Visual



Fonte: <https://www.google.com.br/> e <https://www.youtube.com/>

O artefato cultural: linguístico através do qual a língua de sinais é crucial para a cultura surda, estando incluso neste universo os sinais caseiros e os emergentes.

Fig.18 Artefato Cultural: Linguístico



Fonte <https://www.google.com.br/>

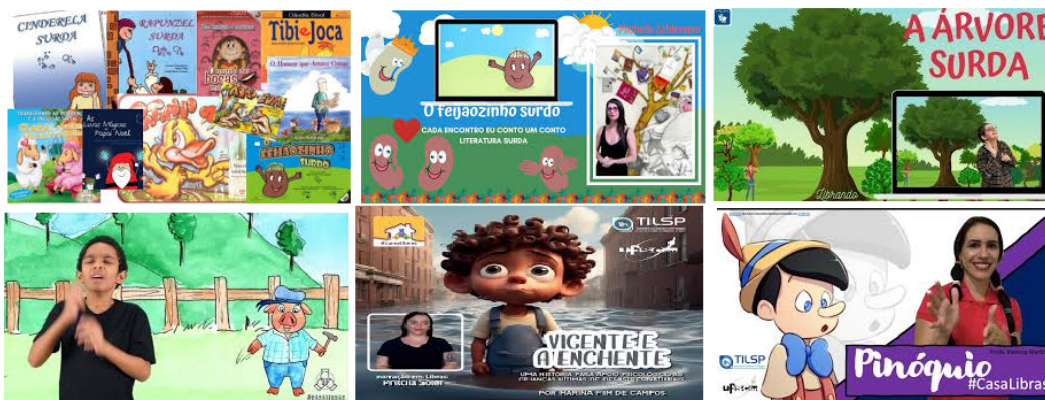
No artefato cultural *familiar*, a autora diferencia a criança surda nascida em uma família surda — onde a surdez é valorizada — daquela nascida em uma família ouvinte, na qual a surdez é compreendida como um problema, podendo gerar o audismo. Segundo Castro (2015), esse posicionamento produz ações voltadas para atenuar o não ouvir, ações que, além de não atenderem às necessidades da comunidade surda, ainda dificultam sua plena expressão cultural.

Fig.19 Artefato Cultural: Família³²

Fonte <https://www.google.com.br/>

Strobel (2008) também fala sobre o *Artefato Cultural: Literatura Surda* manifestado em diferentes gêneros, e diante disso, apresenta as “memórias das vivências surdas”.

Fig.20 Artefato Cultural: Literatura Surda



Fonte <https://www.google.com.br/>

A autora ainda apresenta o *Artefato Cultural: Vida Social e Esportiva* que envolve os acontecimentos sociais tais como casamentos, festas, reuniões nas associações de surdos, reuniões em shopping, Slams, eventos esportivos entre surdos, entre outros.

³² A primeira foto foi retirada do Diário de Fiorella - Fiorella e Florence Martins (@odiariodafiorella) • Fotos e vídeos do Instagram. Representa uma família de surdos e o desenvolvimento linguístico das crianças. A segunda foto refere-se ao filme *A Família Bélier*, com a história de uma filha ouvinte em uma família de surdos. A terceira foto foi gentilmente cedida por Priscila Roberta Gaspar de Oliveira, surda pertencente a uma família de surdos, casada com um surdo e com as três filhas surdas - as que estão com ela na foto.

Fig.21 Artefato Cultural: Vida Social e Esportiva



Fonte <https://www.google.com.br/>

Outro artefato exposto por Strobel (2008) é o *Artefato Cultural: Artes Visuais*, através do qual, os surdos mostram pelas expressões artísticas, suas emoções, sentimentos e histórias. A autora engloba aqui o teatro, as poesias e as histórias com utilização de língua de sinais.

Fig.22 Artefato Cultural: Artes Visuais³³

Fonte <https://www.google.com.br/>

Para encerrar, Strobel (2008) discorre sobre o *Artefato Cultural: Política*, que trata dos movimentos de luta da comunidade surda para conseguir assegurar seus direitos.

³³ As fotos foram retiradas da Internet, sendo a primeira e a última do Facebook da Emebs Helen Keller, a terceira do [Marcos Vinni \(@vinnphoto\) • Fotos e vídeos do Instagram](#)

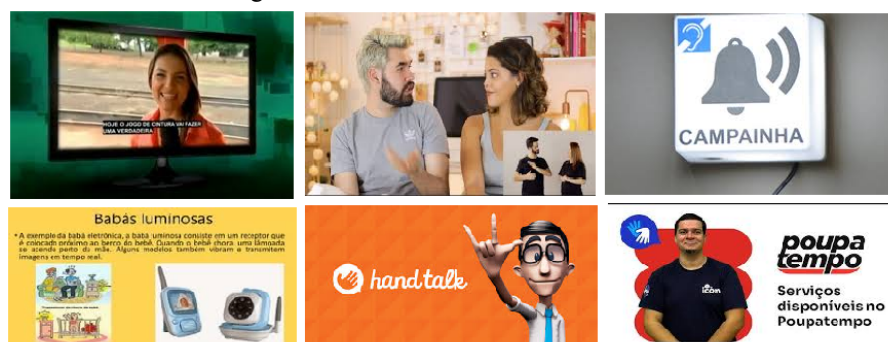
Fig.23 Artefato Cultural: Política



Fonte <https://www.google.com.br/>

Por último, o *Artefato Cultural: Material* está relacionado às acessibilidades do dia a dia, como sinal luminoso, legendas, janela de interpretação, entre outros.

Fig.24 Artefato Cultural: Material



Fonte <https://www.google.com.br/>

Os oito *Artefatos Culturais* compilados, geram uma base cultural eficiente para subsidiar o multiculturalismo existente socialmente e, principalmente no ambiente escolar. Assim, tal preocupação está presente no *Currículo a Cidade: Componente Curricular Libras* que se dedica à formação do sujeito surdo.

Por compreender o papel da escola no desenvolvimento cultural e na formação identitária dos alunos surdos, institui-se o Eixo *Identidade Surda*, que abarca como objetos de conhecimento a Cultura Surda e a Interculturalidade, Histórias das Comunidades Surdas - Ciclo de Alfabetização-, História do Surdo no Brasil, Cultura Surda, Acessibilidade na Comunicação - Ciclo Interdisciplinar - Políticas para a Comunidade Surda, Comunidades Surdas no Mundo, Cultura Surda, Acessibilidade na Comunicação - Ciclo Autoral.

Em comparação às *Orientações Curriculares – Libras*, verificamos um avanço significativo, pois, nelas, a Cultura Surda era abordada apenas na parte geral, referente à linguagem, mais especificamente às línguas de sinais, com papel central nos “constituintes da cultura surda – valores, costumes, história e expressão artística – estão guardados na língua de sinais para serem transmitidos ao longo das gerações” (2008, p.33).

No mesmo documento, a Cultura Surda além de ser desenvolvida no convívio com surdos adultos, devem favorecer aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos sobre a vida na comunidade surda, apropriação de seus valores, história e cultura, apreciação de trabalhos artísticos realizados por surdos - autores e atores teatrais, poetas, escritores. Além disso, faz parte também da Cultura Surda reconhecer “a importância do intérprete de LIBRAS, se tornará capaz de avaliar sua atuação e como ser usuário deste serviço enquanto cliente” (2008, p.83).

O objetivo estabelecido para Cultura Surda nas *Orientações Curriculares - Libras no Ciclo I* é desenvolver o “conhecimento sobre aspectos da cultura surda.” (2008, p. 86) e no *Ciclo II*, ampliar “o conhecimento sobre aspectos da cultura surda e suas formas de expressão” (2008, p.105). Por outro lado, o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* apresenta o Eixo Identidade Surda como:

“No eixo Identidade Surda, as características específicas dos usos da Libras nesta comunidade de fala e os pontos importantes para o desenvolvimento de linguagem e para o próprio reconhecimento destas crianças como indivíduos surdos são o foco dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção de identidade linguística e de comunidade são preconizadas e o papel do surdo adulto toma lugar importante nesse processo” (p.111).

Assim, podemos dizer que as *Orientações Curriculares - Libras apresenta* apresenta uma proposta de trabalho com a Cultura Surda. Então, observamos que aconteceu um aprofundamento tanto dos temas a serem trabalhados quanto do conceito de Cultura Surda, que estão mais condizentes com as ideias de Strobel (2008, p.5) quem aponta para a necessidade de “perceber a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar”.

5.2.2.1 Literatura Surda

A literatura é a arte das palavras, sejam elas oralizadas ou sinalizadas, que simboliza a comunicação, a linguagem e as criatividades por meio das subjetividades e conotação. A literatura pode ser expressa de forma verbal por meio da escrita ou da oralidade, pode ser falada ou sinalizada, e de forma multimodal, utilizando mais de uma expressão linguística.

Tal qual as demais artes, a literatura é uma produção histórico-sociocultural, pois transmite os conhecimentos e a cultura de uma comunidade influenciando na formação identitária de seus membros.

Assim, podemos dizer que Literatura Surda é aquela que simboliza os conhecimentos e a cultura da comunidade surda, seja ela produzida por, ou para os surdos. É uma manifestação artística que pode ser reconhecida como recente, ou talvez, com estudos recentes. Essa manifestação artística ainda se encontra carente de compreensão e exploração, também são escassos os recursos materiais, principalmente nos ambientes escolares.

As *Orientações Curriculares - Libras* salientam a importância das línguas de sinais para além da comunicação e afirmam que “As formas artísticas das línguas de sinais têm papel importante na transmissão da cultura e da história de geração a geração de pessoas surdas” (2008, p.36).

Entretanto, apresentam a falta de materiais publicados no Brasil quando comparado a outros países, destacando ainda que “A literatura popular surda americana possui história longa e rica. Grande parte dela tem sido gravada em vídeo ou DVD[...]oferecem exemplos do uso literário da língua de sinais e podem servir como testemunho eloquente da identidade surda” (2008, p.36).

No Brasil, diferentemente dos países desenvolvidos, ainda não há um vasto material de literatura surda publicado, porém, cada vez mais, a comunidade surda vem se preocupando em elaborar e registrar histórias de pessoas surdas, história dos surdos nas diferentes fases da história, histórias de vida, piadas, poesias, lendas, contos etc. (SME,2008, p.36).

O material aludido expõe a visão de diversos autores que se referem à Literatura Surda em ASL, abordando a oratória, o folclore e a arte performática como gêneros literários. Aborda ainda, a possibilidade de transgressão às regras da Língua de Sinais, as histórias baseadas no jogo de sinais, as histórias com classificadores, os elementos organizadores de um poema, os temas e a linguagem utilizados na poesia, bem como o uso do humor e conclui ainda:

Diferentemente do que se observa em relação à Língua de Sinais Americana, faltam registros sobre a cultura surda, bem como do uso literário da Língua Brasileira de Sinais. A gravação e a divulgação deste material são imprescindíveis não só para o registro da história, assim como para a valorização da cultura e da língua de sinais (SME, 2008, p.39).

Quanto às expectativas de aprendizagem encontramos na maioria dos tópicos, a adaptação da Literatura da Língua Portuguesa para a Libras, como podemos observar no quadro:

Fig.25 Organização dos Gêneros em Libras

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros na Língua Brasileira de Sinais em cada uma das esferas de circulação privilegiadas:

Língua Brasileira de Sinais	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
	Cotidiana	Conversa, relato, recado, regra de jogos e brincadeiras, Instrução	Conversa, recado, receita, instrução, regras de jogos e brincadeiras	Relato, receita, regras de jogos, roteiro e mapa de localização	Relato de experiências vividas, roteiro e mapa de localização, regras de jogos, descrição de itinerário	Roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário, regras de jogos
	Escolar	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, explicação de diagrama	Explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica	Exposição, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, verbete de dicionário de LIBRAS, artigo de divulgação científica
	Jornalística	Manchete, legenda, notícia	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícias	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícia, entrevista	Legenda, notícia, entrevista, reportagem	Notícia, entrevista, reportagem
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil	Conto tradicional, fábula, literatura infantil	Conto tradicional, fábula, lenda	Conto tradicional, fábula, lenda, mito
	Literária (verso)	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia para crianças em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais	Adivinha, trava-dedos, poesia em língua de sinais

Fonte: Acervo SME-SP

Ao analisar o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, observamos a preocupação com o desenvolvimento da Literatura Surda.

“[...]Aqui, apresentamos a literatura surda como eixo separado, pois pretendemos, neste momento histórico da construção do Currículo, enfatizar o uso artístico da Libras e promover, dentro da comunidade surda, a consciência da existência da possibilidade do uso da Língua de Sinais para esse fim[...]” (p.112).

O Eixo Arte e Literatura Surda citado no excerto, apresenta como objeto de estudos a Apreciação Estética e Produção Estético-Literária, cada qual com seus objetivos de conhecimento e desenvolvimento.

No período da elaboração do documento, foi questionado a questão da falta de material existente para um trabalho de qualidade. Entretanto a proposta do Eixo foi mantida, baseada na crença de que, havendo uma demanda, os materiais seriam criados.

De fato, podemos observar um crescente demanda em relação ao aprofundamento dos estudos relacionados ao tema, assim como das produções e circulação de materiais. Sabemos que o fato não se deu diretamente relacionado à demanda exposta no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, mas sim, pela conscientização da Comunidade Surda.

5.3 Inovações no Currículo

Nos estudos sobre as línguas de sinais, a pessoa surda e, por consequência, sua identidade e cultura, ganham relevância, o que possibilita novos olhares, a busca e o reconhecimento de saberes singulares. Desta forma, discorreremos sobre as inovações presentes no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

Ademais, pressupomos que a primeira grande inovação presente no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* foi a elaboração do material, já que o consideramos como o primeiro material publicado a nível nacional, pensando a curricularização do ensino da Libras para surdos como L1. Há múltiplos estudos relacionados ao ensino de Libras. Entretanto, poucos voltados para o ensino da L1 e, os que os têm, estão voltados para a formação do professor de L1.

Diante disso, há um pensamento recorrente relacionado à questão de como ensinar a Libras para os ouvintes, e como formar os surdos professores de Libras. Até a elaboração do material em análise, considerava-se, e muitos ainda consideram, a aquisição da Libras pelo

surdo como sendo o âmago da disciplina Libras e, pouco se discorria em relação ao seu aprendizado.

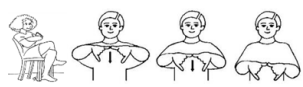
Ao considerar as *habilidades linguísticas* tratadas anteriormente, nota-se que a *Escuta* e a *Fala* eram as habilidades almejadas no ensino da Libras. Porém, no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* encontramos, além dessas, as habilidades *Ler* e *Escrever*. Ambas as habilidades são muito discutidas e questionadas, visto que muitos consideram a Libras uma língua ágrafa onde, a leitura e escrita, se darão apenas na Língua Portuguesa. Portanto, os alunos surdos devem ser alfabetizados/letrados diretamente na L2.

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

Tal fato dificulta o aprendizado do aluno surdo, visto que, por se tratarem de línguas de modalidades distintas e a escrita do Português apresentar-se apoiada na oralidade, para os alunos surdos esses signos linguísticos não apresentam referenciais, tornando a escrita - para essas crianças, muitas vezes já adolescentes ou adultas - um aglomerado de letras ou palavras desprovidas de sentido.

Nesses casos, conforme aponta Cruz (2014, p.6), a leitura não cumpre sua função principal de transmissão de ideias, apenas apresenta-se como uma decodificação de palavras, um reconhecimento de vocabulário. A utilização de sinais utilizados para a leitura, em sala de aula, não corresponde aos usados pelos mesmos alunos surdos em momento de conversas espontâneas, essa leitura demonstra “uma herança inadequada de sinais usados por pessoas ouvintes que não apresentam fluência em Libras”.

Podemos ter como exemplo da herança inadequada em relação ao O letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. Uso de sinais, o verbo \FICAR\ que aparecia sempre sinalizado como o mesmo sinal, porém este sinal só é usado quando refere a ficar parado em um lugar como:

“Fique aqui enquanto vou buscar o carro.”,  ³⁴

³⁴ Imagens retiradas do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Língua de Sinais Brasileira de Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício.

Nas frases a seguir teremos os sinais do verbo \FICAR\ utilizado corretamente pelos alunos na comunicação informal em Libras, mas em sala de aula não eram utilizados nas leituras feitas pelos alunos que sempre aparecia o sinal exemplificado que se refere a ficar parado ilustrado anteriormente.

“Não estamos namorando, só fiquei com ela.” 

“Fiquei alegre com a notícia.” 

“Fiquei emocionado com a notícia.” 
(Cruz, 2014, p.6).

A escrita mantém os padrões da leitura, apenas com léxicos soltos que, muitas vezes, não apresentam ligações entre si, com a presença da herança inadequada e com a função principal de satisfazer os professores.

Proporcionar o ensino da escrita na Língua Portuguesa é garantir o direito básico de qualquer cidadão brasileiro, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada. Para o aluno surdo, não só é de suma importância tal aprendizado, como é uma exigência da Lei N° 10.436 que, no Art.4° “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Com base na citação da lei aludida, podemos compreender a necessidade do Português escrito para o aluno surdo, mesmo porque estamos tratando de uma educação bilíngue e, suprimir tal ensino tornaria essa educação monolíngue. Todavia, devemos ter em mente que a base linguística na L1 irá subsidiar o ensino da L2. Ora, o ensino da escrita da Língua de Sinais será um facilitador para o aprendizado de uma outra língua escrita. A escrita da Libras e da Língua Portuguesa podem coexistir em uma Educação Bilíngue sem que haja a substituição de uma pela outra.

A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade (SME.2014. p.10).

A *Leitura* e a *Escrita* são consideradas funções centrais dentre todas as atividades escolares. Em outras palavras, ler e escrever são habilidades que devem ser aprendidas,

mesmo na L1, o que as diferencia das habilidades de *Ouvir* e *Falar*, nas quais ocorre aquisição na L1 e aquisição/aprendizado na L2.

As inovações apresentadas no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* estão relacionadas, em grande parte, com a importância dada à Libras. Isto é, com a concepção que se tem dela, entendendo-a enquanto uma língua completa à disposição do aluno surdo. Entender a Libras na qualidade de L1 vai além de utilizá-la comunicativamente, significa muito mais que aplicá-la enquanto um artifício para o aprendizado dos componentes curriculares, entre eles, o da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Como diz Paraíso (2023), “o currículo é o coração da escola”. Por essa razão, curricularizar a Libras na Educação de Surdos é priorizá-la enquanto língua de uso real, de interação social, escolarização e formação de identidade.

5.3.1 Perfazer os aprofundamentos

Conforme vimos anteriormente, o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* apresenta aprofundamentos significativos relacionados aos temas *Uso e Reflexão da Libras*, *Cultura* e *Literatura Surda*. Tais aprofundamentos se deram por razões diversas.

Assim sendo, o *Uso e Reflexão* sobre a Libras advém do reconhecimento da importância da aquisição linguística para o desenvolvimento pleno do aluno surdo, presente em ambos os documentos. Não obstante, muitos estudos ocorreram entre os anos de publicações dos dois materiais, e durante esse tempo, aconteceram muitas mudanças conceituais que se apresentam no documento de 2019, entre elas, a que podemos considerar mais significativa, é o fato da Libras não ser apresentada como um instrumento para o aprendizado da Língua Portuguesa. Mas sim, como uma língua que será a base para o aprendizado de outras línguas ou seja “a Libras, nesta proposição curricular, não está a serviço da Língua Portuguesa para surdos, mas está a serviço do estudante surdo” (2019, p.72).

A Cultura Surda fortaleceu-se ao longo dos anos, conquistou espaços significativos como as janelas de Libras na televisão, a profissionalização dos TILS, o reconhecimento legal da educação bilíngue, a aceitação da existência de outras línguas de Sinais além da Libras no território nacional, entre outras tantas conquistas. Podemos notar no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* que a Cultura está atrelada a uma Identidade Surda formada por intermédio dos Artefatos Culturais descritos através do olhar de uma surda, Karin Strobel, sobre sua cultura. O livro de Strobel foi publicado em 2008, mesmo ano da publicação das *Orientações Curriculares - Libras*, onde pouco consta sobre alguns artefatos culturais.

Em relação à Literatura Surda, podemos afirmar que houve um grande aprofundamento, visto que, no documento de 2008, ela não aparece como um objeto de aprendizagem e sim como tópico da Cultura Surda. No *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, a Literatura Surda não só está apresentada enquanto um Eixo com seus Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento, mas também, gera a necessidade do desenvolvimento de materiais literários para atender a demanda apresentada.

Compreende-se que Literatura Surda não se refere somente ao que os surdos produzem, tão pouco está representada na tradução de uma história para a língua de sinais, mas encontra-se nas representações artísticas que envolvem as palavras sinalizadas. Muito ainda precisa ser percorrido nessa área, já que é imprescindível que nas bibliotecas e salas de leitura das EMEBSs haja materiais de Literatura Surda para que seja possível desenvolver o trabalho proposto no material.

5.4 Os Professores e as Propostas Curriculares no Município de São Paulo

Para discutirmos as necessidades formativas dos professores para desenvolverem as propostas apresentadas no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, adotaremos como ponto de partida, a formação exigida atualmente. Assim, iremos nos remeter à parte legal tendo como base o Decreto N° 5.626 que regulamenta a Lei N° 10.436.

O Capítulo II do Decreto supracitado dispõe sobre a Inclusão da Libras como Componente Curricular. No entanto, tal inclusão ocorre apenas nos cursos superiores. No Município de São Paulo, a Libras, nas EMEBS e Escolas-Polo, compõe a parte diversificada do Currículo e, nas escolas da rede regular de ensino, somente é trabalhada, quando é, no apoio pedagógico.

Quanto à formação dos professores, podemos encontrar no Decreto N° 5.626 no Capítulo III:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua

para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Podemos constatar que a formação do professor para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Superior está contemplada com os Cursos de Letras-Libras. Diante disso, podemos considerar o primeiro curso de Letras Libras oferecido no Brasil o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O presente projeto propõe a abertura do Curso de Letras Libras na modalidade presencial para consolidar a formação de professores, pesquisadores e tradutores intérpretes de língua de sinais e para manter o oferecimento do mesmo na modalidade à distância. [...] Estes cursos já estão sendo oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância. Nessa modalidade, a titulação da primeira turma será da UFSC em 2010 e da segunda turma em 2012, com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso em andamento tornou o Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, um centro de referência no que tange a língua brasileira de sinais. Dessa forma, a UFSC foi convidada pelo INEP e Secretaria de Educação Especial a realizar o Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais, Exame Prolibras, um exame para certificação de tradutores e intérpretes de língua de sinais e instrutores/professores de língua de sinais (UFSC, 2014, p.7).

Esse curso apresenta a organização curricular distribuída por eixos presentes no Projeto Político Pedagógico, tanto do Curso de Letras Libras Licenciatura quanto do Bacharelado Modalidade Presencial da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG Centro de Comunicação e Expressão.

Mas, não encontramos, satisfatoriamente, nos cursos de Pedagogia e Magistério Superior, essa organização curricular, pois, considerando a dicotomia existente entre a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue para Surdos, podemos asseverar que os cursos de pedagogia preparam seus alunos com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o que não preparar esses alunos para as peculiaridades presentes nas salas de aula bilíngue para surdos.

A fluência em Libras é, sem dúvida, um fator determinante para a atuação com surdos. Contudo, o ensino de Libras L1 e do Português L2 irão exigir conhecimentos linguísticos específicos não oferecidos nos cursos, já que seus objetivos de formação não são para professor bilíngue. Dessa forma, a Libras apenas compõe o currículo dos cursos, dando uma base sobre a língua de sinais. Para que haja uma educação bilíngue de qualidade, faz-se necessário que se criem cursos específicos para a formação de professores de surdos, bem como de professores de Português L2.

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior (SME ,2014 p17).

A formação exigida para os professores que atuam nas EMEBS na Educação Infantil e Ensino Fundamental I é de pedagogia com Especialização em Educação Especial/Surdez, no Fundamental II e Ensino Médio é a formação na área específica e a Especialização em Educação Especial/Surdez. Após ser criado o cargo de Professor de Libras, em 2024, foram contratados os primeiros professores concursados para o cargo de Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Libras. Para tal cargo, a formação exigida foi Licenciatura plena em Letras/ Libras: ou, Licenciatura plena em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* apresenta propostas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Contudo, as aulas ficam destinadas ao professor polivalente, já que os Professores de Libras estão habilitados a ministrar aulas no Ensino Fundamental II e Médio e, apenas assumem as aulas do Ensino Fundamental I caso sua carga/horária não esteja completa.

Na falta do professor de Libras, professores de outros componentes podem ministrar essas aulas seguindo as exigências relacionadas ao fato de serem licenciados em Letras Libras ou, terem pós-graduação em Libras ou ainda, terem Prolibras ou curso equivalente. Novamente constatamos a falta de licenciatura. Espera-se que esses professores que atuem com o ensino de Libras, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, apresentem conhecimento e habilidades para trabalhar com o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*.

Na graduação de Letras Libras, em grande parte das Faculdades, a licenciatura somente é permitida para os alunos surdos. Por sua vez, os alunos ouvintes podem cursar somente o bacharelado. Porém, apesar disso, encontramos cursos de Letras-Libras que funcionam como uma complementação em EAD e que podem ser cursados em um semestre, e que confere aos seus alunos, surdos ou ouvintes, o título de Professor de Libras.

Considerando que a maioria dos alunos surdos irão adquirir a Libras ao entrar na escola, por motivos já discutido anteriormente, a falta de formação específica do professor pode prejudicar o desenvolvimento do trabalho.

Refletir sobre educação para surdos é considerar uma educação pensada, planejada, implementada em Libras, um processo não pode ser reduzido a apenas uma mudança de língua. Deve-se considerar que, por intermédio da Libras, todas as condições de aprendizagem serão transformadas, viabilizando, assim, distintas relações sociais, trocas de conhecimento, diálogos entre as diferentes histórias e culturas que circulam no espaço escolar. Para isso, no entanto, outras questões necessitam também ser discutidas e transformadas para a construção de um novo contexto educacional: a criação de espaços para que as crianças possam assimilar a Libras como sua primeira língua; a formação dos professores para o enfrentamento do novo, do até então desconhecido; a implantação de processos de avaliação de aprendizagem que sejam compatíveis com a língua na qual os processos escolares estão sendo construídos; o caráter monocultural presente na tradição escolar e materializado no currículo educacional, visando, com isso, desestabilizar “a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas” (Candau, 2008, p. 53), entre outros relevantes problemas que constituem a educação brasileira (Lodi, 2021, p.326, 327).

Podemos constatar que os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I necessitam de uma formação mais específica para o trabalho com a disciplina Libras e que no Ensino Fundamental II, nem todos os professores apresentam formação e conhecimento adequados para o desenvolvimento das propostas apresentadas no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*, motivo pelo qual muitas das propostas não são trabalhadas e nem trabalhadas de forma adequada.

O ensino de Libras envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Com base nessa premissa, objetiva desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução (SME, 2014, p.10).

Contudo, a formação, ou falta dela, dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I torna-se mais preocupante considerando a fase de aquisição linguística e o período de alfabetização que, segundo o currículo, deve contemplar, entre outros, a escrita/leitura de sinais.

“Por meio das pesquisas realizadas na área da linguística, podemos perceber que a criança surda pode adquirir língua e linguagem desde que seja trabalhada no devido tempo. Daí a importância de um trabalho bilíngue dentro do período adequado de aquisição da língua

com um viés bilíngue, Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita” (p. 90).

Um agravante em relação ao ensino de Libras observado na educação de surdos, ainda presente entre muitos educadores, é a concepção equivocada de que não é necessário um ensino efetivamente embasado no Currículo, pois acreditam que a aquisição, a comunicação, a escuta e a fala, bem como o conhecimento da Cultura Surda e a construção de uma Identidade Surda, seriam suficientes.

A deficiência de estratégia linguística da parte do professor ou a de desempenho da linguagem da parte do estudante precisa ser regulada e equilibrada por métodos de ensino. No entanto: a) há poucos docentes doutores e mestres no ensino do Português como L2 para surdos; b) existe uma demanda contida de surdos de acesso ao ensino superior. Há pouca procura de cursos relacionados com a aprendizagem do português. Nesse intervalo, há confusão entre conceitos de interlíngua e “bilinguismo de disfarce”¹⁸. c) o português é outra língua diante da Libras: um surdo que escreve em português dá prova de seu bilinguismo, que se manifesta de diferentes modos: - pode apresentar-se como transcrição de uma frase do português em sinais, de acordo com a sintaxe do português; - pode apresentar-se como uma transliteração (datilologia) representada pelas mãos e, nesse caso, o nível fonético/fonológico da Libras se torna inútil; d) as abordagens, os métodos e as técnicas adequados para o ensino de L2 devem ter como ponto de partida as competências e as habilidades, exigidas em qualquer avaliação a que se submetem os brasileiros que querem avançar no conhecimento e nos saberes, exigidos pelo mercado de trabalho (SME, 2014, p.12).

As questões relacionadas à formação dos professores, não só de Libras, mas, para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, visto que será esses profissionais que trabalharão a base da Educação de surdos, necessitam de uma formação inicial específica, e de formações continuadas. Para tanto, é de suma importância a criação de cursos de formação específica entendendo a necessidade linguística da comunidade surda. Ora, se os surdos não são deficientes, a formação de seus professores não pode se dar nos cursos de graduação ou pós-graduação em Educação Especial. Para, de fato, entender e aceitar a diferença linguística, os cursos de formação dos professores devem estar voltados para o ensino de línguas, Libras L1 e Português L2.

d) Criar cursos de formação de Formadores em português L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras. Nenhum método deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional (SME, 2014, p.12).

A criação de novos cursos para a formação de professores de Português como L2 para surdos é imprescindível mas, a criação de cursos de pedagogia bilíngue para surdos é ainda mais impreterível, uma vez que tal profissional deve ter, além da fluência em Libras, conhecimentos específicos sobre as singularidades do trabalho dessa língua com os alunos surdos da educação infantil e séries iniciais, e também domínio da Língua Portuguesa escrita e competência do seu ensino enquanto L2. Ou poderíamos pensar em um professor polivalente em Libras e um professor específico para o ensino do Português L2, assim como acontece nas escolas onde há o ensino do Inglês, Francês, Espanhol ou outra língua como L2.

5.4.1 Perfazer as questões dos Professores e as Propostas Curriculares

Para que as propostas curriculares apresentadas sejam desenvolvidas de forma adequadas, espera-se que os professores apresentem conhecimentos/formação adequados. No entanto, os cursos de Letras Libras formam apenas profissionais para atuarem no Ensino Fundamental II e Médio. Os cursos de pedagogia não apresentam tal formação, assim, o trabalho de Libras realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I acaba não sendo desenvolvido adequadamente.

5.5 Resultados em relação às nossas questões

Ao nos debruçarmos sobre a questão “*Quais as contribuições do Currículo da Cidade para a Educação de Surdos e os avanços existentes em comparação aos materiais anteriores?*”, podemos concluir que o principal avanço e contribuição do material analisado é a própria curricularização da Libras, pois, ao fazê-lo, retoma o material já existente - *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras* - aprofundando seus conteúdos em razão de novos estudos e pesquisas, e apresentando propostas de expectativas de aprendizagem.

Refletindo sobre as quatro *habilidades linguísticas*, nos atentamos para o fato da *Escuta* e a *Fala* estarem presentes em ambos os materiais. Entretanto, mais aprofundado no *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras*. Quanto às habilidades *Ler* e *Escrever* só estão presentes no segundo material.

Em relação à divisão de conteúdos, não apenas houve aprofundamentos decorrentes de novos estudos, como também ocorreram alterações e reorganizações. Na Educação Infantil, por exemplo, o Eixo Estruturante está organizado em uma única Base Precursora da Aquisição da Língua de Sinais, que apresenta como Objetos de Conhecimento a visualidade, a

organização linguístico-motora e a compreensão e interação, tendo como intenção a aquisição da Libras como língua de uso, e não como suporte para o aprendizado do Português. Ressalta-se, novamente, a centralidade do *Ler e Escrever* em L1.

A Cultura Surda, presente no primeiro material, é amplamente aprofundada no segundo material em que passa a fazer parte de dois Eixos, o Identidade Surda composto, no Eixo Estruturante com os Objetivos do Conhecimento: Cultura Surda, Interculturalidade, Histórias das Comunidades Surdas, e o Eixo Literatura Surda com os Objetivos do Conhecimento: Apreciação Estética e Produção Artístico Literária.

Quanto a questão *“Que caminhos podem ser indicados para a formação de professores que atuam com ensino de Libras para alunos surdos a partir do Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais?”*, concluímos que para os alunos do Ensino Fundamental II e Médio, por causa dos cursos de Letras Libras, os professores, em sua maioria, apresentam uma formação adequada ou, deveriam apresentar, considerando que muitos realizaram cursos que podem ser considerados de complementação, apenas para a obtenção do diploma.

Já para os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I é basilar a criação de cursos específicos para a formação desses profissionais, porque apenas o curso de Libras na Graduação e a pós-graduação em Educação Especial não preparam os educadores para as necessidades singulares e os desafios que enfrentaram.

CAPÍTULO 6

6. Considerações finais

Historicamente temos, na educação de surdos, o pendular entre o uso dos sinais e a oralização. Na medida em que os estudos avançaram e aconteceu o reconhecimento das Línguas de Sinais enquanto línguas naturais, passou-se a pensá-las como a língua dos surdos, através da qual eles criam suas identidades, manifestam suas culturas, aprendem, desenvolvem-se e interagem socialmente.

Contudo, na educação, apesar de ser o meio pelo qual se acessa os conhecimentos, os saberes, a Língua de sinais – Libras, ainda não ocupa seu lugar factual, uma vez que, ao tratarmos do ensino de línguas não temos a Libras e a Língua Portuguesa nas mesmas condições. A Libras apresenta-se como um facilitador, um meio para atingir o Português escrito. Na organização da grade curricular, as aulas de Libras compõem a parte diversificada do currículo e contém um número menor que as de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) são seis aulas de Português e cinco de Libras semanais. Já no Fundamental II (sexto ao nono ano) mantém-se as seis aulas de Português e as de Libras são reduzidas para três aulas semanais.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* fomenta a remodelação no ensino da Libras e pretende aprimorar a concepção do ser surdo socialmente pois, “conceber os surdos a partir de um olhar que enfatiza a relação que eles estabelecem com a língua que os singulariza, significa considerá-los a partir das diferenças que nos constitui humanos, das histórias que perpassam as vivências de cada um” (Lodi, 2021, p.318).

Diante do exposto, o Currículo, por si só, já se caracteriza por uma inovação na medida em que foi o primeiro material a ser elaborado com tal finalidade a nível nacional.

No que tange ao ensino de Libras, embora não tenha como finalidade a formalização e o foco no *escutar e falar*, é possível considerar que parte das propostas dos eixos Uso das Línguas de Sinais e Análise Linguística já era contemplada no trabalho com Libras em sala de aula. Por outro lado, os eixos Identidade Surda e Arte e Literatura Surda foram notoriamente beneficiados pelas contribuições do material em questão.

A Libras no documento em análise preocupa-se com o trabalho nas quatro *habilidades linguísticas* apresentando como inovação o *Ler* e o *Escrever* não na Língua Portuguesa, mas na Libras. Para tanto surge a demanda de materiais apropriados para tais práticas e, para muito além, implica na formação de profissionais preparados para essas novas práticas, capazes de perceber nelas novas possibilidades na educação dos alunos surdos.

Conforme vimos anteriormente, o currículo está intrinsecamente ligado a fatores histórico-socioculturais e políticos, motivo pelo qual gera discordâncias, visto que é um espaço de escolhas e não há um senso comum relacionado ao que ensinar, já que representa um propósito social.

O sistema curricularizar da Libras vai muito além de elencar o conjunto de aprendizagem que deve ser ensinado na escola. Ao elaborar um currículo de Libras estabeleceu-se o sujeito/surdo que desejamos formar, a sociedade que almejamos e o valor linguístico que a Libras assumirá.

Para além de se verbalizar que o surdo não é deficiente, somente apresenta uma diferença linguística, a curricularização da Libras materializa essa diferença linguística, pontuando as necessidades de uma escolarização para o surdo, não em uma língua de acesso à língua majoritária, mas sim, em uma língua que coexiste com a língua majoritária. Sendo assim, não disputa um lugar na escola, pois ocupa o seu lugar no espaço escolar, na sociedade e na vida. Então, não é usada para atingir um conhecimento, simplesmente é usada, e assim atinge seus conhecimentos.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* propõe os desenvolvimentos das quatro *habilidades linguísticas* em Libras, divergindo da antiga visão, em que apenas o *Ouvir* e o *Falar* eram suficientes.

Para um trabalho efetivo com o *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* é preciso profissionais habilitados e preparados. Não basta ser surdo para ensinar Libras, é preciso conhecimento. Se o trabalho for na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I o conhecimento do professor deve ser ainda maior, visto que, além de dominar o ensino de Libras L1, faz-se necessário também, a competência no ensino do Português escrito como L2.

O *Currículo da Cidade: Componente Curricular Libras* apesar de ser um material direcionado para os professores de Libras, é um material que deveria ser conhecido pelos professores de todas as disciplinas que atuam nas EMEBS e Escolas-Polo.

Em minha trajetória profissional, enquanto professora de surdos no Município de São Paulo, tive a oportunidade de atuar desde a Estimulação Linguística para bebês surdos até o Ensino Médio Bilingue. Participei da elaboração de materiais, entre eles as Orientações Curriculares e proposição de expectativas para Educação Infantil e Ensino Fundamental Libras e Português para Surdos e do Currículo da Cidade - Educação Especial- Componente Curricular Língua Brasileira de Sinais - Libras e, na época da pandemia da COVID 19, da

elaboração da Coleção Priorização Curricular nos Componentes Libras e Português L2 para surdos.

Referência Bibliográfica

Almeida, D. L. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. 2016. 241f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Educação Especial, São Carlos - SP, 2016. Disponível em: < https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=707c9f298e&view=att&th=15c113204834e459&att_id=0.1&disp=safe&realattid=3e33f65b69dfb9d3_0.1&zw>. Acesso em: 16 ago. 2023.

Almeida Filho, J. C. P. **O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino**. Disponível em:< <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/ple-jose-carlos-paes.pdf> >. Acesso em: 06 nov. 2023.

Araújo, C. C. M.; Lacerda C. B. F. **Linguagem e Desenho no Desenvolvimento da Criança Surda: Implicações Histórico-culturais**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a04.pdf> > Acesso em: 30 de jan. 2024.

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

Bakhtin, M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. In: Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Bento; C. I. da S. **Aquisição de Português Língua Não Materna – o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês**. Disponível em: < <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10124/1/carla.pdf> > Acesso em: 05 nov. 2023.

Berticelli, I. A.; Telles, A. M. **O currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, maio./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3594>. (2017).

BRASIL. **Lei nº 10.436, de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abr. de 2002. Disponível em . Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto 5.626, de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 2005, Sessão 1, p. 28. Disponível em Acesso em: 22 abr. 2017.

Chomsky, N. **Sobre mentes e linguagem**. ReVEL, vol. 16, n. 31, 2018. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <<http://www.revel.inf.br> > Acesso em 10 fev. 2024.

Coracini. M. J. **Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia** / Between Acquiring and Learning a Language: Subjectivity and Polyphony Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a02v9n2.pdf> > Acesso em 15 nov. 2023.

Cruz, M. **Uma Análise Sobre as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem Para Alunos Surdos**, Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11575> > Acesso em: 15 set. 2023.

Cruz, M. **Leitura e Compreensão do Texto Poético Por Alunos Surdos**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos..., Galoá, 2014. Disponível em: < <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/leitura-e-compreensao-do-texto-poetico-por-alunos-surdos?lang=pt-br> >. Acesso em: 03 Mar. 2025.

Day, K. **Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Entre a Escolha Obrigatória e a Obrigatoriedade Voluntária**. Disponível em < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> > Acesso em: 20 jan. 2024.

Fernandes, S.F. **Prática de Letramentos na Educação Bilingue Para Surdos** Disponível em < http://www.culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos - > Acesso em: 13 abr. 2024.

Fernandes, S.F. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos**. Disponível em < http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/06_16.pdf > Acesso em: 13 abr. 2024.

Flory, E. V. e Souza, M. T. C. C. de. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Disponível em < <https://pt.scribd> > Acesso em: 23 nov. 2023.

Formagio, C.L.S; Lacerda C. B. F, **Praticas pedagógicas do Ensino de Português como segunda Língua Para Alunos Surdos no Ensino Fundamental**, in Escola e Diferença: caminhos para educação de surdos. 2016.

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

Gesueli, Z. M.. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 162f. Tese (Doutorado) - Educação da Universidade Estadual de Campinas, Psicologia, Campinas – SP, 1998. Disponível em: < [A Criança Surda e o Conhecimento Construído na Interlocução em Língua de Sinais por Zilda Maria Gesueli - porsinal, consegue ouvir o Mundo ?](#), > Acesso em: 15 jan. 2024.

Grosjean, F. **The bilingual as a competent but specific speaker-hearer** in the Journal of Multilingual and Multicultural Development 6, 467–477 . 1987, (eprinted by permission of the publisher, Taylor & Francis Ltd, < <http://www.informaworld.com> >. Acesso em: 20 jan. 2024.

Laborit. O Grito da Gaivota **Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês**. Caminho. Lisboa 2000.

Lacerda, C. B. F.. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. ISSN 0101-3262. Disponível em: <[SciELO Brasil - Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos](#)
[Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos](#)> Acesso em: 10 dez. 2023.

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**. Disponível em <[scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt](#) > Acesso em 10 dez. 2023.

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

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

Lodi, A. C. B.. **A Educação em Língua Brasileira de Sinais: Um direito dos Surdos a Ser Assegurado** Dossiê Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Aspectos da Linguagem , 2021 Disponível em < [Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado | Cadernos de Linguagem e Sociedade \(unb.br\)](#) > Acessado em: 15 agost. 2023.

Luria, A.R.; **A ESTRUTURA DA MENTE**. ÍCONE EDITORA . São Paulo, 1992.

Magalhães, R. C. B. P. ; Soares, M. T. N. **Currículo Escolar e Deficiência: Contribuições a partir da pesquisa-ação Colaborativo-Crítica**. Disponível em: < [SciELO Brasil - Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica](#)
[Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica](#) > Acesso em: 27 agost. 2024.

Malta, S. C. L. Uma Abordagem Sobre Currículo e Teorias Afins Visando à Compreensão e Mudança Espaço do Currículo, Disponível em: < [https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec%20](#)> Acesso em 27 agost. 2024.

Martins, D. A.; Desiderio, R. A. A.; Oliveira, E. C. C. T. **Escolarização de Jovens e Adultos Surdos em um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue: Desafios e Possibilidades**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 107-123

Melman, C. Imigrantes – **Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

Mertzani, M. **Quão Longe Fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na Educação de Surdos?**. Pro-Posições [online]. 2015, vol.26, n.3, pp.41-58. ISSN 0103-7307. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507802>. > Acesso em: 22 set. 2023.

Moura, S.de A., **Com Quantas Línguas se faz um País? Concepções e Práticas de Ensino em Uma Sala de Aula na Educação Bilíngue**, Tese de dissertação de mestrado Usp, 2009.

Moura, M. C.; Harrison, K. M. P. **A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade?**. Cadernos de Tradução, v. 2, n. 26, p. 333-358, 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em:< [A Inclusão do Surdo na Universidade – Mito ou Realidade? | Cadernos de Tradução](#) > Acesso em: 05 mar. 2024.

Nascimento, S.P. F.; Costa, M. R.. **Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional**. In: Educar em Revista, n. 2, p. 159-178. Curitiba: UFPR, 2014. Edição Especial. Disponível em: < scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/?format=pdf&lang=pt > Acesso em: 25 set. 2023.

Neves,J. d'A. V.; Oliveira G.S., Bastos S. N. D. **A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire** comunicação & educação • Ano XXVI • número 2 • jul/dez 2021. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/185676> > Acesso em: 19 jan. 2024.

Nora, A. B, **Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue**. Disponível em: < <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15e8734e37e96f8b?projector=1> > Acesso em: 15 set. 2023.

Paraíso, M.A. **Currículo: teorias e políticas**. São Paulo. Contexto. 2023

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

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

Rojó, R.; Cordeiro, G.S. **Apresentação - Gêneros Orais e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 2.º edição, p. 7-16.

Rodrigues, S, C. H.; Beeri, H. **Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de surdos**. Educação & Realidade, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016. DOI: 10.159002175-623661114.

Rodrigues, R. S. V. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 Disponível em: < <http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Santos, L. F.; Martins, V. C. O., (Org). **Escola e Diferença: Caminhos para educação de surdos**. 1º ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2016.

Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/>> Acesso em: 19 jan. 2014.

Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras**. Disponível em: <<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-curriculares-e-proposicao-d-e-expectativas-de-aprendizagem-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-libras/>> Acesso em: 19 nov. 2024.

Sierra, M. A. B. **A Humanização da Pessoa Surdocega pelo Atendimento Educacional: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3003/1/000185254.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2024.

Silva, C. M. O.. **A Aprendizagem Colaborativa de Inglês Instrumental por Alunos Surdos: Um Estudo com Alunos do Curso de Letras: Libras da UFG**. 298f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Letras e Linguística, Goiânia – GO, 2017.

Silveira, C. H. **O Currículo de língua de sinais na educação de surdos**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?sequence=1>> Acesso em: 22 agost. 2024.

Strobel, K. **História de Educação de Surdos**, FLORIANÓPOLIS. Disponível em <2009, https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> Acesso em: 13 agost. 2024.

Skliar, C. **A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva/ Davi Rodrigues (Org.)*.- São Paulo, Summus, 2006.

Sobral, A., Giacomelli, K. **Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma Concepção Dialógica de Educação**. *Percursos Linguísticos* • Vitória (ES) •v. 8 •n. 19 • 2018 • Dossiê- O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem •ISSN: 2236-2592 . Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636> > Acesso em: 20 jan. 2024.

Spinassé K. P. **Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil** . Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1> > Acesso em: 13 dez. 2023.

Vygotsky, L. S. (1997). **Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones.

Vigotsky, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Martins Fontes. São Paulo, 2008.

Vigotsky, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Martins Fontes. São Paulo, 2020.

Zuin. P.B.; Reyes, C.R.; **ENSINO Da Língua Materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire.** Ideias e Letras . São Paulo. 2016

Anexos

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Currículo 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	48
Currículo 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

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	9
Apresentação	10
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	14
Concepção de Infância e Adolescência	15
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	19
Conceito de Equidade	22
Conceito de Educação Inclusiva	25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	35
Ciclos de Aprendizagem	39
Ciclo de Alfabetização	40
Ciclo Interdisciplinar	42
Ciclo Autoral	42
Organização Geral do Currículo da Cidade	44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	45
Eixos	46
Objetos de Conhecimento	46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	47
Currículo da Cidade na Prática	48
Implementação do Currículo da Cidade	49
Gestão Curricular	50
Avaliação e Aprendizagem	52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	57
Um Currículo Pensado em Rede	59

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Currículo 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
Currículo 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

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Currículo 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
Currículo 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 MATEMÁTICA.....	61
Curriculo de Matemática para a Cidade de São Paulo	62
Introdução e Concepções do Componente Curricular	63
Ideias Fundamentais da Matemática	65
Direitos de Aprendizagem de Matemática	66
Ensinar e Aprender Matemática no Ensino Fundamental	67
A Diversidade de Estratégias no Ensino de Matemática	71
• Resolução de Problemas	71
• Tarefas Investigativas	72
• Tecnologias Digitais	73
• Etnomatemática	74
• Modelagem	75
• História da Matemática	76
Estrutura Curricular de Matemática	76
Eixos Estruturantes	77
Eixos Articuladores	78
• Jogos e Brincadeiras	79
• Processos Matemáticos	80
• Conexões Extramatemática	81
O Ensino de Matemática nos Ciclos	82
Ciclo de Alfabetização	83
• Cantigas	84
• Literatura Infantil	84
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	85
Ciclo Interdisciplinar	97
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	98
Ciclo Autoral	110
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral	111
Orientações para o Trabalho do Professor	123
Referências da Parte 1 – Introdutório	126
Referências da Parte 2 – Matemática	127

PARTE 2 LÍNGUA PORTUGUESA63

Currículo de Língua Portuguesa Para Cidade de São Paulo64

Introdução e Concepções do Componente Curricular	65
Linguagem, Língua e Ensino	66
A Alfabetização como Processo Discursivo	67
A Concepção de Alfabetização	69
A Linguagem Verbal e sua Especificidade	70
Texto e Gêneros do Discurso	70
Contexto de Produção, Discurso e Texto	71
A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita: uma Relação de Imbricação	72
Oralização e Oralidade na Sala de Aula.....	73
Variedade Linguística e Preconceito	74
• Norma culta ou norma-padrão.....	74
Os Multiletramentos e a Multimodalidade	75
Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	76

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental78

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.....	79
Os Conteúdos Temáticos no Currículo de Língua Portuguesa	81
A Interculturalidade	83
Relações de Consumo e Sustentabilidade	84
Organização do Currículo em Língua Portuguesa	85
• Os Eixos Organizadores do Trabalho	85
• Os Conteúdos de Ensino e Aprendizagem.....	86
• O Lugar da Literatura no Currículo.....	89
• Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	90
• A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	91

O Ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos95

Ciclo de Alfabetização	96
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.....	97
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização.....	100

PARTE 2 LÍNGUA PORTUGUESA63

Currículo de Língua Portuguesa Para Cidade de São Paulo64

Introdução e Concepções do Componente Curricular	65
Linguagem, Língua e Ensino	66
A Alfabetização como Processo Discursivo	67
A Concepção de Alfabetização	69
A Linguagem Verbal e sua Especificidade	70
Texto e Gêneros do Discurso	70
Contexto de Produção, Discurso e Texto	71
A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita: uma Relação de Imbricação	72
Oralização e Oralidade na Sala de Aula.....	73
Variedade Linguística e Preconceito	74
• Norma culta ou norma-padrão.....	74
Os Multiletramentos e a Multimodalidade	75
Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	76

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental78

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.....	79
Os Conteúdos Temáticos no Currículo de Língua Portuguesa	81
A Interculturalidade	83
Relações de Consumo e Sustentabilidade	84
Organização do Currículo em Língua Portuguesa	85
• Os Eixos Organizadores do Trabalho	85
• Os Conteúdos de Ensino e Aprendizagem.....	86
• O Lugar da Literatura no Currículo.....	89
• Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	90
• A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	91

O Ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos95

Ciclo de Alfabetização	96
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.....	97
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização.....	100

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS101

Língua Brasileira de Sinais para Bebês e Crianças Surdas da Cidade de São Paulo..... 102

Introdução 103

Ensinar e Aprender Língua Brasileira de Sinais - Libras na Educação Infantil 104

• A Visibilidade..... 104

• Organização Linguístico-Motora..... 105

• Compreensão e Interação..... 106

Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Libras na Educação Infantil107

Língua Brasileira de Sinais para Aprendizagem nos Ciclos 110

Ensinar e Aprender Língua Brasileira de Sinais - Libras no Ensino Fundamental 111

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.....112

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização..... 114

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar132

Quadro de Objetivos de Aprendizagem por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral 149

Sugestões para o Trabalho do Professor.....161

Referências da Parte 1 – Introdutório 165

Referências das Partes 2 e 3 – Língua Brasileira de Sinais 167

PARTE 3 - CURRÍCULO DA CIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS101

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

PARTE 2 - O CURRÍCULO BILÍNGUE PARA SURDOS	63
Introdução - A Educação de Surdos	65
As Antigas Práticas Baseadas em Línguas Oraís.....	66
A Concepção de Educação Bilíngue para Surdos	67
História 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.....	96
Quadro Síntese dos Conceitos Fundamentadores	98

Objetivos de Aprendizagem

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
VISUALIDADE	1.1. Explorar a atenção e percepção visual.	
	1.2. Explorar a localização de objetos e interlocutores com movimentação da cabeça e de olhar.	
	1.3. Compreender a importância do contato visual para a comunicação da pessoa surda.	
	1.4. Explorar a permanência da atenção e concentração dos interlocutores aos discursos.	
	1.5. Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagens.	
	1.6. Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Língua de Sinais.	
	1.7. Identificar-se como surdo e aos outros como surdos ou ouvintes.	
	1.8. Ampliar vivências, repertório cultural, emoções com o interlocutor (estudante ou professor).	
	1.9. Explorar atividades de percepção visual por meio de jogos e brincadeiras.	
	1.10. Explorar as relações de espacialidade na comunicação.	
ORGANIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-MOTORA	2.1. Explorar atividades que enfatizam movimentos das mãos e dos braços - configurações de mão, movimento e locação.	
	2.2. Explorar atividades que enfatizam movimentos do rosto e do corpo - expressões não manuais	
	2.3. Realizar ensaios de movimentos que indiquem hipótese sobre configurações de mão, locação e movimento.	

Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Objetivos de Aprendizagem

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORGANIZAÇÃO LINGÜÍSTICO-MOTORA	2.4. Perceber que os movimentos do rosto e do corpo podem ser usados para a comunicação.	
	2.5. Usar os movimentos das mãos e dos braços - configurações de mão, locação e movimento - para comunicação.	
	2.6. Usar os movimentos do rosto e do corpo - expressões não manuais - para comunicação.	
	2.7. Explorar o alfabeto manual.	
	2.8. Perceber diferença entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.	
	2.9. Observar histórias infantis sinalizadas.	
	2.10. Contar histórias infantis a partir de livros de figuras.	
COMPREENSÃO E INTERAÇÃO	3.1. Explorar e praticar expressões faciais e corporais necessárias à convivência social - afetivas e linguísticas.	
	3.2. Usar gestos para chamar a atenção de outras pessoas para iniciar comunicação.	
	3.3. Explorar a gestualidade para relatar acontecimentos simples.	
	3.4. Seguir com o olhar o movimento da mão do sinalizador.	
	3.5. Compreender ordens simples.	
	3.6. Usar gestos para fazer solicitações.	

Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Objetivos de Aprendizagem

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
EIXO: BASES PRECURSORAS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPREENSÃO E INTERAÇÃO	3.7. Perceber aspectos prosódicos da sinalização de adultos.	
	3.8. Explorar aspectos pragmáticos do contato comunicativo - direcionamento da atenção e contato de olho.	
	3.9. Usar expressões para apresentar um amigo, membros da família e animais de estimação etc.	
	3.10. Explorar vocabulário de Libras nas histórias infantis.	
	3.11. Reconhecer o seu sinal (próprio) e o de colegas.	
	3.12. Produzir, ao final da Educação Infantil, o primeiro nome com o alfabeto manual.	
	3.13. Fazer referência a acontecimentos recentes usando as primeiras combinações de sinais.	
	3.14. Compreender a dinâmica interacional da conversa.	
	3.15. Explorar atividades com histórias sinalizadas em sequência temporal (figuras).	
	3.16. Antecipar atividades usando a Libras para explicar o que será feito.	

Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Fig.26 Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras

COD.	DISCIPLINA	TEÓRICA Carga horária	PCC* Carga horária
	EIXO DE FORMAÇÃO BÁSICA		
	Introdução aos Estudos Linguísticos	72 h/a	36 h/a
	Estudos Linguísticos I	72 h/a	
	Estudos Linguísticos II	72 h/a	
	Estudos Linguísticos III	72 h/a	
	Estudos Linguísticos IV	72 h/a	
	Corporalidade e Escrita	72 h/a	
	Produção e Compreensão Textual em Libras	72 h/a	
	Introdução aos Estudos de Literatura	72 h/a	36 h/a
	Fundamentos da Tradução e da Interpretação	72 h/a	
	Metodologia Científica	72 h/a	
	Total do eixo	720 h/a	
	EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA		
	Fundamentos da Educação de Surdos	72 h/a	
	Psicologia da Educação de Surdos	72 h/a	
	Aquisição da Linguagem	72 h/a	
	Conversação Intercultural	72 h/a	
	Libras Iniciante	144 h/a	36 h/a
	Libras Pré-Intermediário	216 h/a	36 h/a
	Libras Intermediário	144 h/a	36 h/a
	Libras Avançado	144 h/a	36 h/a
	Libras Acadêmica	72 h/a	36 h/a
	Escrita de Sinais I	72 h/a	
	Escrita de Sinais II	72 h/a	36 h/a
	Estudos Surdos I	72 h/a	
	Estudos Surdos II	72 h/a	
	Literatura Surda I	72 h/a	
	Literatura Surda II	72 h/a	36 h/a
	Total do eixo	1.440 h/a	
	EIXO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA		
	Didática da Educação de Surdos	108 h/a	36 h/a
	Tecnologia da Informação e EaD	72 h/a	
	Ensino de Libras como L1I	72 h/a	
	Ensino de Libras como L1II	72 h/a	36 h/a
	Ensino de Libras como L2 I	90 h/a	36 h/a
	Ensino de Libras como L2 II	90 h/a	36 h/a
	Estágio em Ensino de Libras como L1	240 h/a	36 h/a
	Estágio em Ensino de Libras como L2	240 h/a	
	Total do eixo	984 h/a	
	TOTAL DOS EIXOS	3.144 h/a	
	EIXO DE FORMAÇÃO OPTATIVA		
	Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua	72 h/a	
	Sinais Internacionais	72 h/a	
	História dos Estudos da Tradução e Interpretação	72 h/a	
	Produção de Materiais Didáticos em Libras	72 h/a	
	Total do eixo	288 h/a	
	Atividades acadêmico-científico-culturais	252 h/a	
	Total das PCC		504 h/a
	TOTAL GERAL	3.684 h/a	

Fonte: UFSC - Letras Libras