

Organização

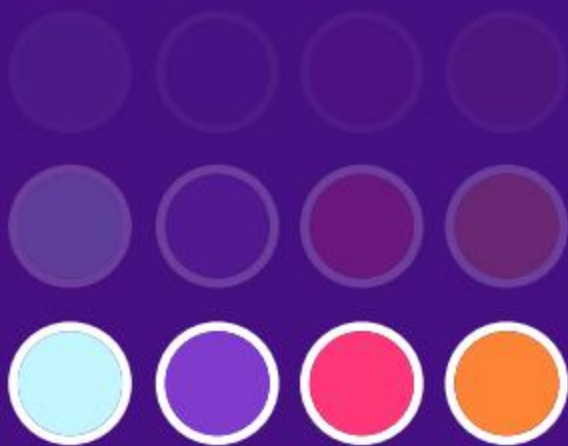
Ana Paula Zerbato

Bárbara Neves Salviano de Paula

Karina Soledad Maldonado Molina

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGUE DE SÃO PAULO:

O DESAFIO DA MATERIALIDADE EM SALA DE AULA



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hrnandes

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: bibfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C758 Construção de práticas a partir da proposta curricular bilíngue de São Paulo: o desafio da materialidade em sala de aula / Organizado por Ana Paula Zerbato, Bárbara Neves Salviano de Paula, Karina Soledad Maldonado Molina. -- São Paulo: FEUSP, 2021.
1.321 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-27-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047270

1. Libras (Ensino) 2. Educação Bilíngue 3. Políticas Públicas 4. Formação de Professores 5. Práticas Pedagógicas I. Zerbato, Ana Paula II. Paula, Bárbara Neves Salviano de III. Molina, Karina Soledad Maldonado IV. Título

CDD 22. ed. 37.045

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

SUMÁRIO

Prefácio Ana Rachel Carvalho Leão	3
Apresentação Ana Paula Zerbato; Bárbara Neves Salviano de Paula; Karina Soledad Maldonado Molina	6
A Disciplina de Libras nas licenciaturas Ana Paula Zerbato; Bárbara Neves Salviano de Paula; Karina Soledad Maldonado Molina	11
Diretrizes municipais para o ensino bilíngue em São Paulo/SP: uma análise sobre como utilizá-las no cotidiano da escola pública Diana Jonas; Fabio C. Junqueira; Gabrielly Moraes; Juliana Lemucchi; Marina Y. Mourão	25
Ciências na prática: Diálogo com o Currículo da Cidade na questão da Educação Especial – LIBRAS Juscilene Alves de Oliveira	58
Uma prática em Libras: parlenda na sala de aula Jose Fernando Barska	79
O Currículo Bilíngue da Cidade de São Paulo: princípios éticos, políticos e pedagógicos Agatha Carvalho de Lima	96
Recurso didático para estudantes surdos no ciclo de alfabetização Allana S. dos Santos Felix; Beatriz B. Boss; Patricia R. Senário; Willians da C. Ananias	115
Libras e Jogos de Expressividade Corporal: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Telma H. dos Santos; Thays C. dos Santos Rodrigues	134
O conto da Amesca: uma narrativa Pataxó como recurso didático para o ensino bilíngue em Libras-Língua Portuguesa Giulianna R. Osteti; Sabrina dos S. Loro; Tayna L. Silva; Tiziana Ferrero	159





PREFÁCIO

Ana Rachel Carvalho Leão

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG.

Docente do Instituto Federal de Minas Gerais.

O Brasil reconheceu, no ano de 2002, a Libras (Língua de Sinais Brasileira) como língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril (BRASIL, 2002). A partir daí, reconheceu-se a importância de a Libras ser divulgada e ensinada aos familiares de surdos e aos profissionais que podem vir a trabalhar e atender a essa comunidade. Com esse fim, foi homologado o Decreto 5.636, de 23 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que trata, ao longo de seu texto, do ensino da Libras e da divulgação da cultura surda para alunos de cursos de Pedagogia e de Licenciatura, como uma forma de prepará-los para um possível contato com surdos em suas salas de aula.

A legislação acima citada trouxe mudanças para os currículos dos cursos superiores, uma vez que a Libras foi incluída como disciplina obrigatória para alguns cursos e como disciplina optativa para outros. A inclusão dessa disciplina nas grades curriculares garante que os alunos que nunca tiveram contato com a comunidade surda possam conhecer a cultura e a língua dessa comunidade. No entanto, o ensino de Libras vai muito além do ensino de uma língua, como mostram os artigos presentes neste livro.

Apesar de a Libras ser reconhecida no Brasil há alguns anos, é comum que estudantes de cursos de Licenciatura nunca tenham tido contato com essa língua e é em suas formações como professores que terão a primeira oportunidade de conhecê-la. Língua e cultura estão interligadas, então é também na disciplina de Libras que os alunos poderão conhecer a cultura partilhada pela comunidade surda, como por exemplo a literatura visual que esse grupo produz e que é tão rica. Diversos gêneros literários são produzidos e divulgados por meios impressos ou eletrônicos, permitindo que os futuros professores possam não somente conhecer a literatura surda, mas saber valorizá-la e divulgá-la em suas aulas e ambientes de trabalho.



De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), espera-se que os alunos aprendam a questionar e a formular hipóteses e que possam conhecer e compreender as relações com a cultura a partir da Educação Infantil. Isso demonstra a importância de os professores conhecerem a cultura surda e serem capazes de trabalhá-la em suas aulas, levando materiais e produções da comunidade surda para seus alunos. Além disso, um professor só poderá levar materiais didáticos em Libras para sua sala de aula se ele tiver conhecimentos de tais materiais e da sua importância para os alunos surdos se sentirem de fato incluídos e para que possam ter reais oportunidades de aprendizagem.

Sendo assim, torna-se imprescindível que as disciplinas de Libras apresentem e discutam a história da educação de surdos, levando os alunos a conhecer suas realidades educacionais, métodos que já foram utilizados para ensiná-los e que não trouxeram bons resultados de aprendizagem e metodologias que são bem-sucedidas. É nas disciplinas de Libras que muitos profissionais da educação irão conhecer a educação bilíngue Libras/Língua portuguesa como uma forma de ensino para surdos que garante um verdadeiro aprendizado. E é também nessa disciplina que a maioria dos estudantes terão conhecimento das diversas identidades surdas possíveis (PERLIN, 2011) e do acesso que as pessoas surdas normalmente têm da Libras e da língua portuguesa, levando-se em consideração seus contextos familiares e sociais. Assim, será possível ao professor refletir sobre a melhor metodologia a ser utilizada com cada estudante surdo.

Este e-book é um valioso material que mostra a Libras além do ensino da língua, como uma disciplina que valoriza a comunidade surda e sua cultura e, além disso, consegue formar os alunos para pensar além da teoria. Como aliar o que se aprende nas aulas de Libras, não só a língua em si, mas toda a parte teórica que vem junto (ensino bilíngue, cultura surda, elaboração de materiais didáticos, conhecimento de legislação) com o trabalho prático em sala de aula? Como pensar e elaborar aulas para alunos surdos levando-se em consideração o ensino bilíngue? Como não privilegiar somente uma língua em sala de aula, mas respeitar duas línguas com suas diferenças e especificidades? Os alunos e as professoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP tiveram a oportunidade de passar por um



ensino preocupado com essas questões e, assim, refletir sobre isso em suas futuras práticas em sala de aula. Seus artigos demonstram como a teoria se alia à prática para uma educação de real qualidade para a comunidade surda.

Referências

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em 11/10/2011.

BRASIL. Decreto no 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10436 de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 21/01/2013.

PERLIN, G. [1998] Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-73.

APRESENTAÇÃO

Ana Paula Zerbato

Bárbara Neves Salviano de Paula

Karina Soledad Maldonado Molina

É função da escola e dos profissionais da educação propiciar que o percurso pedagógico dos alunos seja suave e fluido, ao mesmo tempo que seja motivador e intrigante. Conseguir isso em uma sala de aula heterogênea pode não ser fácil, especialmente se essa sala for composta por sujeitos que não compartilham de mesma língua, cultura e experiência processual mental. Essa é uma realidade quando alunos surdos e ouvintes dividem o mesmo ambiente de aprendizagem: ao passo que a primeira língua dos ouvintes é a Língua Portuguesa, a L1 dos surdos é a Libras; para os surdos, sua cultura e processamentos globais baseiam-se na experiência enquanto sujeitos visuais, em contrapartida, para os ouvintes, a forma de ver o mundo e aprender depende mais daquilo que ele recebe pelo canal auditivo. Assim, seria possível uma metodologia e práticas didáticas capazes de contemplar, com eficiência, os dois públicos mencionados? Há estratégias para o ensino de todos sem, necessariamente, perpassar por adaptações ou adequações de atividades e exposições pensadas exclusivamente para os alunos ouvintes, as quais acabam sendo as formas mais comuns de ensino?

Faz-se importante ressaltar que os princípios da perspectiva de educação inclusiva não se fundamentam apenas na manutenção de uma prática pedagógica comum e, a partir dela e de algum reconhecimento das necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial, adaptar tal metodologia usual. Há mais tantas possibilidades na promoção de uma relação ensino-aprendizagem funcional que não apenas na dimensão individual. É, sem dúvida, possível que a comunidade escolar adote métodos, materiais, recursos, organização e planejamentos coletivos capazes de atingir positivamente a todos.



Lemos em Porter (1997):

As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais [...]. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos (PORTER, 1997, p.45).

Além dos recursos educativos com estratégias de adaptação curricular, incentivamos aos profissionais da educação conhecer métodos que reconheçam os estilos de aprendizado da coletividade heterogênea e, sempre que possível, adotar medidas relativas à diversidade, visando a acessibilidade e, conseqüentemente, o aprendizado sem ruídos ou obstáculos. Isso pode se dar ao adotar formas de ensino que amparem a todos, ao invés de atividades diferentes e específicas a cada grupo particular da turma.

Pensar em uma prática única e acessível para todos e que ofereça experiência significativa aos alunos, possibilita aquisição do conhecimento tencionado pelo professor, além de gerar uma sensação identitária de pertencimento essencial para o desenvolvimento social e emocional da pessoa, ampliando, inclusive seu comprometimento e participação em sala de aula.

Em face desse contexto, esta obra objetiva aportar aos estudantes e profissionais da educação modelos pedagógicos de práticas de ensino para salas de aula inclusivas cujo público seja composto de alunos ouvintes e surdos. Tendo como base teórica estudiosos e pesquisadores da temática de Educação de Surdos e o documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo intitulado *Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais*, elucidamos embasamento científico atrelado à prática. Desejamos que a leitura dos capítulos motive nosso leitor a trabalhar a acessibilidade de maneira plena, mesmo em ambientes com alunos cujos processos mentais de aprendizado sejam diferentes.



Inicialmente, o capítulo escrito pelas organizadoras deste compêndio apresenta o cenário que motivou as discussões aqui estabelecidas e descreve desafios e percursos para ampliação da disciplina em questão no ambiente da Universidade.

Em seguida, a temática “Diretrizes municipais para o ensino bilíngue em São Paulo/SP: uma análise sobre como utilizá-las no cotidiano da escola 8 pública” oferece a observação de alguns capítulos do documento de orientação pedagógica proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. Em seguida, há destaque para uma discussão teórica atrelada a uma proposta didática baseada em um curta-metragem e em uma leitura literária que visa aquisição lexical em Libras e em Língua Portuguesa. Haverá também apropriação cultural e aprendizado de elementos linguísticos essenciais à comunicação.

No capítulo “Ciências na prática: Diálogo com o Currículo da Cidade na questão da Educação Especial – LIBRAS”, Juscilene Oliveira também discute as diretrizes presentes no documento *Currículo da Cidade*. A autora relaciona essas indicações com uma prática Oficina de Ciências direcionada a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo permite tecer reflexões e análises para afirmar a importância da Língua Brasileira de Sinais ser considerada e utilizada como primeira língua no processo de formação dos estudantes surdos, bem como para apresentar as possibilidades de inserção da Língua Portuguesa na comunidade surda como um processo de inclusão social, sem ultrapassar os limites da cultura surda.

José Barska, em seu capítulo “Uma prática em Libras: parlenda na sala de aula”, trata da questão do bilinguismo como metodologia para educação de alunos surdos, de modo a propiciar um ambiente comunicacional de compreensão integral para todos. Algumas maneiras propostas para se alcançar isso é ponderando sobre as atribuições do professor de alunos surdos, conforme indicado pelo compêndio promovido pela SME/São Paulo, acompanhando uma experiência relatada, compreendendo os materiais atualmente disponíveis e utilizando textos de parlendas e brincadeiras populares como material apropriado para promoção da imersão cultural em



Língua Portuguesa (L2) e do desenvolvimento das compreensões textual e cultural.

O capítulo “O Currículo Bilíngue da Cidade de São Paulo: princípios éticos, políticos e pedagógicos”, de Agatha de Lima, analisa parte da proposta pedagógica trazida no *Currículo da Cidade* e usa, como ferramenta de análise e reflexão, conceitos adquiridos a partir da disciplina de Libras oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no curso de Pedagogia. A partir das percepções da autora Sônia Kramer (1997), identifica a estrutura de leitura crítica de propostas pedagógicas e curriculares. A autora propõe prática pedagógica para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental cuja expectativa de aprendizagem contempla expansão do vocabulário; prática da conversação na Língua de Sinais e prática da escrita em Língua Portuguesa.

O capítulo “Recurso Didático para Estudantes Surdos no Ciclo de Alfabetização” tem por objetivo elucidar e oferecer referências de educação bilíngue em Português/Libras. Para atingir o objetivo foi realizada pesquisa bibliográfica, fazendo resgate histórico da escolarização de pessoas surdas e análise de documentos curriculares e da legislação municipal de São Paulo no que tange ao tema. Foi destacado o processo de aprendizagem por meio de brinquedos e brincadeiras. As sugestões de estratégias para apoiar o profissional atuante em sala de aula perpassam por um plano de aula que promove a ampliação lexical através de conceituação e desenvolvimento textual e linguístico. Para isso, apoia-se em atividade lúdica de comunicação interpessoal, na categorização de palavras e, por fim, no desenvolvimento de uma história com o uso das palavras trabalhadas.

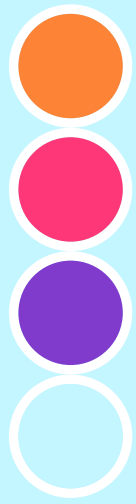
O capítulo “Libras e Jogos de Expressividade Corporal: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva”, escrito por Telma Santos e Thays Rodrigues, destaca o ensino de Libras nas escolas da educação básica da cidade de São Paulo. As autoras elencam atividades pedagógicas específicas à prática corporal e à expressividade no intuito se servirem à promoção da inclusão das crianças surdas. O artigo objetiva contribuir para que o trabalho de professores seja feito de modo a valorizar a cultura surda nos espaços



educacionais, permitindo o reconhecimento pluricultural das diversidades que envolvem a escola e sua comunidade.

Em “O conto da Amesca: uma narrativa Pataxó como recurso didático para o ensino bilíngue em Libras-Língua Portuguesa”, os autores também analisam o *Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras)* e desenvolvem uma sugestão de material didático que contemple os alunos surdos e ouvintes de uma sala de aula inclusiva. Inspirado pela educação democrática, multicultural e pluriétnica, o recurso proposto é uma ferramenta pedagógica para o ensino bilíngue em Libras/Língua Portuguesa. O recurso permitirá fomentar a leitura e a interpretação de narrativa, ampliar o repertório lexical dos alunos e possibilitar o contato com a cultura dos povos originários.

Com o delineamento teórico e prático proposto nesta publicação, esperamos contribuir para aqueles que atuam direta ou indiretamente com a educação, especialmente com o ensino de alunos surdos. Este compêndio é o retrato das considerações da comunidade acadêmica atuante em favor de uma educação em equidade e é um estímulo para quem busca novas ideias para o trabalho com metodologias acessíveis para todos, sejam estudantes público-alvo da Educação Especial ou não.



A DISCIPLINA DE LIBRAS NAS LICENCIATURAS

Ana Paula Zerbato
Bárbara Neves Salviano de Paula
Karina Soledad Maldonado Molina

A Disciplina de Libras nas licenciaturas

Ana Paula Zerbato*

Bárbara Neves Salviano de Paula**

Karina Soledad Maldonado Molina***

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta do diálogo e da parceria entre professores que atuam em disciplinas de Libras na Universidade de São Paulo (USP).

O primeiro elemento que consideramos relevante de ser apresentado é a dificuldade e luta vividos para a implementação desta disciplina. A legislação propunha, desde 2005, a obrigatoriedade da implementação. O desafio inicial foi a contratação de profissionais que pudessem realizar tal processo. Na USP, a discussão sobre a temática teve início em 2007 com a instauração de grupo de trabalho para tal fim e com o processo de contratação para os diferentes institutos e faculdades nos distintos campus, de 2009 a 2012. A disciplina objeto deste trabalho foi implementada em 2015, ano de seu primeiro oferecimento.

1. Justificativa e Relevância

A temática aqui aportada é central para a educação em função da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

*Doutora em Educação Especial. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. apzerbato@usp.br

**Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. barbarasalviano@usp.br

***Doutora em Psicologia da Educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. karisol@usp.br



(BRASIL, 2008), pois como já assegurado em outros documentos normativos (BRASIL, 1988; 1990; 1996), todos os estudantes têm o direito de matrícula e de um ensino de boa qualidade na escola regular em classe comum. Desse modo, há a necessidade de uma formação inicial que ofereça ao docente elementos teóricos e práticos para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo. No caso específico da discussão desse capítulo, nos deteremos à formação docente para o trabalho com estudantes surdos, igualmente assegurados pelas legislações e política de Educação Especial ao direito à educação.

A fim de subsidiar a discussão a respeito do processo de implementação da disciplina e mais em função da necessidade do reconhecimento e efetivação da Libras como língua das pessoas surdas, a disseminação de seu uso é fundamental. E num contexto diverso em que o território educacional brasileiro se configura, em que muitas vezes se depara com a inexistência de escolas ou salas de aula bilíngues para estudantes surdos⁴, este conteúdo é fundamental na formação de professores, não apenas para conhecer a língua de sinais, mas para compreender os elementos e os processos de escolarização possíveis para estudantes surdos, tanto matriculados em classes comuns como em escolas ou classes que viabilizem a educação bilíngue. O acesso ao conhecimento via língua de sinais é uma demanda efetiva e urgente (BRASIL, 2005).

2. Fundamentação Teórica

Este trabalho tem duas linhas de fundamentação: a primeira refere-se à formação de professores para atuar nos anos iniciais de escolarização, na educação de estudantes surdos, e a segunda quanto ao processo de

4 De acordo com o Decreto 5626/2005, em seu artigo 22: As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: 1) I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;



implementação da disciplina de Libras como um dos conhecimentos curriculares necessários na formação inicial docente. De forma geral, diferentes autores, dentre eles Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013), André (2002), Freitas (1992), dentre outros, investem no fortalecimento de teorizações e pesquisas que mostram que a condição da formação de professores no Brasil precisa tornar-se uma política prioritária para os sistemas de ensino. Gatti e Barreto (2009) mostram a precariedade nos cursos de formação em todo o país em função da quase inexistência de disciplinas que abordem a questão da Educação Especial, bem como indicam a fragilidade da disciplina Libras sem carga horária mínima, além da ausência de padronização metodológica; já que há diferentes opções de oferecimento do conteúdo, mesmo que a modalidade de Educação à Distância (EaD) tenha sido o mais frequente à época. Essa opção continua sendo assumida em diferentes instituições com o objetivo de diminuir custos. Cabe destacar que essa opção pode comprometer de forma efetiva o processo de aquisição da língua.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a proposição e organização das políticas direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ⁵.

Em 2001, com a Resolução CNE/CEB ⁶ nº 2, de 11 de setembro, a questão central foi a formação de professores para atuar na Educação Especial no âmbito da educação básica. Neste documento encontra-se a definição de especialistas e capacitados - definições que até o momento nos auxiliam a compreender essas demandas. No plano das normativas nacionais que sucederam a CF/88, a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), prevê “professores com especialização adequada em nível médio ou superior,

⁵ A especificação dessas três categorias como público-alvo da educação especial consta da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

⁶ CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara de Educação Básica.



para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, III).

Diante do panorama descrito, a Libras é reconhecida como conteúdo para a qualificação, tanto dos pedagogos quanto dos licenciandos, na forma como a disciplina tem sido construída. Mesmo com a definição legal da necessidade de formação de pedagogos bilíngues, segundo o decreto 5.626/2005, até o momento, temos, no Brasil, apenas um curso de Pedagogia Bilíngue oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e outro pela Universidade Federal de Goiás_ realidade que precisa ser ampliada.

A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas pela Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Com esse decreto, o ensino dessa língua torna-se obrigatório em alguns cursos de graduação: Fonoaudiologia, Pedagogia, Licenciaturas e Letras.

Na Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, Art. 1º, reconhece-se como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

Para organizar e orientar a lei, no decreto 5626/05 consta:



Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1o 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)

3. Inovação ou proposta transformadora da experiência

No ano de 2010, a disciplina de Libras foi oferecida pela primeira vez no campus de Ribeirão Preto no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, excetuando a licenciatura em Enfermagem. No campus de São Paulo, a disciplina teve início na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras para o curso de Fonoaudiologia e licenciaturas dessa faculdade na modalidade presencial, em 2014. Posteriormente, o seu oferecimento passou a ser via EaD. Na Faculdade de Educação, o primeiro oferecimento da disciplina para o curso de Pedagogia se deu em 2012, com cargas horárias que se diferiam em 30 horas, 120 horas e 60 horas.

Atualmente, de acordo com a ementa da disciplina de Libras ⁷, ofertada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, têm-se os seguintes objetivos: abordar a trajetória histórica da educação de surdos numa

⁷ Disponível no Portal de Serviços Computacionais da USP, na aba Graduação.



perspectiva mundial e no Brasil a partir da fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos; possibilitar a compreensão, a reflexão e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - Libras, numa perspectiva histórica, social, cultural, educacional e linguística; estudar e analisar a constituição da Língua Brasileira de Sinais em seus diferentes níveis linguísticos; contribuir para o aprimoramento da formação dos alunos para a atuação junto à comunidade surda; favorecer o acesso ao conhecimento da cultura/identidade surda e educação bilíngue; propor vivências práticas para a aprendizagem de Libras; e desenvolver práticas de tradução e interpretação de Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa.

Em paralelo, o Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação ofereceu a disciplina Educação Especial, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais em sua primeira versão no ano de 2013 no curso de Licenciatura em Ciências semi-presencial. Desde esse momento, a disciplina tem 60 horas em carga horária dividida entre os conteúdos programados. As aulas de Libras foram oferecidas presencialmente em todas as versões dessa disciplina. Considera-se primordial o ensino diacrônico em função da demanda de diálogo e também porque a infraestrutura por *hardware* impossibilita a efetividade do ensino com a produção ou enunciação. Tem-se como princípio que o ensino da Libras é presencial com o diálogo e interlocução por tratar-se de língua visuo-espacial e diacrônica.

Em 2015, a disciplina passou para sua versão 100% presencial para o Campus do Butantã, sendo obrigatória para os cursos de licenciatura em Química, Biologia, Física, Geociências, Enfermagem, Educomunicação, Artes e Psicologia e sendo optativa para todas as licenciaturas do campus. Passa a ser oferecida também para o Campus Leste para a Escola de Artes Ciências e Humanidades, em 2016.

A organização da disciplina explora questões mais amplas da Educação Especial, dado que constatou-se que essa temática inexistia nos cursos de licenciatura, o que se coloca contrário à demanda de formação de professores capacitados para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da



Educação Especial. São explorados aspectos da legislação da área bem como seus fundamentos e, de forma bastante sintética, as práticas com os diferentes públicos. Quanto à Educação de Surdos, exploram-se as bases legais e apresenta-se um panorama histórico desse domínio e, em seguida, o ensino da Libras parte da compreensão de uma segunda língua de modalidade distinta. Essa língua é ensinada a partir de uma perspectiva da análise contrastiva com a Língua Portuguesa, a fim de subsidiar sua aquisição e compreensão.

A disciplina desperta o interesse dos estudantes para a temática trazendo-lhes informações novas e apresenta questões e realidades para as quais eles ainda não haviam se atentado. Muitos não imaginavam a presença de estudantes com deficiência ou surdos em suas salas de aula, por exemplo. Os conteúdos teóricos são explorados a partir de experiências e situações cotidianas.

Na maioria das aulas da primeira parte são feitas exposições dialogadas e atividades em grupos, por ser esta uma habilidade fundamental para o trabalho docente, a saber, o trabalho em equipe. Não raro os professores se sentem sozinhos e isolados em seu trabalho; assim, considera-se ser a atuação coletiva um aprendizado fundamental para que sua aquisição não acabe relegada exclusivamente ao ambiente profissional. Equívoco que muitos colegas não têm condições para superar. Todavia, trabalhar com conteúdos assim, do tipo que é definido por Zabala (1991) como atitudinal, pode modificar a relação com o trabalho e com as dificuldades nele presentes.

As aulas de Libras partem de princípios dialógicos, ou seja, toda a aprendizagem resulta de diálogos a partir de vivências e da realidade dos estudantes. Para favorecer o processo de aprendizagem, a metodologia de ensino utiliza a análise contrastiva do Português, utilizando essa língua como técnica de registro através da notação em palavras (FELIPE, 2010).

A ênfase no bilinguismo é sustentada pelas necessidades de formação do docente que poderá atuar com crianças surdas na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, pelos direitos conquistados




sobretudo pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e pelo que revelam estudos como condições essenciais para se favorecer o bilinguismo com foco neste público (QUADROS, 1997; LACERDA, 1998; SILVESTRE; SOUZA, 2007; SILVA, FAVORITO, 2009, LOPES, 2012, entre outros), sempre tendo em vista a abordagem de questões culturais, identitárias, de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, visualidade das estratégias e recursos educacionais e constituição e ambientes que tenham a Libras como língua de instrução.

Como metodologia, tem-se aulas expositivas e dialogadas orientadas pela leitura de textos, estudos de casos, trabalhos individuais e grupais, dinâmicas com o uso de recursos audiovisuais e trabalho com histórias infantis.

Nos objetivos relacionados ao estudo da Libras, o ensino tem se efetivado essencialmente por meio do planejamento de situações dialógicas e por intermédio da literatura infantil, tendo-a como campo lexical e semântico. A literatura infantil é, para qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte, uma oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que a ela deve ser apresentada desde a mais tenra idade. Segundo Rizzoli (2005, p.7), contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência.

Ao final da disciplina, os estudantes são capazes de ter uma comunicação básica em Libras e são estimulados a dar continuidade à aprendizagem da língua. Em todos os oferecimentos da disciplina tem-se consolidado o interesse dos estudantes pela temática: ela torna-se tema de suas monografias de conclusão de curso, eles dão continuidade aos estudos da língua e procuram outros espaços de formação para aprofundar os conhecimentos acerca das diferentes categorias do público alvo da Educação Especial. Do choque inicial ao processo de formação continuada, este espaço tem construído possibilidades novas para os estudantes e tem fortalecido as



equipes de professores para a discussão do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências na Universidade quanto ao ensino de Libras nas licenciaturas revelam como desafios centrais a composição do quadro docente, a modalidade de oferecimento, a definição de carga horária que favoreça minimamente os conteúdos da disciplina e o número elevado de alunos matriculados por turma.

Observa-se, pelo nosso percurso da ministração da disciplina, a necessidade de criação de outras disciplinas que abarquem os conteúdos da Educação Especial, metodologias e processos de ensino e aprendizado para que essas não sejam temáticas que, exclusivamente, recaiam sobre a própria disciplina de Libras, tendo em vista que Libras já tem um conteúdo bastante denso. É importante lembrar que o conteúdo programático da disciplina em questão não propõe o ensino da língua em seu nível introdutório, dada tão pequena carga horária, mas indica apresentar os elementos históricos, contextos de educação, práticas de educação bilíngue para surdos, conceitos, legislações, cultura surda, etc.

Não raro, as universidades resolvem a demanda de ofertar Libras como disciplina obrigatória para tantos alunos a cada semestre via EaD, o que criticamos por algumas questões. Concordamos com Santos *et al.* quando dizem:

[...] nota-se que a EAD, embora de extrema relevância por atingir uma grande quantidade de alunos nas mais diversas regiões do País e oferecer acessibilidade ao ensino superior, necessita de reflexão e debate quanto à formação docente e discente, às práticas pedagógicas, aos conteúdos ministrados, dentre outros aspectos. São muitas as



ferramentas tecnológicas disponíveis neste espaço e nem sempre o aluno tem o conhecimento necessário para utilizá-las, o que, conseqüentemente, dificulta o aprendizado e o desempenho acadêmico. Diferentemente do que ocorre em uma sala de aula presencial, o aluno tem que participar de diversas atividades em diferentes contextos, além de organizar seu próprio tempo para conseguir concluir uma disciplina e/ou curso com qualidade. (SANTOS et al., 2015, p.206)

No caso da Universidade de São Paulo, temos turmas lotadas, o que dificulta em muito a formação dos profissionais que ofertam tal disciplina para que tenham desempenho pleno na sua docência em tal modalidade. É preciso ressaltar que a prática do ensino à distância exige do professor conhecimentos que podem estar além da sua formação básica. Dentre as atribuições estão:

[...] conhecimentos sobre os usos da tecnologia, da internet, de ambientes virtuais e suas ferramentas, das formas de comunicação com alunos, dentre outras especificidades que cada curso apresenta. Por ser uma modalidade de ensino relativamente nova, são inúmeros os desafios para os profissionais, que não estão apropriadamente preparados para assumir essas novas funções pedagógicas, e também para os alunos, que não desenvolveram o hábito de participar ativa e autonomamente do processo de apropriação do conhecimento ofertado pela educação a distância. (SANTOS et al., 2015, p.205)

Essas dificuldades acabam sendo identificadas, mas dificilmente são sanadas, pois isso envolveria ações que demandam tempo e custo, como subsidiar projetos de formação docente e plataformas eficazes e de fácil acesso para oferta da disciplina, diminuir a quantidade de alunos por turma, providenciar maior contratação de docentes permanentes para a sua oferta, garantindo, inclusive, recursos de acessibilidade em seus processos seletivos para profissionais surdos também ocuparem tais cargos, pois a presença de



um docente surdo nas disciplinas de Libras enriquecem o contato e a circulação da cultura surda em ambientes majoritariamente ouvintes.

A demanda legislativa para uma disciplina de Libras obrigatória para cursos de formação de professores do ensino superior é de grande relevância, de modo que qualquer possibilidade de um cumprimento superficial da Lei, por exemplo, proporcionar acesso a tão importante conteúdo apenas do modo como é possível e não como é merecido, nos trazem justificados receios. Mais do que isso, nos motiva a ser agentes de propagação da realidade e sugerir movimentação necessária com o objetivo de proporcionar uma formação proveitosa, válida e rica aos nossos alunos.

Tais medidas permitirão que se constituam profissionais competentes na construção de um fazer pedagógico que reconhece as especificidades da comunidade surda e a atende com habilidade, equidade e respeito. Atingir esse objetivo se dá, obviamente de maneira mais efetiva, por meio de atendimento presencial. Isso é facilmente comprovado quando analisamos os currículos da disciplina de Libras ofertadas por EaD versus as ofertadas de modo presencial. No primeiro caso, é comum que contemple muito mais os aspectos teóricos de língua e surdez do que a prática interativa. Afinal, “ensinar uma língua de modalidade viso-gestual não se mostra tarefa simples e demanda tempo de contato com falantes, vivência de situações práticas, situações de diálogo – práticas pouco comuns no ensino a distância, em que o aprendizado mostra-se mais individualizado e depende mais da dedicação do aluno.” (Santos et al., 2015, p. 213).

Com o recente reconhecimento legal da Libras, em 2002, e com garantias bilíngues pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), assistimos ainda visões acerca de surdos calcadas em mitos e preconceitos, sendo, então, imposta a necessidade de esclarecimentos possíveis de serem feitos e embasados na disciplina, bem como de uma fundamentação teórica sobre o ensino direcionado ao público surdo e da Linguística no domínio da Libras. Logo, impõe-se o desafio: como articular tantas demandas em uma única disciplina que, no caso das licenciaturas somam cargas horárias que não condizem com a quantidade de conteúdos para serem trabalhados? E como



favorecer o estudo sobre a população-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão articuladamente a todas essas demandas?

Observamos, assim, o avanço da obrigatoriedade da inserção da disciplina Libras nas grades curriculares de cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Mas, precisamos reconhecer que esse é apenas um passo inicial que desperta muitos obstáculos diante do favorecimento de uma formação de professores com conhecimentos básicos dos conteúdos apresentados ao longo deste trabalho e, sobretudo, outro a enfrentar: formação de professores bilíngues.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 de outubro de 1988.


BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. *Lei n.º 10.436*, de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1,p.23.

BRASIL. *Decreto 5.626 de 23 dez 2005*. Regulamenta 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. Brasília: Presidência da República, 2005.

FELIPE, T. *Libras em contexto*. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.



GATTI, B.A.; BARRETO, E.de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.A. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LACERDA, C.B.F. de. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

LOPES, M.C.L. *et al (org) Cultura surda e Libras*. Unisinos, 2012.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. IN: FARIA, A.L.G.; MELLO, S. A.(orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.

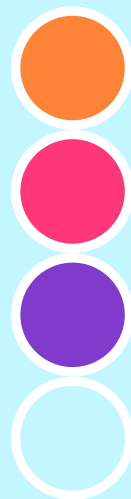
SANTOS, L.F. dos; *et al*. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na Educação à Distância. *Comunicações*, ano 22, n. 3, Piracicaba, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p203-219> . Acesso em: 08 nov. 2021.

SILVA, I.R. FAVORITO, W. *Surdos na escola: letramento e bilingüismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

SILVESTRE, C.O.J; GARRUTTI-LOURENÇO. *As histórias infantis na aprendizagem de uma língua: a Libras*. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014.

SILVESTRE, N.; SOUZA, R. M. *Educação de Surdos*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul 1998.



DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA O ENSINO BILÍNGUE EM SÃO PAULO/SP: UMA ANÁLISE SOBRE COMO UTILIZÁ-LAS NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

Diana Jonas
Fabio C. Junqueira
Gabrielly Moraes
Juliana Lemucchi
Marina Y. Mourão

Diretrizes municipais para o ensino bilíngue em São Paulo/SP: uma análise sobre como utilizá-las no cotidiano da escola pública

Diana Jonas *

Fabio Cavalcanti Junqueira **

Gabrielly Moraes ***

Juliana Lemucchi ****

Marina Yazbek Mourão *****

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da análise de qualquer documento que diga respeito à estrutura de um currículo a ser adotado pelas instituições formais de ensino, precisamos, antes de qualquer coisa, nos atentar aos elementos apresentados pela produção e às características da realidade cultural que eles procuram corresponder. Por serem a afirmação de quais conteúdos e conhecimentos são relevantes acessar em uma sociedade, esse tipo de produção também passa a ser um instrumento de validação de uma única cultura e, conseqüentemente, também uma validação do que são as culturas secundárias. Assim, estabelecemos o currículo não simplesmente como a sistematização de

* Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. dianajonas@usp.br

** Graduando em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. fabiocavalcanti@usp.br

*** Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. gabriellymoraes@usp.br

**** Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. julianalemucchi@usp.br

***** Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. marina.yazbek@usp.br



disciplinas e conhecimentos corroborados pela competência escolar, mas também como um emblemático campo de disputa política.

Sendo as Diretrizes Municipais para a Educação de Surdos nosso objeto de investigação teórica, é importante levarmos em consideração o particular contexto sócio-histórico desse grupo no século XXI, procurando manter uma abordagem etnográfica diante da investigação, compreendendo o que os surdos concebem como uma formação apropriada dentro da própria cultura, por quais métodos ela deve ocorrer e quais devem ser os agentes protagonistas no processo. Assim, torna-se relevante colocarmos em discussão se o documento vigente a eles realmente atende às demandas da comunidade, e, tão importante quanto, quais as concepções acabam sendo difusas pelas políticas públicas: elas são realmente benéficas a quem pretendem servir? São direitos passíveis de serem acessados?

Para a estrutura discursiva desses questionamentos, será utilizado o texto “Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica”, de Sônia Kramer (1997), que é definido pela própria autora como um roteiro para uma análise acurada de documentações curriculares. Assim, serão considerados os seguintes tópicos mencionados pela educadora: Pressupostos teóricos; Objetivos e Conteúdos Gerais; Conteúdos, metodologias e Propostas de avaliação. Em uma breve síntese, eles respectivamente decorrem sobre as discussões teóricas que o documento apresenta ou não, quais seus princípios, o que se deseja desenvolver com as crianças-estudantes e por quais métodos os conteúdos enumerados pretendem ser implementados e avaliados de acordo com a múltipla realidade social das instituições escolares. Evidentemente, quaisquer outros dados de natureza relevante à nossa análise também serão mencionados, mesmo que não se enquadrem no que estamos estipulando inicialmente.

Assim, julgando que seria o ideal para a contemplação e análise desses pressupostos, serão considerados os dados expressos nos seguintes capítulos das Diretrizes Municipais (2019): Apresentação (p. 12); Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade (p. 16); Currículo da Cidade na Prática (p. 50); Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade (p.



59); A Aquisição da Língua de Sinais (p. 86) e, por fim, Língua de Sinais para Bebês e Crianças Surdas na Cidade de São Paulo (p. 102). Com caráter introdutório, os textos que constam nesses momentos do documento nos oferecem um panorama do que é proposto ao cotidiano escolar de pessoas surdas, especialmente no contexto das escolas públicas paulistas.

Kramer (1997, p.22), retoricamente, questiona: “como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade e que atue na direção de uma sociedade mais justa?” Para responder à própria provocação, também estabelece os princípios de seus elementos de investigação que fundamentalmente devem ocorrer

[...] privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas” (KRAMER, 1997, p. 22).

Ao colocar tais convicções em evidência, existe o convite à maior reflexão diante do fazer docente em sala de aula, ou seja, à maneira em que o currículo massivamente proposto é incorporado à rotina escolar. De tal modo, com o ato investigativo, não colocamos apenas o honesto objetivo da dissertação de uma burocracia, mas também das possibilidades de interpretação prática dela, como um movimento de superação das problemáticas que podem surgir.

Nesse contexto, também existe uma ressalva, pois o currículo não está envolvido em um simples “processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos”. Possui um caráter político e histórico e constitui uma relação social, já que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2007, p. 23). Ao concebermos que tal elemento escolar é produzido a partir da relação interpessoal, também entendemos que ele está estritamente atravessado por vínculos de poder, porquanto alguns sentidos e significantes são priorizados – e vigentes – em



detrimento de outros. Assim, o currículo também está marcado pelas categorias normais da sociedade, estabelecendo o que é aceitável e o que não é.

Desta maneira, partilhamos do entendimento de um currículo que não somente sistematiza conhecimentos em grade, mas atua como uma unidade reguladora de todos os agentes participantes no processo educativo, que determina e delimita possibilidades em sala de aula.

O currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). (GOMES, 2007, p. 23-24)

Tomando como base este cenário, "tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julga o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz" (SACRISTÁN, 2013, p. 19). Além disso, como este movimento reflexivo que estamos realizando se dá em um contexto político de constantes reivindicações que precisam ser realizadas, ele também pode ser tomado como um posicionamento crítico diante da constante falta de adesão às falas e afirmações da comunidade surda. Portanto, utilizaremos um método de análise qualitativo aos dados teóricos dispostos, priorizando o protagonismo da Língua de Sinais em uma coletividade majoritariamente ouvinte.

1 Contextualização histórica



Em um contexto sócio-histórico, percebemos facilmente o quanto o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua legitimação como língua é uma constante batalha política nas mais diversas instituições públicas do Brasil. Sendo prática proibida à comunidade surda da maior parte do mundo até meados do século XX, a Língua de Sinais passa a se estabelecer não apenas como um simples idioma, mas também como elemento fundante de uma cultura, comunidade e concepção própria de interpretar a realidade à volta, com conceitos particulares à linguagem visuo-espacial e estrutura própria de coesão, formulação de sentidos e expressão. Como é exposto por Góes e Campos, ao explorar as relações entre os aspectos gramaticais e sociais dessa língua,

[...] Os surdos, por muitos anos, foram obrigados a ser oralizados e "normalizados" para que pudessem ser incluídos na sociedade. LIBRAS foi a sigla criada por um grupo de estudos linguísticos do Brasil, que participou da regulamentação da língua para pessoas surdas em nosso país. Outros países têm suas próprias siglas de nacionalização das línguas de sinais, como ASL (American Sign Language), LSF (Langue des Signes Française), LSA (Lengua de Sefías Argentina), entre outras. (GÓES & CAMPOS, 2013, p. 65)

Nesta conjuntura, o Oralismo “prioriza a fala e todo o trabalho elaborado visa à reabilitação de surdos, ou seja, torná-los próximos aos ouvintes” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 3). O método foi, por muito tempo, mundialmente considerado como ideal à educação de pessoas surdas “pela justificativa de que, uma vez oralizado, o surdo teria melhores possibilidades de aprender, [então] seria compreensível que houvesse alguma menção ao ensino do ponto de vista da instrução escolar” (SOARES, 2015, p. 45). Percebe-se uma lógica de que os surdos deveriam adaptar-se à cultura oral, uma vez que ela é vigente e a maioria da sociedade estrutura-se a partir dessa característica. Porém, evidentemente, a adesão das escolas ao método da oralização forçada da comunidade surda configurava uma violência estrutural contra esse grupo de pessoas, que continuava a se comunicar por meio de



sinais longe dos olhares docentes, nos corredores das escolas e na maior parte do cotidiano.

No Brasil, entretanto, com características sócio-históricas específicas, ao menos havia o pensamento de que o surdo deveria frequentar as escolas com os mesmos propósitos dos demais estudantes. Havia a formação dessa concepção e a adesão à oralização forçada na base da lógica de que, para o surdo, "o aprender a falar era mais importante do que aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos". (SOARES, 2015, p. 44). A Libras teve como maior influência a Língua Francesa de Sinais, "por meio do professor surdo francês Hernest Huet. Ele dava aulas para surdos com seus próprios métodos de educação aprendidos no Instituto de Surdos-Mudos de Paris". (GÓES, CAMPOS, 2013, 69)

Tomando o contexto brasileiro de legitimação da Cultura Surda, temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Por meio dela, a Libras passa a ser caracterizada como um sistema linguístico visual-espacial de estrutura gramatical própria, meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. E, três anos após esse evento, é publicado o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras, como ficou popularmente conhecida. O decreto nº 5.626/2005 trouxe orientações em relação à sistematização da Libras como disciplina curricular nas licenciaturas que compreendem a formação inicial de professores e como curso optativo às demais formações iniciais de outras ocupações profissionais.

Além disso, também se apresentam concepções metodológicas que formalizam o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos brasileiros, caracterizando-os como bilíngues. Nesse âmbito, o documento *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta produções referentes ao ensino de Libras e ensino de Língua Portuguesa aos surdos como proposta particular à educação sugerida formalmente à comunidade por meio das instituições públicas de educação do município. Após os notórios eventos legislativos, outro movimento de grande importância para a afirmação sócio-histórica desse grupo ocorreu pouco tempo depois, com a instituição da Lei nº 11.796,



de 29 de outubro de 2008, que dispõe sobre a validação do Dia Nacional do Surdo em 26 de setembro. Por sua vez, esse dia é representante de uma data significativa para rememorar a fundação do Instituto Nacional da Educação de Surdos, o conhecido INES, localizado no Rio de Janeiro, que surgiu em 1857. Uma data que marca e legitima a luta da comunidade surda pela garantia do direito à formação bilíngue, sem mais a submissão à oralização.

Percebemos que todas as LS, incluindo a Língua Brasileira de Sinais, são validadas por algumas características específicas, tais como o fato de serem autônomas das línguas orais ou de outras línguas de sinais; terem uma estrutura linguística visual e espacial com regras próprias e terem sido originárias das comunidades surdas no interior da cultura de cada país. Tomando como base essas especificidades e ainda outras, constitui-se o Caderno de Libras do *Currículo da Cidade de São Paulo* como parte da categoria de Educação Especial das diretrizes curriculares municipais.

De acordo com o artigo 29 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a popularmente conhecida Lei da Libras, “o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto”. Como iniciativa do município de São Paulo, surge o *Currículo da Cidade de Educação Especial* que reserva produções veiculadas diretamente ao alunado surdo das redes de ensino, como as diretrizes que iremos abordar, e dispõe sobre a aprendizagem de Libras nas instituições escolares paulistas.

2 Primeiras análises: a apresentação do documento

Sob o título “Às educadoras e aos educadores da Rede Municipal do ensino de São Paulo”, somos recebidos por meio de uma breve carta no início do documento, antes mesmo do sistemático capítulo de Apresentação, que



carrega uma linguagem mais técnica e pretende iniciar as diretrizes do ensino de pessoas surdas no município. Assinada por Alexandre Alves Schneider, então Secretário Municipal de Educação, a carta segue a conhecida sistematização de estrutura que pode ser encontrada em outros documentos da cidade, dialogando com educadores, reforçando seus objetivos e justificativas, citando formulações prévias diante do tema que pretende abordar, entre outros tópicos de mesma natureza. Nesse contexto, reforça, ao mesmo tempo em que se despede:

Sua participação, educadora e educador, é fundamental para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede. Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de nossos estudantes. (SÃO PAULO, 2019, p. 7)

Ao desejar a todos uma “boa leitura”, não podemos evitar de nos recordar da passagem do texto de Sônia Kramer (1997), ao afirmar que “toda análise supõe uma leitura” (p. 23), destacando que tal ato deve carregar, em seu bojo, um certo cuidado, uma criticidade e uma atenção ao que é dito e ao que não é dito. Antes de tudo, uma proposta curricular deve ser um diálogo, já que “a leitura é sempre resultado de uma parceria ativa entre o autor, o leitor e a obra. No nosso caso, há que se perguntar sobre o(s) autor(es) da proposta e seu processo de produção, o conteúdo/produto do texto, os interlocutores a quem se dirige” (p. 23). Destarte, sem procurar fazer um juízo de valor, a carta situada ao início revela um esforço ao encontro de uma leitura objetiva.

Como de costume, o capítulo de apresentação de obra escrita carrega em si um panorama do objeto, uma espécie de visão de cima sobre sua confecção, concepção e objetivos do que estamos prestes a nos deparar. Seu caráter é primordialmente introdutório, de modo que o leitor possa ser contextualizado diante da produção. Para que o movimento seja efetivo, devemos levantar algumas informações consideradas fundamentais sobre um



documento curricular, tais como quais foram as pessoas responsáveis pela escrita, a quem se destina, em que condições foi feita a proposta e quais articulações com elementos da múltipla realidade podem ser destacadas. Assim, para este momento, tomamos como base analítica os seguintes questionamentos:

Qual a direção, o sentido, o objetivo, o para que da proposta em análise? Os objetivos são relacionados à situação concreta da educação naquele estado ou município? Ou seja, a proposta apresentada é dimensionada à realidade da educação das crianças, dos jovens ou dos adultos daquela localidade? Há um diagnóstico, apontando dados relativos a como se encontra a educação infantil, de 1º e 2º graus e de adultos, na localidade em questão? Qual a demanda por vagas? Quantas vagas existem e quais as metas de expansão a curto, médio e longo prazos? A que instituições está vinculado o atendimento? (KRAMER, 1997, p. 24-25)

Procuraremos, então, seguir a ordem desses questionamentos, numa tentativa de localizá-los dentre os parágrafos introdutórios da edição do *Currículo da Cidade*, e, evidentemente, também procurando localizá-los em meio às discussões levantadas diante deles. Ou seja, buscar os pressupostos pedagógicos sugeridos à medida em que as perguntas selecionadas paulatinamente são respondidas, considerando majoritariamente as percepções da comunidade surda sobre os assuntos.

O documento, ao afirmar diretamente que é constituído “com objetivo de aperfeiçoar a aplicação das premissas de uma educação bilíngue para estudantes surdos” (SÃO PAULO, 2019, p. 12), demonstra a preocupação inicial em logo estabelecer qual a direção, o sentido, o objetivo e o para quê da proposta. A passagem surge em complemento à um parágrafo da carta inicial do Secretário da Educação, quando explicita que “o propósito [principal] é que o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) oriente o trabalho nas escolas e, mais especificamente, na sala de aula” (p. 7). Logo em seguida, sugere que, para isso, também se estabelece como objetivo uma formação continuada dos docentes da rede, e, portanto, o



“salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado” (p. 7).

Algo que chama a atenção nos trechos selecionados é a preocupação com o desenvolvimento, uma vez que não se deixa evidente qual concepção será utilizada como base para ser alcançado. Neste ponto, podemos levantar as hipóteses de que essa ausência pode dialogar com a intenção de reforçar o protagonismo da Cultura Surda dentro das escolas como uma espécie de desenvolvimento político e social ou de que isso pode se relacionar com uma concepção que toma o desenvolvimento como algo econômico, de participação na sociedade do consumo. Portanto, por meio dos dispositivos escolares oferecidos às crianças, elas podem adaptar-se a um sistema que é majoritariamente ouvinte. Esbarramos, de alguma maneira, sobre as concepções de educação para pessoas surdas e quais os usos da escola elas defendem.

A educação dos surdos é um tema polêmico que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado, estão o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda, e os modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão deste grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte, marginalizada. Este debate acaba se materializando na defesa, de um lado, de escolas de surdos e, de outro, pela inserção do aluno surdo na escola de todos. (LACERDA, 2006, p.180-181)

Se, por um lado, o estabelecimento dos objetivos de aperfeiçoar o aprendizado bilíngue e de que a Libras oriente o trabalho nas escolas é uma preocupação real e válida, não existe uma contextualização sobre os embates culturais que isso envolve dentro das salas de aula. Afinal, “a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta ‘Que conhecimento?’ e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir” (YOUNG, 2007, p. 1293). Assim, “a questão da inclusão não é algo que



envolve apenas a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outra cultura” (LACERDA, 2006, p. 180). De qualquer maneira, esse aspecto será discutido com mais profundidade no decorrer desta análise.

Ainda no contexto de estudo diante dos objetivos, passamos a questionar se eles de fato estão relacionados à situação concreta da educação naquele estado ou município. Afinal, o currículo somente "deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares, autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas" (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Assim, a escrita do Currículo, por si só, pouco se importa com as condições exclusivas de cada instituição escolar quanto a não seguirem as diretrizes, seja por falta de recursos ou por simplesmente julgar que outras práticas merecem mais atenção. Neste caso, focaremos apenas na primeira hipótese, própria ao grau de potencialidade e disponibilidade de recursos (materiais ou humanos) que as escolas possuem para possivelmente atingir os objetivos estabelecidos.

De acordo com o artigo 3º da Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, popularmente conhecida como a Lei da Libras, “as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor”. Desta maneira, a responsabilidade de atender às demandas federais é direcionada e descentralizada a todos os estabelecimentos relacionados ao atendimento público. Uma vez que essas instituições são diversas, suas práticas e entendimentos da Lei também são. Portanto, é demasiadamente complexo dizer se os objetivos propostos nas diretrizes são obtidos cotidianamente. Afinal, se em algumas instituições eles podem ser uma realidade, em outras não.

A demanda por dados mais precisos, então, nos faz procurar no documento se há um diagnóstico, apontando dados relativos a como se encontra a Educação Infantil, de 1º e 2º graus e de adultos. No entanto, essa



informação é inexistente na carta e no texto de apresentação. Assim como não podemos constatar a existência de outros dados que informam as condições da realidade das instituições escolares paulistas, tais como qual a demanda por vagas, quantas vagas existem e quais as metas de expansão a curto, médio e longo prazos. No entanto, apesar de não explicitar essas questões, o documento aborda, em grande parte da Apresentação e da Carta Inicial, considerações referentes ao vínculo de elaboração e atendimento das instituições:

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Educação Especial (DIEE) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, partindo das experiências e vivências das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue, bem como das proposições das unidades educacionais e grupos que representam. (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

Como maneira de ressaltar o diálogo com a realidade escolar, com os profissionais da educação – sobretudo da Educação Especial – e com crianças-estudantes, também menciona:

Foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram para a construção do Currículo de Libras, dentre elas cabe destacar: Seminário “Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para Surdos da RME - SP”; [...] Visitas às unidades educacionais bilíngues; [...] Consulta pública às UEs, equipes das DRE/Supervisão Escolar, DIPED e CEFAI; [...] Seminário Internacional de Educação Bilíngue para Surdos. (SÃO PAULO, 2019, p. 14-15)

São dados válidos e fundamentais para a afirmação de uma articulação com a realidade, o que pode nos levar a compreender que, de fato, há conhecimento sobre todos os embates e dificuldades que as instituições podem ter para adotar o que é sugerido pelo Currículo e alcançar os objetivos



estabelecidos. No entanto, a ausência de dados exatos levantados pelas próprias escolas ou falas próprias dos educadores com quem se dialoga, nos leva a interpretar que, apesar desse documento ser muito bem escrito e trazer propostas válidas e importantes à educação de pessoas surdas, talvez exija atenção para ser estabelecido como uma prática institucional cotidiana.

Na Apresentação também não há passagens que decorram sobre as estratégias de tal implementação. Contudo, existe a afirmação de que o *Currículo da Cidade* poderá ser acessado por todos, enquanto produção teórica:

[...] o documento teve sua versão finalizada e disponibilizada em formato impresso, digital e em Libras, para ser implementado pelas EMEBS, Unidades Polo Bilíngue para Surdos e Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos surdos matriculados em Unidades Educacionais da RME. (SÃO PAULO, 2019, p. 15).

Desta maneira, vemos uma Introdução e uma Apresentação coerente às lutas da comunidade surda pela afirmação de sua cultura e pela legitimidade das Libras como língua de instrução. No entanto, apesar da produção garantir, por meio da legislação, as práticas que são explicitadas, não se garante por meio de sugestões ou dados que dialoguem com a realidade múltipla das instituições escolares do município de São Paulo. Esse fenômeno pode fazer com que apenas uma parcela de crianças surdas tenha real acesso aos seus direitos, deixando um número significativo de outros alunos às margens do ensino e de seu legítimo meio de expressão. Além disso, a ausência de articulação com falas de educadores, a falta de apresentação de dados relacionados às vagas disponíveis e o contexto de como se encontra a educação em diferentes pontos da cidade, são elementos que fazem falta para a compreensão mais aprofundada do que se propõe na parte da apresentação das diretrizes.

3 Concepções e conceitos que embasam o *Currículo da Cidade*



O capítulo apresenta as concepções que permeiam o documento *Currículo da Cidade* e os conceitos que fundamentaram sua elaboração. Por se tratar de um documento vivo, preocupado com a realidade das escolas e pensado por uma equipe diversa, considerando as vivências de pessoas surdas e dos profissionais especialistas nessa área da educação, a construção desse componente do *Currículo da Cidade* foi concebida segundo os pressupostos de um currículo integrador. Em seu texto “Sociologia e teoria crítica do currículo”, presente dentro da obra *Currículo Cultura e Sociedade* (2011), Antonio Moreira e Tomaz Tadeu afirmam que o currículo é mais do que um simples elemento técnico voltado para a reprodução de procedimentos e métodos, na medida em que ele é um artefato social e cultural, necessariamente um terreno em que se cria e produz cultura. Sendo assim, o Currículo não é neutro, pois é fruto de decisões, está implicado em relações de poder, transmite certas visões sociais e atua na produção de identidades individuais e sociais particulares.

Tal visão sobre o Currículo dialoga com os princípios desenvolvidos no documento em questão, que entende que currículos são plurais por envolverem diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações existentes no universo de uma rede de educação. Portanto, são frutos de construções culturais e devem reunir perspectivas diversas, interesses e intenções que representem os múltiplos atores que fazem parte do sistema educacional. Para contemplar essa pluralidade, o *Currículo da Cidade* contou com a colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo. (SÃO PAULO, 2019, p. 24)

Ao se apresentar como um currículo integrador, o *Currículo da Cidade* assume a postura de encarar as crianças e adolescentes como sujeitos



que devem ser respeitados em sua integralidade, “sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 18). Estabelece que os currículos devem ser centrados nos estudantes, tendo como objetivo principal assegurar as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dialogando com suas realidades e conectando-se com suas necessidades, expectativas e interesses.

José Gimeno Sacristán, no texto “Currículo e Diversidade Cultural”, apresenta uma posição a respeito dos conhecimentos presentes em um currículo, ressaltando que o conhecimento não é um objeto manipulável e transmissível, não é externo aos sujeitos envolvidos no processo educacional, afinal, se concretiza no processo de conhecer.

Nesse processo conta o contexto externo e interno de quem conhece, isto é, a experiência vivida em torno do conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno. (SACRISTÁN, 2013, p. 87-88)

Essa posição está clara também no *Currículo da Cidade*, que se orienta pelos conceitos da Educação Integral, da equidade e da Educação Inclusiva. Entende a Educação Integral como aquela comprometida em desenvolver os estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural, formando sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Conceitua a equidade como a compreensão e reconhecimento da diferença como uma característica inerente da sociedade, buscando desnaturalizar as desigualdades e concebendo o currículo como um campo que deve estar aberto à diversidade. Dessa forma, se atenta às formas distintas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida, defendendo a apresentação de conteúdos através de práticas pedagógicas que garantam a todos o direito ao aprendizado. Ao se comprometer em construir uma escola para todos, sem barreiras, se pauta na ideia de educação inclusiva



e insiste que as práticas educacionais não devem se limitar a tarefas padronizadas, mas sim respeitar a forma e a característica de aprendizagem de cada um.

O documento se posiciona a favor de caminhos múltiplos, atividades diversificadas e propostas diferenciadas capazes de levar a um mesmo objetivo educacional, valorizando a heterogeneidade dos sujeitos e concebendo uma educação que rompe com as barreiras estigmatizadoras de estudantes por suas diferenças. Assim, construindo diretrizes e caminhos para que todos e todas sejam respeitados em suas singularidades e tenham acesso a uma educação de qualidade.

4 Reflexões sobre o *Currículo da Cidade* na prática

Como qualquer documento que busca orientar o trabalho escolar, o *Currículo da Cidade* realiza-se, na prática, por meio de um conjunto de ações estruturantes que articulam diferentes sujeitos e instituições. Como explicitado no capítulo “Currículo da Cidade na Prática”, essas ações dizem respeito principalmente à implementação do *Currículo da Cidade* quanto aos materiais, formações e projetos da escola e também à gestão curricular.

A análise de cada um dos aspectos educacionais citados no capítulo como articuladores dos currículos, ou seja, o Projeto político Pedagógico (PPP), formação de professores, materiais didáticos, avaliação e gestão curricular, evidencia que há uma relação entre esses elementos e uma concepção de que a escola deve avaliar e tomar decisões coletivamente sobre como incorporar cada documento e suas propostas em consonância com a identidade e as peculiaridades da instituição. Entende-se que é um processo contínuo, cumulativo e de constante reflexão. A gestão curricular exerce uma função de extrema importância, como prescreve:



A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula. (SÃO PAULO, 2019, p. 52)

Da mesma forma que o currículo deve ser compreendido de acordo com as particularidades político-pedagógicas de cada instituição formal de educação, seu desenvolvimento prático também deve considerar as singularidades dos grupos que compõem essas escolas.

5 A organização geral do *Currículo da Cidade*: perspectivas de como melhor aproveitá-lo

O capítulo sobre a Síntese da Organização do Currículo da Cidade cria uma linha e um panorama geral sobre como se organiza e sobre quais são os elementos mais importantes para que se consiga compreender o documento e fazer o melhor uso dele. Segundo Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo:

Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 19)

O Currículo da Cidade é organizado a partir da *Matriz de Saberes*, dos *Temas Inspiradores*, dos *Ciclos de Aprendizagem*, das *Áreas do conhecimento/Componentes Curriculares*, dos *Eixos estruturantes*, dos *Objetos de conhecimento* e dos *Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Essa organização deixa claro o direcionamento da escrita aos professores e



gestores da Rede Municipal no ciclo de Educação Básica e visa tanto cumprir os direitos de aprendizagem, quanto organizar, categorizar e definir os conhecimentos e objetivos a serem desenvolvidos ao longo de cada ciclo do Ensino Fundamental.

A organização e as seções nas quais o *Currículo da Cidade* foi estruturado desempenham grande papel, pois são pensadas de forma que auxiliem, do início ao fim, o processo de aprendizagem, já que, em seu início, servem como orientadores dos conhecimentos que devem ser trabalhados e, ao seu final, prestam-se como indicadores dos resultados avaliativos e permitem repensar as possibilidades de trabalho e de intervenções necessárias. Para Lucíola Santos (2009, p.11): “[...] os professores comprometidos com a educação de seus alunos não podem deixar de se interrogar sobre a importância e relevância daquilo que estão ensinando.” Desta forma, cabe observarmos a construção do *Currículo da Cidade* e suas potências, como a *Síntese* explica, o Currículo é pensado de forma espiralar, ou seja, não apresenta uma progressão linear, mas uma constante revisitação de conteúdos trabalhados anteriormente. Além disso, suas ordens sequenciais são tidas como indicativos, permitindo mudanças e reformulações do trabalho por parte dos educadores e gestores educacionais.

Em 2018 ocorreu uma revisão das Áreas do conhecimento do *Currículo da Cidade* e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) são inseridos na parte de Linguagem. O documento procura realizar, em sua organização, uma defesa e garantia da educação integral, compreendendo-a como uma educação que contemple toda a plenitude do ser, passando por questões morais e sociais. A mudança, dentro dessa organização, fortalece os conceitos de educação integral, de equidade e de Educação Inclusiva presentes no currículo, e fortalece o reconhecimento da língua.

Podemos compreender, a partir de sua organização, que o currículo é um documento vivo e flexível. Para Macedo e Lopes (2011, p. 42), seja de forma escrita, falada ou velada, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que não o faz completamente, é um documento com constantes




mudanças que permitem sua ressignificação a partir do cotidiano e da vivência dos funcionários da educação. Em sua síntese o *Currículo da Cidade* busca nos mostrar a abertura que lhe permite uma flexibilidade, ao mesmo tempo que norteia o trabalho do professor.

6 O lugar da Língua de Sinais no *Currículo da Cidade*

O *Currículo da Cidade* carrega a concepção da importância de manter um trabalho para pessoas surdas com viés bilíngue nas escolas, sendo a Língua de Sinais determinada primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. No texto, fica explícito que as ideias expostas são para reflexão do professor sobre o processo de aquisição de uma língua de modalidade visuo-espacial, no que diz respeito ao período de aquisição, estruturação e relações com a aquisição da Língua Portuguesa escrita. A Língua de Sinais é reconhecida como uma língua natural, possuindo características próprias e um processo de aquisição que ocorre com padrões referentes à idade e à própria exposição à língua. Reconhece também que ela deve ser a língua de instrução e conhecimento para pessoas surdas, já que é através dessa língua que a criança surda pode ter acesso às informações.

O Currículo traz estudos brasileiros e britânicos sobre a aquisição da Língua de Sinais. Os estudos brasileiros fazem uma divisão mais genérica dos marcos da aquisição da língua e se apoiam, principalmente, nos estudos da Língua de Sinais Americana. As divisões são essas: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações. Nas descrições, ressalta as aquisições de vocabulário e o domínio dos recursos morfológicos. No mesmo capítulo é citado o seguinte trecho:

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. (SÃO PAULO, 2019, p. 90)

Seguido de uma argumentação sobre a relevância do ensino da Língua Portuguesa para crianças surdas na modalidade escrita, destaca que, a aquisição da modalidade escrita da LP possibilita que a pessoa surda tenha acesso ao mundo das pessoas ouvintes, articulando que a maioria das produções artístico-culturais, as informações e as divulgações científicas são difundidas através da escrita. Resgatando o trecho citado anteriormente, é importante ressaltar que o texto indica: “[...] Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, e, a partir da época de escolarização, na modalidade escrita”. No ensino bilíngue, a Língua Portuguesa dada como segunda língua no processo de ensino e aprendizagem deve se concentrar à sua modalidade escrita, já que cada uma das duas línguas é estruturada de acordo com suas regras gramaticais próprias e a Língua Brasileira de Sinais exercerá relação direta no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Já a modalidade oral, na educação básica, deve ocupar outro espaço na vida dos alunos surdos e de acordo com suas escolhas individuais.

De acordo com Brito (1995, p. 36) "A estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea”. Isso significa dizer que ela é mais que sinais representados graficamente, a Libras não pode ser reduzida a representações gráficas. Assim como não se deve utilizar sinais da Libras na estrutura da Língua Portuguesa, não se deve também utilizar as palavras da Língua Portuguesa na estrutura da Libras. Cada uma das línguas deve manter sua integridade e ser utilizada nos contextos adequados. (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 17)

O Artigo 16 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirma que:



A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL; 2005, p. 28)

Portanto, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais conjuntamente com a Língua Portuguesa na modalidade escrita aparece no documento como garantia de direitos das pessoas surdas. De modo que a comunidade surda tenha firmado o acesso à uma língua que esteja de acordo à sua cultura e, também, para que pessoas surdas possam ter fruição aos materiais destinados a ouvintes.

7 A aquisição da Língua de Sinais por bebês e crianças surdas: por que quanto mais cedo, melhor?

Construir um olhar que considere as particularidades das crianças é algo desafiador, pois quebra com a ordem vigente que os adultos têm ao se relacionar com elas. Considerando o cenário social onde o grupo infantil é concebido – em uma posição de inferioridade, incompletude e fragilidade – frequentemente crianças são anuladas de direitos políticos e são silenciadas no circuito público. No entanto, é necessário percebê-las, escutá-las, olhá-las como indivíduos, atentar-se às suas falas, gestos, silêncios, olhares, expressões, movimentos e brincadeiras, buscando entender seus significados e estando aberto para interagir e se relacionar, sem interromper ou desconsiderar suas formas características de se comunicar.

No caso das crianças surdas, essa consideração é ainda mais desafiadora, na medida em que o desenvolvimento de sua forma particular de comunicação e compreensão de mundo depende da exposição contínua a estímulos da Língua de Sinais dentro do ambiente escolar.



(...) a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visuogestual. [...] Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária (LACERDA, 1998, p. 7).

Como mencionado no *Currículo da Cidade*, o contato inicial de bebês e crianças surdas com a Libras costuma ocorrer justamente na escola com um professor bilíngue, sendo os primeiros passos no processo de aquisição da língua para o desenvolvimento cognitivo e social. As diversas linhas teóricas que explicam a aquisição linguística concordam em um ponto: não se pode adquirir uma língua com a qual não se teve contato.

O documento ressalta que a experiência de mundo dos bebês e crianças surdas não ocorre da mesma maneira que as crianças ouvintes, portanto é preciso que seu acolhimento seja construído considerando essa diferença. Afinal, enquanto os ouvintes vivenciam a língua principalmente pelo meio auditivo, as pessoas surdas a experienciam a partir de habilidades visuais e motoras. Por isso, o trabalho com esses indivíduos na Educação Infantil deve estar implicado no desenvolvimento de habilidades sensoriais, motoras e linguísticas, criando uma estrutura e um ambiente favorável para a interação social e a consequente aquisição da Língua de Sinais.

No artigo “A escuta de bebês e crianças em diálogo com a Pedagogia da Infância - o que revelam ‘vozes infantis’, complexas e sutis”, de Renata Cristina Dias Oliveira (2015) são apontados os desafios e significados de escutar as crianças e bebês, apresentando uma perspectiva que os considera como sujeitos de direitos desde o nascimento, que os reconhece por suas capacidades e potencialidades, muitas vezes esquecidas e invisibilizadas pela visão adultocêntrica.

A escuta das “vozes infantis” torna-se, assim, não só legitimada, mas sobretudo, desejada e imprescindível para a construção e o fomento do diálogo, onde adultos e bebês se encontram para descobrir, criar e construir novos

conhecimentos, relações e experiências. (OLIVEIRA, 2015, p.30)

É preciso destacar que essa escuta está para além da atenção às manifestações verbais das crianças, afinal, muito antes do uso da linguagem verbal, os bebês possuem uma capacidade ampla de se comunicar com o corpo todo. Sendo assim, escutar demanda por parte dos adultos uma disponibilidade permanente e intencional, um comprometimento em compreender e legitimar as tantas vozes infantis. Por meio da escuta, os educadores se aproximam do mundo dos bebês e crianças e podem compreender as infâncias a partir das vozes de seus protagonistas. É nesse sentido que reside a relevância da escuta, definida por Oliveira (2015) como ação, princípio e necessidade que permeia, alimenta e transforma a ação educativa.

É válido questionar: como se dá a escuta das “vozes infantis”, dos bebês e crianças surdas? Será a ampla capacidade de se comunicar com o corpo é valorizada, compreendida e estimulada? Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil para a aquisição da Língua de Sinais expressam claramente um olhar sensível às múltiplas formas de comunicação. Os objetivos de aprendizagem são organizados a partir de três eixos centrais: visualidade, organização linguístico-motora e compreensão e interação. A Língua de Sinais é uma língua de modalidade visuo-espacial. Assim, sua aquisição é influenciada pelo período inicial de desenvolvimento visual e motor. Por essa razão, o documento aponta que é essencial que os bebês e crianças surdas tenham sua visualidade estimulada.

Em relação ao desenvolvimento de uma organização linguístico-motora, entende-se que o refinamento das habilidades do movimento é um processo gradativo vivenciado pelas crianças pequenas ao brincar, imitar comportamentos, controlar seus reflexos e explorar livremente o ambiente. Com o tempo, a partir de vivências corporais, as crianças passam a controlar seus movimentos de forma consistente e eficaz, por isso é importante que elas tenham tempo e espaço para aprender a se comunicar com seus corpos,



reproduzindo e produzindo cultura. O papel dos educadores é acompanhar, reconhecer e estimular que os bebês e crianças surdas se comuniquem com movimentos, por isso o documento indica que os adultos valorizem a atividade motora como uma produção com intenção comunicativa.

O balbucio de bebês surdos é uma das habilidades que precisa ser levada em conta na interação entre o adulto e o bebê. Essa produção inicial de movimentos com braços e mãos carrega características fonético-fonológicas da Língua de Sinais. (SÃO PAULO, 2019, p. 106)

O *Currículo da Cidade* identifica a interlocução como um fator determinante no processo de aquisição de língua, no caso de bebês e crianças surdas, portanto, a interlocução com um surdo fluente em Língua de Sinais é fundamental. E é com a vivência, interagindo e explorando sua linguagem corporal, que esses pequenos vão adquirindo a Língua de Sinais e se entendendo no mundo como indivíduos surdos.

8 Proposta de sequência didática: praticando o *Currículo da Cidade*

Com base nas discussões mobilizadas pelos capítulos selecionados das Diretrizes Municipais de São Paulo/SP, produzimos uma sequência didática destinada a crianças surdas e ouvintes de 5 e 6 anos de idade, no ciclo da Educação Infantil. Para ela, serão necessários os seguintes recursos:

I) Curta metragem “O fim da fila” (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3k47NZzEbw&feature=youtu.be>>);

II) Livro “O fim da fila” do autor/ilustrador: Marcelo Pimentel, Editora: Rovellet;

III) Fotos dos grafismos do povo Yanomami;



IV) Fichas impressas com os sinais ensinados em Libras.

Além disso, também são necessários os seguintes materiais: mangueira para banho de esguicho; tintas preta, vermelha e branca para pintura corporal; almofadas, cadeiras, mesas, tecidos, etc. para montar circuito e cenário e projetor.

Para se construir uma pedagogia realmente comprometida com a infância e que olhe para as crianças considerando-as atores sociais e sujeitos de direitos é essencial reconhecer que existem diferenças culturais, sociais e individuais que marcam suas vidas. Reconhecer a diversidade está para além de simplesmente constatar que ela existe. É preciso encará-la como real e procurar compreendê-la histórica e culturalmente, como uma construção social, assim como é necessário se aproximar dessa realidade e dos sujeitos que dela fazem parte.

Entendemos as crianças como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura. Por isso acreditamos também que devemos torná-las parceiras no processo de construção de sua educação, olhando e estudando as realidades de infância a partir das próprias crianças.

Como anteriormente mencionado, as Línguas de Sinais são de modalidade visuo-espacial. De modo que sua aquisição é influenciada pelo período inicial de desenvolvimento visual e motor. Por essa razão, é essencial que os bebês e crianças surdas tenham sua visualidade estimulada. Valorizamos as vivências corporais, pois sabemos sua centralidade para o desenvolvimento do controle consistente e eficaz dos movimentos. Ao se expressar com seus corpos, as crianças aprendem a se comunicar com movimentos de maneira intencional. Nesse sentido, estruturamos uma proposta voltada para crianças pequenas ouvintes e surdas, considerando suas formas particulares de desenvolvimento, comunicação e compreensão. Elaboramos uma sequência didática que parte de uma narrativa visual e articula estímulos sensoriais, motores e linguísticos.

Os objetivos foram baseados no *Currículo da Cidade* (2019) e no quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Libras na



Educação Infantil. A experiência didática está em consonância com o objetivo de conhecimento da visualidade, de forma a estimular a percepção visual-motora dos bebês e crianças surdas, uma das bases precursoras para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os objetivos são: explorar a atenção e a percepção visual; explorar a permanência da atenção e concentração dos interlocutores aos discursos; explorar as habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagens; explorar atividades de percepção visual por meio de jogos e brincadeiras e ampliar vivências, repertório cultural e emoções com o interlocutor.

No enfoque dos estudos culturais, a experiência didática pretende aproximar as crianças e sua percepção sobre a cultura indígena, mais especificamente do povo Yanomami - população indígena residente, principalmente, na Floresta Amazônica. A intenção é fazer um ponto de articulação com o livro “O fim da fila”, de Marcelo Pimentel, em relação aos costumes dessa população e a valorização de diferentes identidades culturais. Além disso, todas as personagens do livro-imagem, que também foi transformado em uma animação curta-metragem pela direção de William Côgo, são animais da fauna brasileira.

Na Educação Infantil, a inclusão pode ter um potencial verdadeiramente efetivo, pois as crianças estão aprendendo juntas, mobilizando os sentidos visuais-motores, dentre outros. Portanto, um dos objetivos é que a educação bilíngue seja um espaço inclusivo e de troca entre crianças surdas e ouvintes.

8.1 Desenvolvimento da proposta

Aula 1: As crianças assistirão ao curta-metragem “O fim da fila” duas vezes e, logo em seguida, poderão fazer individualmente ou com os colegas, se quiserem, a leitura do livro-imagem com o mesmo título. Após esse momento de apreciação individual, o intérprete fará a leitura do livro para a classe em Libras e deverá incluir em sua contação alguns elementos da



história que terão seus sinais sistematizados separadamente mais adiante. Sugerimos que os elementos sejam: sol, chuva, escuridão, trovão e alguns animais que aparecem na história (usaremos aqui, como exemplo, a borboleta e a cobra).

Ao final da contação, as lexias escolhidas para serem ensinadas em Libras para o grupo e que já apareceram durante a leitura feita pelo intérprete de maneira contextualizada serão ensinadas em Libras de forma sistematizada. O intérprete poderá usar classificadores para que o grupo entenda o significado daquele signo ensinado. Quando todos estiverem acompanhando, ele o ensinará em Libras.

A contação será seguida por uma discussão que acontecerá a partir de perguntas trazidas pelo professor regente do grupo, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre os grafismos indígenas. Algumas imagens devem ser dispostas no centro da roda, mostrando as pinturas corporais indígenas do povo Yanomami e fotos que mostrem em quais situações eles estão com grafismos em seus corpos. As perguntas sugeridas para gerar uma reflexão a partir das imagens são:

- Alguém sabe quem era o homem que estava pintando os animais na fila?
- Por que um homem indígena estava fazendo essas pinturas?
- Em quais ocasiões essas pinturas são feitas?

O professor poderá fazer mais perguntas de acordo com as respostas e interesses do grupo e também poderá ir contribuindo com repertórios e informações à discussão. A discussão será mediada pelo professor regente e o intérprete deverá estar junto com o aluno surdo para mediar sua participação na conversa.

Logo depois desse encontro, os educadores devem colocar no mural da sala uma ficha com as palavras visitadas escritas em Português, com o sinal em Libras e com um desenho. Essa é uma estratégia para que as crianças



possam revisar as informações a qualquer momento e também para manter a Libras ocupando um espaço importante da sala de aula.

Aula 2: Na primeira parte da aula, para retomar o encontro anterior, os alunos assistirão mais uma vez à animação “O fim da fila”. Já o livro “O final da fila” deverá ficar ao alcance das crianças durante todo o período em que o assunto estiver sendo trabalhado, para que, em momento livres, elas possam manuseá-lo e lê-lo e, assim, reparar cada vez mais nos detalhes, criando novas interpretações e entendimentos da narrativa.

Após assistirem ao curta-metragem, os alunos serão divididos em duplas e irão pintar um o corpo do outro, a partir da pergunta: “Se você fosse o pintor da fila, que pintura você faria no seu amigo?”. As fotos dos grafismos que eles viram, na aula anterior, também podem estar circulando ou expostas como inspiração e referência durante a prática. É importante respeitar os limites que as crianças colocam sobre onde querem ou não serem pintadas pela dupla.

Esse momento é uma oportunidade para retomar os sinais em Libras aprendidos no encontro anterior e compreendê-los em um contexto. Assim, o professor regente e o intérprete deverão circular entre as duplas enquanto elas se pintam e conversar com elas sobre os grafismos e sobre os elementos do livro. O intérprete deverá se atentar principalmente em trazer os sinais ensinados na aula 1 e usá-los em um contexto significativo. Ambos, professor e intérprete, deverão circular entre todos os alunos, também naturalizando o uso de Libras no cotidiano e no ambiente de aprendizagem, não só com o estudante surdo, mas sim como toda a classe.

Na segunda parte da aula, após terminarem as pinturas corporais, as crianças terão a mesma experiência sensorial dos animais na fila: a água caindo e escorrendo a tinta dos seus corpos. Com um esguicho/mangueira, o professor deverá dar um banho de esguicho nas crianças e poderá, inclusive, colocar o dedo na frente da parte da saída de água da mangueira, para que a água caia de forma parecida com a chuva. Esse é um momento principalmente sensorial e expressivo.



Aula 3: Além da chuva, em “O final da fila”, os animais ficam na fila sob o sol e durante a noite. Ao final da fila há um portal e não é revelado o que há depois de se pular nesse buraco. Antes de começar a terceira aula, os professores devem deixar preparado um circuito com bancos, cadeiras, mesas, tecidos, almofadas, etc.

A montagem pode ser feita com os materiais disponíveis, desde que se mantenha o objetivo de propor para as crianças uma prática em que possam trabalhar sua movimentação e controle corporal. É importante que proporcione o contato sensível com a maior diversidade possível de texturas, alturas e desafios. Para relembrar a noite do livro, os professores devem montar um túnel ou algo similar, com uma mesa com pano fechando os cantos, por exemplo, para que as crianças passem pela escuridão.

Sugerimos que, ao final do circuito, os professores deixem um espaço para as crianças criarem coletivamente o que há dentro do portal. A pergunta usada para a consigna da construção do portal será: “Como é dentro do portal que fica no final da fila de vocês?”. Além de objetos, o professor pode deixar papel e riscadores para as crianças incrementarem o portal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento Diretrizes Municipais para o Ensino de Surdos é dividido em três partes: Introdutória, em que conceitua-se o Currículo da Cidade; O Currículo Bilíngue para Surdos e o Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais. É a partir da articulação de conceitos, objetivos e estudos que as Diretrizes orientam as práticas concretas do trabalho pedagógico escolar, que acontecerá em concordância com a realidade de cada instituição.

Nas segunda e terceira partes, as Diretrizes defendem uma educação que ajude o sujeito surdo a constituir-se dentro da cultura da sua comunidade e desenvolva sua autonomia, por meio da delimitação de objetivos



relacionados às idades escolares e também pelo contato com o bilinguismo. A importância desses aspectos está explicitada por Molina e Vieira:

O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes. (VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 19)

Ao considerar as particularidades das crianças, a fim de garantir uma educação integral que compreenda a plenitude do ser, contemplando questões morais e sociais, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos expressam um olhar sensível às diferentes formas de comunicação. Mesmo assim, ao considerar a relatividade com que cada unidade escolar interpreta e implementa as diretrizes, vale ressaltar a importância da gestão curricular e da constante formação do corpo docente, para que ocorra a reflexão consciente das práticas cotidianas.

Referências Bibliográficas

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. Ciclo de Debates Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 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 dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.



BRASIL. Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 out 2008, p. 1, Seção 1.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.19, n.41, 2008.

GATTI, B.A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, 2003.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F (Orgs.) Tenho um Aluno Surdo e Agora? Introdução à Libras e educação de surdos. 1ª ed. *Edufscar*. São Carlos. p. 65-71, 2013.

GOMES, N.L. *Indagações Sobre o Currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.), *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1997.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 46, 1998.

MACEDO, E.; LOPES, A.C. Currículo. In: *Teorias do Currículo*. Editora Cortez, 2011.

MOREIRA, A. TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, R.C.D. A escuta de bebês e crianças em diálogo com a Pedagogia da Infância: o que revelam as “vozes infantis”, complexas e sutis. *Revista Magistério*, São Paulo, n. 2, 2015.



PIMENTEL, M. *O fim da fila*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ROLDÃO, M.C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.26, n.63, 2015.

SACRISTÁN, J.G. O conceito de Currículo. In: *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L.A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL (MEC) *Salto para o futuro*, 2009.

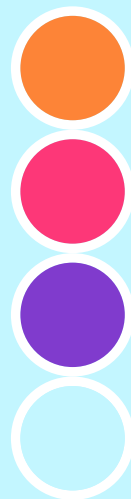
SOARES, M.A.L. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos. In: SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Editora Autores Associados, p.39-68. 2015.

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da Cidade: Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais. SME; COPED, São Paulo, 2019.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e Acção Pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa, Goiânia*, v.16, n.2, 2013.

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K.S.M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.44, São Paulo, 2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, 2007.



CIÊNCIAS NA PRÁTICA: DIÁLOGO COM O CURRÍCULO DA CIDADE NA QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - LIBRAS

Juscilene Alves de Oliveira



Ciências na prática: Diálogo com o Currículo da Cidade na questão da Educação Especial – LIBRAS

Juscilene Alves de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Iniciaremos este trabalho fazendo uma breve contextualização sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, em especial na área da educação. No Brasil, a educação dos surdos começou a ser pensada em 1857, quando a convite de D. Pedro II, o francês Édouard Huet veio ao país fundar a primeira escola para surdos, que teve como nome inicial Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – o INES. Em nosso país, a Libras foi reconhecida como ferramenta fundamental na educação somente em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 e, após três anos, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, que garantiu ao surdo o direito de ser escolarizado por meio de sua língua natural. O artigo 3º do referido Decreto assegura a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória a ser ministrada nos cursos de formação de professores para o exercício do Magistério em Níveis Médio e Superior. Dentre as várias orientações que o Decreto 5626/2005 apresenta, em seu artigo 22 prevê presença dos TILS – Tradutores e Intérpretes de Libras – no processo de escolarização dos surdos desde a Educação Básica. Ainda, no artigo 22 do Decreto, apresenta-se a organização de como o oferecimento do ensino de Libras nas instituições de ensino deve ocorrer, a exemplo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais o aluno surdo deverá estar inserido em escolas ou em salas bilíngues com a presença de professores bilíngues e cuja educação seja

* Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. juscilene21@usp.br



pautada na Libras como língua de instrução e na Língua Portuguesa em modalidade escrita como segunda língua.

Daí a necessidade de se pensar um currículo com diretrizes fundamentadas no uso da Libras como L1 – Língua Primária, na educação, pois é ela que guiará o trabalho do professor e da gestão escolar como um todo, sendo, portanto, um norteador do trabalho pedagógico. Entretanto, o currículo não pode ser o único definidor das ações tomadas pela equipe. Precisa ser flexível, tendo em vista que os acontecimentos dentro do ambiente escolar são imprevisíveis e, portanto, as ações devem ser trabalhadas de forma horizontal, com ambas as partes envolvidas, visando a resolução de problemas em conjunto e de forma coletiva – algo que não é possível quando se trata de um currículo vertical, pois esse não está no mesmo universo, afinal, ele norteia, mas não media o processo de frente.

Sobre esse norte oferecido pelo Currículo da Cidade: Educação Especial - 2019 que nos apresenta as Análises das Diretrizes Municipais da Língua Brasileira de Sinais - Libras, o currículo nos auxilia trazendo propostas e caminhos que permitem a formação rumo à inclusão do aluno surdo, possibilitando, com as ações propostas, a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva com equidade. Conforme Santos:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

A escola é um dos importantes lugares onde a equidade apresentada por Santos pode ser exercida. Por ser um dos primeiros contatos sociais das crianças fora do seio familiar, é na escola que a cidadania começa a ser apresentada de forma mais clara para nosso viver no mundo. Daí a necessidade de trabalhar as questões da diversidade e da igualdade de forma



constante, se apropriando da bagagem já presente na trajetória do aluno com o novo aprendizado, fazendo, assim, uma inter-relação com os saberes e visando à formação para a cidadania e para o respeito ao próximo. Essa dinâmica se faz essencial não apenas no que tange à questão da educação especial, mas também no processo de educação global.

No Currículo da Cidade observamos a questão da equidade apresentada no Currículo de Libras, quando propõe que o aluno surdo tenha direito à escolarização por meio da sua língua natural, bem como o respeito à cultura surda, reconhecendo, assim, a Língua de Sinais como componente curricular e reafirmando sua importância. Esse respeito também é observado quando é defendido, para o público surdo, um ensino focado em metodologias visuais-especiais, pois essas estratégias podem permitir um trabalho com estudantes ouvintes e surdos, em um só processo de aprendizagem.

1 Contextualizando o cenário

Levando em conta as questões apresentadas, nossa intenção neste capítulo é abordar a importância do visual e do espacial, propondo o desenvolvimento de uma Oficina denominada **Ciências e Arte na cozinha**, a qual permitirá a união dos dois públicos (surdos e ouvintes) sem prejuízos ao aprendizado, visando a interação entre ambos, estimulando o respeito e o aprendizado baseado na experiência compartilhada.

O objetivo da Oficina é ensinar os processos da Ciência fazendo uso de alimentos, sejam as frutas e suas características, seja a fermentação de um bolo ou de um iogurte. Para isso, é proposta nesta atividade uma aula com a ajuda de telas (TV, *tablet*, celular), figuras (desenhos) e os próprios produtos, incentivando um aprendizado prático. Portanto, será incentivada a observação do “fazer”, como o passo a passo de preparação de um bolo. O professor da turma mediará o processo por meio de imagens. Ressalta-se a importância de



estar presente, neste momento, um tradutor intérprete de Libras¹⁰ que facilitará a comunicação entre todos, conforme declara Santos:

Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar, faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. Embora as relações sociais no espaço escolar não sejam amenas e haja, de fato, uma hierarquia, é preciso que professor e intérprete caminhem lado a lado, afinal, para que ambos possam atuar da melhor forma possível, é preciso cooperação e reciprocidade. Quando se pensa em educação bilíngue de surdos, no contexto inclusivo, um não existe sem o outro. (SANTOS, 2015. p. 515)

Outro ponto importante aportado no Currículo da Cidade: Educação Especial é que tal documento não nos traz apenas modelos e possibilidades para inspiração das práticas pedagógicas. Trata-se de um documento fundamentado em estudos de pesquisadores e críticos que também apresenta a história da Língua de Sinais, bem como relata as dificuldades da comunidade surda desde o início de suas inquietações, lutando para o estabelecimento de uma comunicação adequada e para o reconhecimento da Língua de Sinais como a língua primária e legítima dessa comunidade. Ao ter acesso ao documento Currículo da Cidade, podemos afirmar que se trata de um documento baseado em pesquisas e em estudos que defendem a Libras como L1 de surdos desde a infância, além de ser um documento que apresenta uma ampla bibliografia, contando com a contribuição de importantes estudiosos, tais como PETTITO & MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 2001; SKLIAR, 1998; SLOMSKI, 2010; BARBOSA, 2007; VYGOTSKY, 1988; LACERDA, 2000, dentre outros. As menções tratam da presença e participação das pessoas surdas em nossa sociedade e, ainda, abordam suas

¹⁰ No Currículo da Cidade de Educação Especial do Município de São Paulo a classificação deste profissional da educação é nomeada como Tradutor Intérprete de Libras, mas essa não é uma nomenclatura única, pois varia entre Estado e Municípios.



lutas para legitimação de identidade e busca por representatividade a partir da cultura surda.

Observamos, então, que o Currículo discute um cenário amplo sobre Libras, trazendo leis, normas e diretrizes fundamentais para o desenvolvimento do trabalho do professor e da escola no intuito de realizar um exercício rico que permita a inclusão de alunos ouvintes e surdos dentro de sala de aula. Essa busca por inclusão deve ser pautar no respeito à Libras como primeira língua do surdo e na compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, pois os alunos surdos não possuem acesso à língua oral devido ao comprometimento do canal auditivo, fazendo com que aprendê-la como primeira língua, especialmente se tratando de surdos de nascença, seja inviável. Assim, concebe-se aprendê-la como segunda língua, a fim de possibilitar plena participação e interação dos surdos na sociedade ouvinte por meio da expressão e decodificação da forma escrita inclusiva e participativa do Português. O Currículo também apresenta críticas à Comunicação Total e ao Oralismo defendidos, por muito tempo, como método de ensino para pessoas surdas.

Muitos exemplos são colocados no documento, tais como o fato de, infelizmente, até hoje, alguns pais e profissionais da saúde acreditarem que a Libras retarda a aquisição do aluno no que diz respeito à língua oral. Porém, segundo os pesquisadores citados no Currículo da Cidade: Educação Especial Libras, as crianças surdas no início de suas vidas, desde bebês, já procuram se comunicar com balbucios, fazendo apontamentos, etc. Ainda que esses gestos possam não ter significados gerais, demonstram que as crianças usam as mãos como ferramenta de expressão e comunicação. Outro ponto abordado é a carência da comunicação em casa, tendo em vista que muitas famílias não compreendem a pessoa surda por uma perspectiva sócio-antropológica embasada, especialmente, em uma língua e cultura diferentes. Negar essa situação impede a criança de ter contato logo cedo com a Libras enquanto modo de comunicação. A Libras necessita ser reconhecida como a sua L1 pois, para que haja comunicação, tal interlocução precisa ser significativa, conforme postula Bakhtin:



Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p.115)

O documento aqui analisado apresenta também a presença do Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula e fala da importância de um trabalho colaborativo entre o professor ouvinte e o intérprete, além de abordar a necessidade de um Instrutor surdo no processo educacional da comunidade surda, no intuito de reforçar a importância da sua cultura e de oferecer um modelo social de linguagem. A condição do aluno precisa ser considerada tanto em relação à família, quanto na maneira que esse educando se comunica, a depender se ele já sabe a Libras ou se ainda precisa aprendê-la para, a partir daí, a escola utilizar uma metodologia de ensino capaz de proporcionar ao aluno o melhor processo de aprendizagem.

Alguns autores, principalmente aqueles ligados à comunidade surda, defendem a presença de um professor surdo em sala de aula, o que facilitaria a alfabetização do aluno surdo, considerando que, tal professor está em vantagem no compartilhamento de experiências com esse aluno por serem, ambos, partícipes do mesmo universo cultural.

Em relação à necessidade de focar nas questões individuais do sujeito surdo, o currículo ressalta que:

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua



participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento. (CURRÍCULO, 2019.p.18)

Contudo, focar nessas necessidades é fundamental para a realização de um ensino significativo para o aluno surdo.

Sobre a questão do bilinguismo, sabemos que no município de São Paulo existem aproximadamente sete escolas bilíngues que atendem o público surdo e que têm a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, sendo esta última ensinada após a aquisição da primeira, além de alguns Institutos tais como: Santa Terezinha e Seli¹¹. Nessas escolas atuam professores bilíngues sem a mediação de um intérprete. O principal foco é a constituição da identidade de seus alunos por meio do contato surdo-surdo, objetivo que também é o principal das práticas pedagógicas, todas construídas a partir da metodologia bilíngue e da pedagogia surda.

A metodologia bilíngue consiste em trabalhar com duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Porém, a partir da escrita da Língua Portuguesa surge uma problematização. Considerando que muitos alunos que entram nas instituições de ensino comum não estão alfabetizados em nenhuma língua, tampouco praticam em família a sua língua materna, principalmente quando vêm de famílias de ouvintes e de condições desfavorecidas, o futuro desse aluno, apenas com o auxílio de um Tradutor Intérprete de Libras na educação, não é favorecido, pois ele primeiro precisaria proficiência na sua primeira língua para, a partir daí, adentrar no mundo da educação oferecida a todos.

A Legislação prevê que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nesse âmbito, podemos mencionar, a título de exemplo, o filme de “E seu nome é Jonas” do diretor

¹¹ <<https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues-para-surdos/>> Acesso em: 06 abr 21



Richard Michaels, do ano 1979, o qual mostra a importância da família no processo de comunicação visuo-espacial e também do apoio e orientação dos mesmos, a fim de incluir e permitir o acesso da criança no mundo da cultura surda, o que possibilita a apropriação identitária. A família precisa se envolver nesse processo para que a comunicação não seja feita somente na escola, mas também entre os parentes e amigos.

Enfim, o Currículo da Cidade de Educação Inclusiva explora de forma ampla e discursiva a história da Libras como formação necessária para a cultura surda e as lutas que tiveram que enfrentar para conseguir sua legitimação, assentado em Leis e em pesquisas, bem como trazendo exemplos acerca das tentativas frustradas que já ocorreram na história da educação de surdos no mundo, relacionadas às Línguas de Sinais, a exemplo do Evento de Milão em 1800 e as tentativas de ensino através do português sinalizado. Ainda, trata da negação da Libras e do investimento da indústria e da medicina em prol da cura surda, ambos casos de insucesso que causam sofrimento e frustração aos envolvidos. Por fim, conclui que a educação e a formação em Libras como L1 e na Língua Portuguesa como L2 é sempre o caminho acertado para inclusão - inclusão essa que envolve o respeito à identidade da cultura surda e a socialização do surdo com a comunidade ouvinte.

O Currículo nos apresenta uma ordem cronológica e especifica cada necessidade a ser trabalhada, visando que o aluno chegue ao Ensino Fundamental já sabendo escrever seu nome e ao 9º ano já conversando em Língua de Sinais, compreendendo os aspectos gramaticais e a cultura da sua comunidade. Trata-se de um trabalho, assim como a alfabetização em Língua Portuguesa para os ouvintes, que necessita ser iniciado desde a Educação Infantil. Em trecho retirado do Currículo da Cidade lemos:

A interação específica com diferentes interlocutores, tais como, outros estudantes surdos e educadores surdos e ouvintes permitirá, então, que os estudantes surdos tenham o desenvolvimento da Língua de Sinais organizado também por uma linha curricular do primeiro ao nono ano



do Ensino Fundamental. 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. (CURRICULO, 2019, p.111)

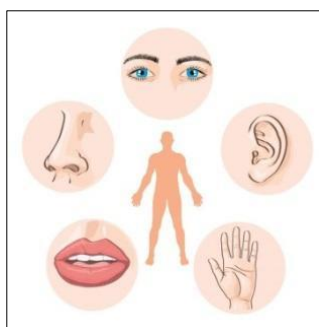
2 Proposta de Recurso

Tendo em vista as considerações apontadas no documento que rege a prática pedagógica dos educadores da cidade de São Paulo, trazemos uma sugestão colaborativa que servirá de motivação para elaboração de recursos didáticos individuais.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p.166)

O recurso didático proposto é uma Oficina e envolve trabalhar com os sentidos. Nessa demanda, o trabalho colaborativo e integrado entre os dois públicos, surdos e ouvinte, favorece uma troca rica em aprendizado para ambas as partes.

Figura 1: Demonstração imagética dos cinco sentidos do ser humano.



Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/sentidos-do-corpo-humano/>>. Acesso em: 06 abr 2021



O recurso didático na forma de Oficina será proposto para crianças da Educação Infantil até o Fundamental I. O objetivo é que durante as aulas de Ciências, na segunda metade do período, os alunos migrem para o laboratório e para a cozinha da escola a fim de realizar um trabalho de convivência coletiva e de troca, sem diferenças, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. Sugerimos essa atividade acontecer na segunda metade do tempo porque a primeira será dedicada à exposição do professor da temática do conteúdo do dia.

O recurso utilizado no formato de arte na cozinha visa permitir que os alunos reconheçam os processos da Ciência na prática, o que também é vivenciado no seu cotidiano. É importante estabelecer a relação entre o conhecimento com o contexto de vivência do aluno, tendo em vista que deve existir um saber significativo e presente em seu dia a dia. Por exemplo, ensinar o processo químico que ocorre ao preparar um bolo é algo que se tornará um saber presente e vivenciado, além de fazê-lo se apropriar dos sentidos, tais como olfato, paladar, tato e visão - essa última de extrema importância para o surdo.

Ainda, cabe ressaltar que dentre as habilidades cognitivas, a linguagem materializada pela língua é a mais importante, seja ela desenvolvida pela Libras ou pela Língua Portuguesa será a ponte entre a comunicação e interação entre os sujeitos. Visando deixar de lado as antigas práticas que buscavam a cura para a pessoa surda e sua inserção forçada no mundo dos ouvintes por meio da Comunicação Total, português sinalizado ou até intervenções físicas como cirurgias e aparelhos, o Currículo e a Oficina permitem evidenciar o Bilinguismo.

Teremos as receitas em papel impresso, com ilustrações do passo a passo, e em audiovisual, utilizando um vídeo com tradução em Libras e áudio, visando atender aos dois públicos. Na realidade, trata-se de ensinar aos dois públicos, pois muitos alunos surdos chegam à escola sem conhecimento da Língua de Sinais por não terem tido contato anterior com a mesma, por virem



de famílias apenas de ouvintes e/ou, ainda, em alguns casos, por falta de conhecimento das famílias que veem a Libras como um meio que pode retardar a alfabetização/comunicação do filho na língua oral. Por isso, se faz importante a presença de um professor surdo no universo deste aluno.

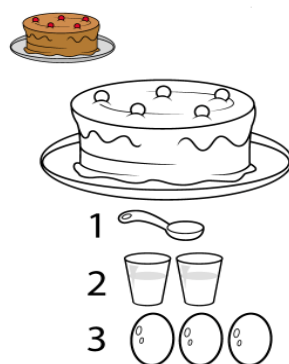
Ter contato com a cultura surda é fundamental não somente para o sujeito surdo, mas também para sua família entender a legitimidade da Libras e a especificidade cultural da comunidade surda. O recurso aqui sugerido é uma proposta de Oficina, voltada para a disciplina de Ciências, mas que não impede que as demais disciplinas se apropriem e participem de sequência semelhante. A exemplo da disciplina de Artes, pois envolve não só fazer um bolo, mas também o ato de interpretar o desenho, entender as sequências e fotografar/registrar o processo. Sugerimos que todo o processo seja fotografado para ser apresentado em sala de aula posteriormente.

Os alunos serão levados ao laboratório e para a cozinha para poder observar como a Ciência funciona na prática e como ela pode ser vista em suas casas durante a preparação de um alimento industrializado, como o iogurte, o que possibilita a discussão acerca de distintas vertentes conteudistas, como, por exemplo, quais frutas podem ser utilizadas para fazer o iogurte, bem como descrever os nomes de tais frutas, etc. As frutas estarão disponíveis para serem manipuladas e também apresentadas em forma de cartaz na parede. Essa representação trará o nome do alimento em Português e seu sinal em Libras, visando que as crianças aprendam também o nome das frutas nas duas línguas.

Essa atividade também contempla o que as Diretrizes do Currículo Municipal da Cidade de São Paulo (2019) propõem: o respeito entre os pares e a exploração das “habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagem (detalhes em objetos, fotos, desenhos, identificação de diferenças entre figuras).” (p.114). O que é também defendido pela BNCC quando sugere reflexões próprias ao exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades),

verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2018, p. 486).

Figura 2: Cartaz ilustrativo do passo a passo da preparação do bolo



BOLO DE CHOCOLATE

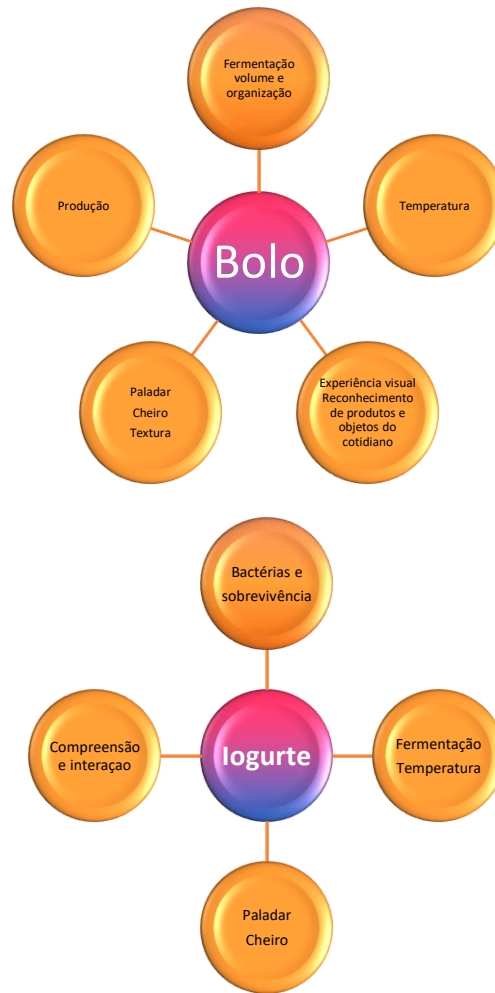
Fonte: smartkids.com.br. Acesso em: 05 abr 2021.

Acima, verifica-se o cartaz a ser mostrado aos alunos que, juntamente com a receita em vídeo, auxiliaria as crianças no processo de separação dos ingredientes. O professor, juntamente com o intérprete irá explicar o passo a passo, além da origem de cada alimento, suas características e como se dá o processo de fermentação, isto é, abordar passo a passo sobre como a Ciência está presente nas nossas ações cotidianas. O processo de trabalhar as duas línguas conjuntamente, a L1 dos surdos (Libras) e a L1 dos ouvintes (Língua Portuguesa), permite que o aluno ouvinte aprenda os sinais de Libras e possa dialogar com seus colegas, permitindo a comunicação entre todos.

Os alunos serão divididos em dois ou mais grupos, não ultrapassando cinco integrantes em cada. Neste momento, o professor fará a abordagem do que será feito e como e o que acontece com o bolo durante seu processo de preparação. A explicação se dará no começo e no fim da atividade, observando que os alunos nesta etapa já tenham assistido ao vídeo e tenham sob seu domínio o cartaz com o bolo. Para ter acesso aos materiais, os ingredientes serão disponibilizados em uma mesa e cada grupo buscará o ingrediente e a respectiva quantidade necessária para elaboração da receita. O processo de elaboração do iogurte será semelhante, porém o professor abordará outras questões, tais como as diferenças entre os tipos de

fermentação, a importância das bactérias para o processo, etc. Tanto para a fabricação do iogurte, quanto para um bolo ou pão, os temas constantes na Figura abaixo serão abordados.

Figura 3: Temas abordados durante a preparação das receitas



Fonte: Autor (2021)

Após esse processo, a aula prosseguirá, porém de forma dialogada e discursiva. Será realizada uma discussão para verificar a percepção de cada grupo e o que eles acharam que aconteceu nos dois processos - tanto do bolo quanto do iogurte. Como o iogurte terá frutas misturadas em sua composição, deve ser apresentado aos alunos o fato de que, após pronto, poderá ter vários sabores. Poderá ainda ser questionada a importância da temperatura tanto para



a elaboração do bolo quanto para manter as bactérias do iogurte vivas, ou seja, discutir todo o processo de transformação tanto dos alimentos ali trazidos como de outro produto a ser desenvolvido. Destaca-se que a Oficina será um projeto flexível, ou seja, se o professor optar por fazer uma geleia, um doce ou um bolo de frutas, ele estará livre para tal, devendo ainda, ser levado em consideração o que é mais acessível para ser desenvolvido no espaço e contexto no qual o professor e alunos se encontram.

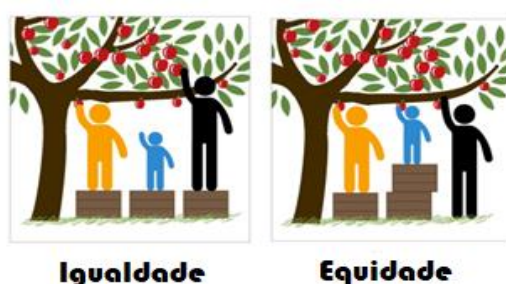
3 Público excluído e estigmatizado

Outro ponto importante oferecido pela oficina é a questão da inclusão e socialização de todos. Infelizmente, muitas escolas ainda atuam no processo de separação dos alunos surdos das demais classes consideradas comuns, tendo assim, uma educação seletiva e exclusiva e o preconceito, nesse caso, é presente. Temos experiência de espaço educacional onde o aluno que não domina a língua oral é considerado inferior ou digno de pena pelos demais, mas essa construção é equivocada e preconceituosa. Vivemos numa sociedade em que a diferença nos incomoda, mas o que é ser diferente? Nos deparamos com questões em que a pessoa é considerada diferente por ter outro modo de agir. No que se refere ao surdo, partindo da visão clínico-terapêutica, até mesmo a instituição pode colaborar com discursos excludentes.

O pesquisador Carlos SKLIAR aborda outro tipo de preconceito: o da normalização da escola em relação às pessoas com deficiências. Algumas entram na política de inclusão, porém, essa política que teoricamente inclui, na prática, pode excluir, por exemplo, ao superestimar atendimentos que evocam habilitação no aparelho fonoarticulatório em detrimento do desenvolvimento da competência lexical na língua de sinais. Para Skliar “[...] anormalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade “verdadeira””. (SKLIAR, 2006. p.19).

O objetivo da Oficina proposta também envolve fugir dessa normatização, de especial e separado, e apoiar-se na equidade, oferecendo uma proposta que inclua todos em um só processo, possibilitado que todos tenham condições e caminhos diferentes para chegar ao mesmo lugar. Uma imagem que melhor representa a questão da equidade é abaixo retratada:

Imagem 4: Imagem representativa da questão da Igualdade e Equidade



Fonte: < <http://pdhpsicologia.com.br/equidade//>>. Acesso em: 06 abr 2021.

A igualdade e equidade são questões presentes no Currículo da cidade, não apenas na parte de Educação Especial, mas em todas as séries, o que de fato, é necessário, pois no espaço escolar essas questões são presentes e necessitam ser trabalhadas. A escola é o lugar de diálogo e também o lugar onde o preconceito e a estigmatização precisam ser discutidos e eliminados.

Quando se tem alunos dentro do mesmo espaço, executando a mesma atividade, mesmo que por meio de instrução diferentes, essa relação entre seres permite não apenas o resultado de um trabalho coletivo, mas a inclusão e o respeito às diferenças, além de formar cidadãos capazes de entender a construção de pensamento considerando não apenas a sua forma, mas sim o que há de mais importante, a saber, sua função, que é a reflexão e interação.

A partir do momento em que escola cria e recria atividades nas quais todos podem participar, ela exerce a verdadeira inclusão, que permite ao sujeito *ser* e não apenas *estar*, contribuindo com um ensino significativo, no qual o aluno surdo não se sinta deslocado, mas sim, pertencente a um ambiente que visa a união e o respeito à diversidade.



A partir da Oficina como um momento de troca e saber coletivo e compartilhado, apresentaremos alguns resultados/objetivos que poderão ser observados nessa metodologia:

- ✓ **Cooperação** (trabalho entre pares);
- ✓ **Solidariedade**: não significa diminuir a capacidade do outro, mas sim, colaborar;
- ✓ **Esclarecimentos**: vivemos numa sociedade em que já chegamos na escola com discursos preparados e preconceituosos em relação às deficiências, e esse trabalho, favorecerá romper com esse estereótipo de incapacidade das pessoas com determinada deficiência;
- ✓ **Respeito**: respeitar o outro no que tange a sua identidade, cultura e limitações;
- ✓ **Aprendizado**: aprender as diferentes formas de agir e resolver problemas;
- ✓ **Comunicação**: ter contato com a Libras possibilitará o diálogo entre as partes. O ouvinte precisa também entender a Libras, para que possa haver uma interação entre o todo;
- ✓ **Socialização**: divulgar /compartilhar com familiares, etc. a questão do não preconceito e da capacidade que pessoas surdas possuem em se comunicar, porém com sua língua espaço-visual e reduzir, com isso, a ideia de inferioridade e pena existentes.

Sugerimos como avaliações do processo da Oficina temática uma avaliação formativa e somativa: formativa na condição de formar cidadãos capazes de respeitar as diferenças e somativa no que refere ao aprendizado por diferentes formas e linguagens. Sem dúvida, essa oficina demanda seguir e atingir as matrizes de saberes presentes no Currículo da Cidade que tem como propósito:



Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. (SÃO PAULO, 2019, p.36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Currículo da Cidade Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais nos permite ter esperança de que se ele for praticado tal como orientado juntamente com a comunidade surda, teremos uma comunicação e uma equidade entre pessoas surdas e ouvintes, o bilinguismo poderá ser adotado como forma de comunicação entre as duas culturas e a Libras estará presente em sala de aula, de forma natural, fazendo com que os demais alunos também tenham contato com a mesma e a conheçam e dominem.

Ainda, conclui-se que se faz necessário ensinar para os ouvintes a história da Libras como língua natural e legítima para que eles possam se interessar por ela assim como se interessam por outro idioma, de forma respeitosa e urgente, e não como algo inferior.

Buscando a inclusão e respeito entre todos, o Currículo da Cidade apresenta referências que orientam os saberes baseando-se em três princípios: éticos, políticos e estéticos. Esses princípios visam o respeito e o aprendizado de forma inclusiva e formar cidadãos capazes, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Por fim, a Oficina oferecida busca, assim como proposto pelo Currículo da Cidade, interação, envolvimento e aprendizado colaborativo e compartilhado, no sentido de aprender na escola o que o aluno otimiza em casa e no seu cotidiano e, ainda, aprender com o outro, pois a linguagem é



interação, pensamento e reflexão. Quando envolvidas em um processo de produção, interação e reflexão, geram saberes importantes para a convivência de todas as partes da sociedade, bem como permitem compreender que respeitar e conviver com as diferenças é fundamental para exercer a cidadania e para formação de sujeitos capazes de transitar de forma participativa e significativa dentro da comunidade através das ferramentas de linguagem. Como afirma Fiorin:

A linguagem verbal não é a única linguagem existente. Há também linguagens pictóricas, gestuais etc. Não se pode falar em imagens acústicas quando se trabalha com outros sistemas de signos. Por isso, é necessário ampliar a definição de significante, para que ele possa ser usado em todas as linguagens. Pode-se dizer que o significante é o veículo do significado, que é o que se entende quando se usa o signo, é sua parte inteligível. (FIORIN, 1969. p. 58)

Sendo a língua um processo de interação, ela é imaterial, ela é um pensamento que, quando praticado coletivamente, permite a interação e a comunicação.

Sabemos que ensinar Libras e que a questão da inclusão em sala de aula ainda é um problema, tanto no que tange a estrutura do espaço físico educacional, quanto no âmbito das condições políticas oferecidas pelos governos. Todavia, a escola engajada e com parceria com o entorno pode conseguir bons resultados, boas relações e a efetiva realização de um trabalho significativo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 12ª Edição – 2006. Disponível em: <<https://hugoribeiro.com.br/biblioteca>



digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf>. Acesso em: 07 jul 2021.

BRASIL. Decreto n º5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n º10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n º10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei n º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FERNANDES, E. (org.) *Surdez e Bilinguismo* (Cap. 1 e 2). 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

FIORIN, J.L. Teoria e signos In: J. Luis (org.). *Linguística à linguística*. São Paulo: Contexto, 1969.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>> Acesso em: 07 jul 2021.

MARTINS, M.A.L. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In. SILVA, L.C. da. *Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional*. Uberlândia: EDUFU, 2013.p.39

MARTINS, M.A.L. *Relação professor surdo/aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Piracicaba: UNIMEP, 2010.



MICHAELS, R. *E seu nome é Jonas*. Longa-metragem. Direção: Produção dos autores. EUA: Orion Pictures Corporation, 1979. Disponível em: <<https://youtu.be/ezwoNRdKgEI?t=5086>>. Acesso em: 07 jul 2021.

SANTIAGO, V.A.B. Polissemia na Libras. A significação e o contexto. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F (Orgs.) *Tenho um Aluno Surdo e Agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. 1a ed. São Carlos: Edufscar, 2013.

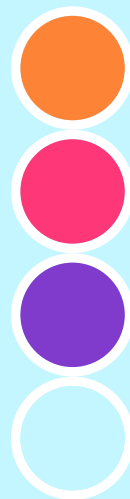
SANTOS, B.S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L.F.; LACERDA, C.B.F. Atuação do intérprete educacional: Parceria com professores e autoria. In: RODRIGUES, C.H.; QUADROS, R. M. Estudos da Tradução e da Interpretação da Língua de Sinais. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v.35, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505/30723>> Acesso em: 07 jul 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ZANCANARO JR, L.A.; ZANCANARO, T.M.L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. In: *Revista Educação Especial*, v.29, n.54, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17734/pdf>>. Acesso em: 07 jul 2021.



UMA PRÁTICA EM LIBRAS: PARLENDA NA SALA DE AULA

José Fernando Barska

Uma prática em Libras: parlenda na sala de aula

Jose Fernando Barska*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de reflexões suscitadas durante a análise do material “O currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, caderno orientador direcionado ao professor do 1º ao 5º ano que compõe o material do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo.

As considerações são consequência de discussões e análises provenientes da disciplina Língua Brasileira de Sinais, ofertada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, relacionada ao ensino e aquisição da língua e cultura da comunidade surda. Nos debruçamos na análise do material, tendo como referencial documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a bibliografia sugerida na disciplina em questão, assim como em debates realizados ao longo das aulas e nas referências construídas no percurso da formação em Pedagogia.

Ao estar próximos dos vinte anos da sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril 2002 (BRASIL, 2002), que institucionaliza e reconhece a Libras como língua própria à comunidade surda em nível nacional, ainda nos encontramos lutando pelo direito à Libras e, mais ainda, lutamos pela sua efetividade em diferentes instituições. No âmbito educacional, não há uma aplicação plena da legislação por alguns motivos: por um lado não se tem um número de profissionais bilíngues formados e/ou cursos suficientes que os preparem e, de outro, há falta de escolas e intérpretes de Libras que possam atender integralmente aos alunos surdos nas suas primeiras e mais básicas necessidades, ou seja, a busca pelo fundamental direito de aprender e de se relacionar com os demais. Na verdade, tal direito, já reconhecido pela Lei

* Graduando em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. jose.barska@usp.br.



supracitada, não é indicativo que esteja, de fato, atendido, especialmente para tal comunidade que se encontra em desvantagens de direitos em relação aos ouvintes.

Partindo dessa perspectiva, pensou-se na relevância de se apresentar esse capítulo direcionado ao profissional da educação. Nele, oferecemos uma sugestão de proposta metodológica efetiva para o alunado surdo. Pretendemos que não seja mais um material de análise minuciosa tão somente, mas desejamos avançar em direção ao mediador final, aquele que irá, definitivamente, ombrear com a criança que chega ao chão da escola e, algumas vezes, não tem o necessário e fundamental para, por si só, derrubar a barreira de comunicação do mundo interior para o exterior.

1 A experiência relatada

Um episódio que nos disparou a reflexão sobre a educação de surdos foi quando nos deparamos com uma escola de educação infantil da cidade de Guarulhos, na qual ocorre a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial. Nesta, encontram-se duas professoras, uma delas com experiência que compreende 40 anos de trabalho efetivo com alunos de diferentes especificidades. No dia em que nos encontrávamos na escola para observação de uma sala de aula, havia, na sala, seis crianças com as mais variadas deficiências. Dentre elas, destaca-se, além de surdos, um aluno cego, de aproximadamente sete anos, que compreendia muito pouco do contexto ao seu redor e também não falava - expressando-se por gestos de cabeça e balbucios. As professoras, por lidarem com ele há tempo considerável, já entendiam o que ele queria e conversavam sobre o que intencionava dizer ou estava pedindo. Compreendemos, assim, que a benesse da língua de sinais ultrapassa a comunidade surda e pode chegar àqueles que, embora escutem, possuem problemas no aparelho fonoarticulatório.

Ao entrar numa sala de aula com um quadro como o descrito, questionamos como conseguir apresentar o conhecimento necessário em



contextos de uma variedade de crianças com as mais distintas necessidades, de modo que possam melhor aproveitar as condições na relação ensino-aprendizagem. O que presenciamos numa escola da cidade de Guarulhos motiva maior reflexão; deixa à nossa frente questões que refletem uma realidade além da escola: o que fazer? Como agir quando não conseguimos nos comunicar e identificar as intenções do aluno enquanto nosso interlocutor? Como saber se esse aluno nos entende? O que os professores possuem, enquanto apoio teórico-orientador, nesse sentido?

Depois de determinar o percurso deste trabalho, a partir das primeiras motivações que alavancaram a escolha, passamos a refletir que, com este abismo entre o necessário e o ideal, e entre o possível e o impossível, compete-nos, enquanto profissionais da educação, encontrar um caminho para exemplificar uma prática facilitadora da aplicação da inclusão escolar, eliminando barreiras e permitindo a todos os alunos o exercício da socialização e uma escolarização nada aquém do que têm direito.

Quando mencionamos a narrativa do material ofertado pelo Estado de São Paulo enquanto orientador da prática pedagógica inclusiva e nos referimos aos fatos vividos na escola da cidade de Guarulhos, cabe depreender que a maioria das escolas de educação infantil e ensino fundamental podem franquear experiências como a relatada. É, para nós, um chamamento a observar e tomar conhecimento das tamanhas dificuldades, até então desconhecidas, na prática.

2 O material “Currículo da cidade Libras - SME/SP”

Quando matriculados na disciplina Libras, caiu em nossas mãos o referido material de trabalho produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, um compêndio fruto de impressões da coletividade de profissionais engajados na tarefa de propor a educação bilíngue para surdos. Amadurecidos pelas reflexões, propomos sugestões de execução do trabalho docente em circunstâncias de educar um sujeito surdo. Por força do



seu tamanho e da estrutura, o documento impõe-se pela necessidade e pela própria natureza da procura.

Em todo o estado de São Paulo há unidades modelos e professores que utilizam material didático aos moldes do que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação à docência inclusiva. Assim, vamos, preferencialmente, examinar e aplicar o material da cidade de São Paulo.

Sobre a importância deste trabalho, desejamos que estimule o educador e facilite para o profissional a realização do processo educacional da criança surda através de sua língua natural, a língua de sinais. Silva e Costa Junior (2019, p. 125) escrevem que apenas através da Libras como meio de instrução o ensino de qualquer conteúdo atinge a criança surda brasileira. A partir do momento que ela adquire conhecimentos e desenvolve sua performance linguística, alcança a possibilidade de abrir muitos caminhos e construções de vivências das mais variadas.

Outro passo a ser pensado está no âmbito da metodologia a ser aplicada em uma sala de aula com alunos surdos, uma vez que a alfabetização para ouvintes parte do princípio da compreensão das palavras a partir dos seus fonemas sonoros, isto é, das unidades fonológicas que as formam. No caso específico de um público surdo, a compreensão das palavras, conforme lemos em Oliveira Silva (2019, p 58), deverá se dar pela imagem e os sinais entram como elementos de significante e significado. A alfabetização precisará ser sensibilizada através do fator visuo-espacial (SANTIAGO, 2015, p. 159)

Não se pode deixar de dizer que nas escolas regulares, de um modo geral, não encontramos uma rotina de educação bilíngue e não há, via de regra, domínios linguístico e profissional suficientes para desenvolvimento de um método de trabalho que ofereça o suporte adequado a nível docente e discente. A maioria dos professores que têm um estudante surdo em sua sala não possuem uma ideia exata do trabalho que deva realizar com ele a fim de alcançar seus processos mentais da maneira mais efetiva possível. A própria gestão da unidade escolar, muitas vezes, tem dificuldade em promover orientações específicas para lidar com uma situação assim. Como dito, a escola visitada em Guarulhos dispunha-se de professora habilitada, porém,



não havia a presença do intérprete. Tal profissional faz parte do conjunto de profissionais especializados que devem integrar uma equipe de educação bilíngue, é figura garantida por Lei na demanda de aprendizado do surdo, tendo esse aluno proficiência em Libras ou não. No caso de crianças que passam a ter contato com a língua de sinais apenas quando chegam no ambiente da escola, o instrutor de Libras e/ou o professor de atendimento especializado podem ser o(s) primeiro(s) responsável(is) por apresentar ao estudante esse meio de comunicação, ausente este, o professor pode acabar tendo que acumular a função.

Nestes termos, trabalharemos uma abordagem que permita aplicabilidade prática e teórica por parte dos profissionais docentes, de modo a alcançarem o maior aproveitamento possível da experiência de ensinar um aluno surdo. Fazendo um intertexto entre a alfabetização para ouvintes, do mesmo modo que o uso da língua oral permite a autonomia linguística e social da pessoa, a utilização da língua de sinais trará a mesma possibilidade para os alunos surdos, tendo em vista que a Libras caracteriza-se como “uma língua rica e completa”. (SANTIAGO, 2011).

Outro ponto relevante para reflexão é a sensibilização dos professores para reconhecerem a sala inclusiva como o que ela, de fato, é: um ambiente que exige abordagens metodológicas interativas com participação efetiva de todos os alunos (SANTIAGO, 2015, p.40).

Quanto ao aspecto de letramento, ocorre-nos, neste momento, que é comum encontrarmos certas dificuldades de adesão por parte dos alunos ao programa pedagógico eleito pelos professores. Com o letramento não seria diferente. Pensemos que, se pode haver resistência ou dificuldade de apropriação a projetos pedagógicos quando a comunicação é efetiva, tanto mais isso pode acontecer entre os partícipes da relação ensino-aprendizagem quando um não entende a língua principal do outro. Como os surdos poderão alcançar desenvolvimento cognitivo e instrucional a partir de uma língua oral que é inatingível para eles, tendo em vista sua restrição no canal auditivo? Qualquer abordagem só faz sentido e gera entendimento quando



compartilhada em uma língua decodificável, uma língua que circula entre os dois comunicadores.

Em que pese os trabalhos e a literatura específica para esta área educacional, a maioria deles são textos que abordam a temática em cunho teórico. Percebe-se, além de menor quantitativo de propostas práticas, a mesma proporcionalidade de profissionais bilíngues licenciados tanto na área da graduação como nas outras esferas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio da educação básica. Normalmente, a relação de ensino será mediada pelo intérprete de Libras.

Diante desse cenário, fica a nossa tarefa de sugerir metodologia para propiciar, o mais facilitado possível, o entendimento às mãos do aluno surdo. Cabe ainda, a oferta de um trabalho contributivo em favor dos educadores que necessitam de um aparato para ilustrar uma atividade a ser desenvolvida.

Antes de aprofundarmos nossas observações, sabe-se que desde quando o abade L'Épée iniciou um trabalho pedagógico com as pessoas surdas na França, nos idos de 1730, compreendeu-se que é perfeitamente possível à pessoa surda desenvolver-se suficientemente lexical e linguisticamente na sua condição de ler, escrever e entender a língua escrita, a partir do princípio de seu entendimento e compreensão de mundo pela plenitude de uso das línguas de sinais. Para essa comunidade, não apenas seu aprendizado se dá através dessa língua espacial, como também é pela língua de sinais que suas relações sociais norteadoras de seu papel social são desenvolvidas. Esses fatos, dentre tantos outros, justificam a aquisição precoce das línguas de sinais pelo sujeito surdo, conforme posto por SANTIAGO (2015). A participação do educador consciente das necessidades linguísticas desse grupo no processo de educação é fundamental.

Nos chama a atenção o fato de que trilhar caminhos repisados por várias vezes, como o de utilizar recursos fonéticos das línguas orais, não será, para o público em questão, tão funcional ou razoável quanto utilizar-se dos recursos naturalmente aprendidos da língua de sinais.

Se a opção que temos não for pela ponderação que encaminha à condição de alcançar o melhor processo de ensino para a comunidade surda,



podermos entender o processo de educação como limitante e exclusivo daqueles que contemplam o grupo social majoritário. É necessário, ainda, que as crianças reflitam a própria aprendizagem e reconheçam seu objeto de estudo. Só assim será possível um caminhar que lhes faça sentido, e, portanto, apropriável.

Assim, elegemos para este trabalho a leitura e análise do material “O currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais”, de 172 páginas. Ele traz orientações específicas da educação de surdos que contemplam os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Optamos por nos determos às orientações referentes ao primeiro ano por partir do início da alfabetização para surdos que ainda não têm contato com a língua oral. Nessa operação, identificamos material pertinente à nossa proposta a partir do tópico 4. O conteúdo antecessor traz explanações com abordagens teóricas importantes, como tabelas e pesquisas de uma análise dos trabalhos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e seus colaboradores.

3 O Ensino de Língua Brasileira de Sinais - Libras

Faz-se necessário lembrar de Lacerda (2006) quando menciona as dificuldades encontradas nas unidades escolares para implementar um trabalho de inclusão de padrão bilíngue tendo o surdo enquanto público alvo e as dificuldades a serem superadas para a inclusão desses alunos na escola. A parte que cabe aos professores não parece ser fácil. O problema é semelhante em toda a rede da cidade de São Paulo (localidade do material analisado) e, na busca por saná-lo, a Secretaria de Educação local tenta ofertar nos polos (unidades específicas para a realização de atendimento ao surdo) o que não se consegue na horizontalidade como um todo.

Com relação aos alunos, a autora aponta algumas dificuldades, como por exemplo, é possível perceber que a língua de sinais é “vista como algo difícil, trabalhoso para aprender”. (Lacerda, 2006, p.172). Apesar dessas diferenças, existe um paradoxo, a vivência entre ouvintes e surdos não se



apresenta com resistências e há compreensão entre eles. Outro destaque é que, com a presença do intérprete de Libras na sala de aula, o entendimento proporcionado e as trocas de experiências enriquecem o aprendizado geral (Lacerda, 2006, p.173).

Esses são alguns dos muitos pontos que compõem a rede de dificuldades e barreiras a serem derrubadas no processo de alfabetização de surdos.

3.1 O material de ensino de Libras

É preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos desde a produção de um material didático, sua confecção, distribuição e até o uso ou descarte pelo professor. Embora o livro ou material didático exerça a função referencial e instrumental do aprendizado, é preciso considerar as subjetividades dos agentes e dos pacientes e o contexto que os envolvem. O material didático é produzido por alguém que pode ser especialista na área, mas nem sempre é o conhecedor de toda a realidade encontrada na diversidade das salas de aula.

Nas definições, o Currículo da cidade de São Paulo (2019) discute o termo de Educação Integral. Lemos: “[é] entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural” (p.22).

As referências sobre as perdas de uma metodologia de ensino de surdos através, exclusivamente, da oralidade já foram postas em discussão. Assim, o material reforça a necessidade do bilinguismo e da aquisição de línguas de sinais como forma preferencial de ensino. (KUBASKI; MORAES, 2009).

O documento oficial aposta no bilinguismo como forma de ensino apropriada. Fazendo o percurso por um histórico da educação de surdos, reforça-se os ganhos de uma didática apoiada na Libras como língua legítima.



A decisão da escolha da implementação da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa para o ensino de surdos resultou no atual recurso aqui proposto.

A Língua Portuguesa é subsidiada ao aluno, embora a primeira língua de comunicação, até o que reza a legislação de 24 de abril de 2002 (Lei 10.436), seja a Libras. Após a aquisição da primeira, se estabelece a segunda, a Língua Portuguesa. Tal afirmação é categórica para os autores do documento em questão, bem como para os profissionais da área.

3.2 A análise de materiais didáticos para o ensino de Libras

Entre as divisões pedagógicas do documento encontra-se o fator norteador de ciclos, iniciando pelo primeiro, que é do 1º ao 3º ano, por exemplo.

Partindo do disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as diretrizes estão pareadas com as habilidades do primeiro e recomenda que o eixo de “uso da língua de sinais” tenha como foco principal estimular o aluno a efetiva execução comunicativa a partir da língua de sinais. Segundo posto, é importante que, já no primeiro ciclo, haja uma comunicação básica que pode incluir realizar apresentação pessoal com nome próprio, indicar a idade, etc.

No documento, encontra-se a habilidade (EF01LS17) que demanda usar a Libras na interação social e lúdica na sala de aula, de forma autônoma e de acordo com as condições e tempo de contato com a língua. Também, nessa habilidade, o material apresenta-se de acordo com a realidade e a necessidade da criança em seu momento educacional.

Na habilidade (EF01LS19) há mais um exemplo da concordância, quando indica a necessidade de propagar os ensinamentos parametrizados com todos os colegas e com os adultos.



Com relação à habilidade (EF01LS22) até mesmo a arquitetura das salas pode ser modificada a fim de, efetivamente, atender às demandas da inclusão. O material não se isenta dessas orientações, tendo em vista que o recinto é pertinente em relação ao assunto, pois a demanda de comunicação em Libras está relacionada a um ambiente claro, com todos dispostos de frente um para o outro, apropriado para inserção de novas tecnologias, etc.

No eixo 3, a habilidade (EF01LS39) sugere contextualizar os sinais conforme as práticas linguísticas relacionadas a temas do cotidiano. Aqui também, como podemos perceber, vem ao encontro das necessidades apontadas pela comunidade surda.

Outro ponto de discussão que se destaca é a área da arte e da literatura. O documento traz a (EF01LS50), habilidade que reza conhecer expressões artísticas da comunidade. É bom lembrar que essa habilidade reforça a identidade e o pertencimento do grupo enquanto coletividade e do reconhecimento da sua arte. Na (EF01LS52) encontra-se a habilidade de conhecer a cultura particularizada

A habilidade (EF01LS55) projeta o interesse para conhecer histórias infantis tradicionais tanto da comunidade surda como da ouvinte. Aqui, um aparte: nesta habilidade, o documento sugere inteirar-se de ambas as esferas coletivas com o intuito de promover o reconhecimento e análise de sua própria cultura e da cultura do grupo majoritário que os cerca e inclui seus familiares, amigos, comunidade escolar, etc. No processo educacional inclusivo, essa perspectiva parece estar em boa medida, desde que o professor possa trabalhar a harmonização entre as diferenças em sala.

4 A prática propriamente dita e executada

Nesse tópico, passaremos a detalhar melhor os passos para ilustrar como se pode acontecer a prática de uma aula com foco na alfabetização tendo, na sala de aula, crianças ouvintes e surdas.



Proposta de recurso didático para estudantes surdos: ensino infantil e ampliação do repertório léxico da segunda língua.

Segmento escolhido: Ensino Infantil.

Objetivo: imersão cultural em Língua Portuguesa (L2) e desenvolvimento das compreensões textual e cultura por meio de parlendas na Educação Infantil.

4.1 Motivação

Existe uma demanda para a produção de materiais direcionados à educação de crianças surdas. Essa falta se dá ainda mais no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, âmbito no qual a ideia de cuidado para o surdo impera sobre as outras abordagens.

4.2 Objetivo

Em síntese, o objetivo do recurso didático aqui sugerido é oportunizar ao surdo inclusão escolar ao patrimônio cultural. Assim, tentamos contribuir com este quadro de forma positiva, uma vez que, de acordo com Ramos, “um aluno com surdez é capaz de se alfabetizar e letrar em escolas comuns bilíngues que têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois é um sujeito cognitivamente ativo” (2018, p. 281). Nossa ideia é propor um material auxiliar na construção do ensino bilíngue que propicie a imersão cultural em Língua Portuguesa (L2) e desenvolvimento da compreensão, pensando especificamente no uso de parlendas na Educação Infantil.

Diferente de outras formas de trabalho, os projetos de produção- interpretação investem mais no ensino de práticas sociais reais do que nos temas propriamente ditos: em um projeto de contos de fadas, por exemplo,



não se aprende apenas sobre as personagens e os temas das histórias, mas também a ler, apreciar, recontar e outras práticas ligadas aos usos reais da língua de comunicação. Além disso, os projetos também contribuem para aprimorar as relações em grupo e a organização de um trabalho cada vez mais autônomo, livre do controle do professor. Com isso, desde criança, se aprende como é possível compartilhar desejos, ideias, gostos, em projetos que se tornam realidade por meio de esforços coletivos. (SME/Secretaria Municipal de Educação, 2008, p. 34)

4.3 Justificativa

As crianças ouvintes, desde que nascem, vivenciam a cultura oral e, a partir dela, se alfabetizam. As crianças surdas precisam de outros estímulos baseados numa lógica de construção que valoriza e prioriza o visual para desenvolver a alfabetização e letramento.

As crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de registros escritos que podem parecer inatingíveis. Serão as práticas de letramento desenvolvidas nas salas de aula que oportunizarão decifrar tal mundo desconhecido. Independente de conhecerem os sons das letras, poderão, inclusive, penetrar no sentido das palavras em Língua Portuguesa e incorporá-las às suas experiências cotidianas. Isso significa que, por causa da impossibilidade de decodificar os referenciais auditivos de uma língua oral, não será, via de regra, por imersão, mas sim, na escola, que o primeiro contato sistemático com essa língua oral, normalmente, ocorrerá.¹³ É nesse espaço que, pela vivência com textos variados, desde a educação infantil, a escrita passará a ter sentido. Seu conteúdo será conhecido e imagens e letras serão diferenciadas nos primeiros passos para a compreensão do universo simbólico da escrita a partir de uma relação de ensino-aprendizagem que configura o

¹³ Essa afirmação se dá baseada na experiência da absoluta maioria dos surdos que, por serem provenientes de famílias de pessoas ouvintes, não possuem, nessa parentela, modelo de linguagem para desenvolvimento de uma língua materna de mesma modalidade, por imersão.



Português como L2 para o alunado surdo. (FERNANDES, 2006)

Assim, como uma forma de apresentar às crianças surdas a cultura popular do país da sua segunda língua, lançamos mão de brincadeiras populares e parlendas para proporcionar a experiência de imersão na L2.

4.4 A sugestão

Propusemos a parlenda/brincadeira “Suco Gelado”, que possui bastante habilidade de representação visual, especialmente no reconhecimento das configurações de mãos. Geralmente cantada enquanto se brinca de pular corda, também é usada como parlenda de escolha:

Texto do enunciado:

**“SUCO GELADO
CABELO ARREPIADO
QUAL É A LETRA
DO SEU NAMORADO?
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X Z W Y”**

Passo a passo e sugestões:

- Pedir para que as crianças narrem o que sabem sobre o assunto. Converse sobre cultura popular, brincadeiras, etc.
- Utilize o máximo de materiais diversos que puder para apresentar as crianças ao contexto. Aqui, pode-se pensar nos objetos ou ilustrações



que mais representem: SUCO – GELO – FOTO DE UM MENINO COM CABELO ARREPIADO – ALFABETO, etc.

- É importante partir inicialmente de construções menos complexas e progressivamente acompanhar o ritmo dos grupos, adequando e adaptando conforme a necessidade das crianças;
- Podem, inclusive, assistir a vídeos de crianças brincando com essa parlenda;
- Há possibilidades de desdobramentos dessa sequência a depender do conhecimento prévio de cada criança, dada a contribuição coletiva para a construção da proposta.
- A finalização proposta aqui é a apresentação em LIBRAS da parlenda/brincadeira escolhida. A nossa versão de “Suco gelado, cabelo arrepiado” encontra-se no link: https://www.youtube.com/watch?v=ZcHRAMNBv_M.

Essa conclusão sistematiza a sequência e mostra às crianças um exemplo de parlenda ou brincadeira popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este material possa contribuir com a inclusão e imersão de crianças e pessoas de qualquer idade na brincadeira sugerida, parte do conjunto cultural do nosso país, que são as parlendas.

Nossa cultura normalizante é tendenciosa ao utilitarismo, transformando os processos educativos e métodos aceitáveis de transformação de pessoas em ferramentas úteis para a sociedade, de acordo com seu status social, poder aquisitivo, limitações físicas, mentais,



econômicas, sua cor, seu gênero etc. Nosso papel é contribuir em processos educativos inclusivos que desconstruam essa visão limitante e excludente.

Aqui focamos na educação infantil de surdos por ser uma etapa negligenciada da educação no que diz respeito a construções teóricas aliadas à prática, muito embora seja a etapa mais importante para o desenvolvimento e constituição do indivíduo. Nossa intenção se estende a toda a comunidade surda. Nosso desejo é de que sociedade, profissionais da educação, famílias, universidade e poder público reconheçam as pluralidades e diferenças das pessoas. Apenas a partir de tal noção é que se propõe o pensamento reflexivo e de mudança, ressignificação e reestruturação de um modo de pensar, viver e educar que priorize a pessoa: “pessoa criança” ou “pessoa grande” em sua individualidade e repertórios pessoal, social e sociável, autônomo, que mantém e preserva o que conhece de valor cultural por se reconhecer como parte de um coletivo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n°10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n°10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Especial Língua Brasileira de Sinais. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

BASSO, S.P.S.; CAPELLINI, V.L.M.F. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em libras. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2, nov. 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.



OLIVEIRA SILVA, K.G. de. *et al.* A importância do ensino de Libras para crianças surdas na Educação Infantil. Maceió: *Revista Psicologia & Saberes*, CESMAC v. 9, n. 17, 2019.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

KUBASKI, C.; MORAES, V.P. *O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas*. 2009. Acesso em: 03 mai 2021. Disponível em: <www.puc.pr/eventos/educere/anais/pdf/3115_1541.pdf>

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, 26 (69), 163-184, 2006.

LACERDA, C.B.F. *et al.* *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.

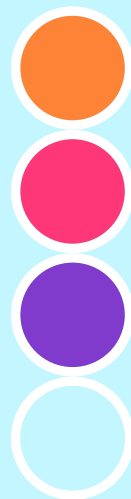
RAMOS, E.de S. *Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum*. Orientadora: Maria Teresa Égler Mantoan. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, K.S.X.; COSTA JR, E.R. O tradutor intérprete de Libras educacional: reflexões a partir de diferentes figurações escolares. *Políticas públicas inclusivas na educação brasileira: Caminhos para a inclusão 2*. Belo Horizonte: Atena Editora. 2019.

SALVIANO, B. N. O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada ao ensino) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTIAGO, S.A.S *et al.* Educação e Inclusão social. *Ciências Biológicas, Cadernos CB Virtual*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB. 2011.

SANTIAGO, S.A.S. *Problematizando a Inclusão do Estudante Surdo: Da Educação Infantil Ao Ensino Regular*. João Pessoa: Editora do CCTA, UFPB. 2015.



O CURRÍCULO BILÍNGUE DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Agatha Carvalho de Lima

O Currículo Bilíngue da Cidade de São Paulo: princípios éticos, políticos e pedagógicos

Agatha Carvalho de Lima*

INTRODUÇÃO

Ao longo da disciplina de Libras, obrigatória no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, cursada no segundo semestre de 2020 e ministrada pelas professoras doutoras Bárbara Neves Salviano de Paula e Karina Soledad Maldonado Molina, muitas foram as discussões em torno da trajetória histórico-política da comunidade surda, analisando suas conquistas e adversidades. Sob a luz de autores como Lacerda (1998), Fernandes (2010) e Molina (2018), fomos orientados acerca daquilo que é o ideal para uma melhor convivência em sociedade entre pessoas surdas e ouvintes. Diante dos debates, é unânime a posição de destaque que a educação toma nesse processo, como uma preciosa ferramenta emancipatória e transformadora quando proporcionada adequadamente a esse grupo.

A efetividade de uma educação pautada na inclusão e formação integral de cidadãos está para além de documentos oficiais, políticas públicas garantidas por indivíduos que se formam educadores e vão às salas de aula e projetos político pedagógicos que estruturam suas práticas pedagógicas. A implementação de um currículo, na educação básica, coerente e alinhado às pautas das pessoas surdas é um dos grandes passos que podemos dar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A análise e reflexão dos documentos que norteiam as relações de ensino-aprendizagem neste recorte se fazem extremamente necessárias. Kramer (1997, p.18) afirma que “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural”, já que documentos desta procedência

* Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. htacarvalho@usp.br



carregam diferentes influências e interesses, a depender de seu contexto sócio-histórico. O currículo compreende como fazer, quando fazer e como avaliar, estruturando as práticas escolares em todas as etapas.

O presente texto busca analisar alguns aspectos do *Currículo da Cidade - LIBRAS*¹⁵, sob olhar dos textos da disciplina supracitada, com ênfase na *Apresentação* do escrito e na *Parte 2*, sobretudo no capítulo *Conceitos Fundamentais*, que compreende os subtítulos: *A pessoa surda, a escola e as línguas; O Conhecimento Metalinguístico; A Língua Brasileira de Sinais; Aspectos fonéticos-fonológicos, Aspectos Morfológicos e Aspectos Sintáticos*.

Visando contemplar a discussão, o trabalho está orientado por dois dos cinco critérios apresentados pela pesquisadora de currículo Sônia Kramer (1997). Em seu texto *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, a autora apresenta pontos disparadores de reflexão: a (1) “Autoria”, que discorre às indagações (i) Quem produziu a proposta? Como foi produzida? (ii) Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada? (iii) O texto permite escutar/ler as vozes dos vários participantes do processo de implementação da proposta?. O subtópico (1.1) “Destinatários”, que parte dos seguintes questionamentos (iv) Para quem o texto se dirige? (professores/as, escolas, famílias, crianças, supervisores/as, diretores/as). Quem são as crianças, os/as adultos/as e profissionais a quem essa proposta se dirige?; e o bloco (2) “Pressupostos teóricos e éticos”, que tange às questões (v) Os fundamentos teóricos da proposta são explicitados? (vi) Qual a concepção de proposta pedagógica/currículo? É um procedimento burocrático ou é um instrumento que pode ser reapropriado pelos profissionais? (vii) Considera as diversidades das pessoas envolvidas (crianças, adultos/as, profissionais) - tais com diferenças sociais, culturais, étnicas, éticas?

Vale ressaltar que as questões levantadas não totalizam a discussão que Kramer (1997) realiza em sua pesquisa, mas orienta, na medida do

¹⁵ Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-lingua-brasileira-de-sinais.pdf>>



possível, a análise das Diretrizes Municipais aqui pretendida. Para tanto, faz-se necessário destacar que:

(...) a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizam a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas. (KRAMER, 1997, p.16)

Sendo assim, analisaremos aqui as propostas do governo do município de São Paulo em seu caráter idealizado, o que não necessariamente foi ou será efetivado conforme projetado. Não prevemos aqui levantar os possíveis descompassos entre as diretrizes e a execução das intenções evocadas pelo documento.

1 Autoria

O Currículo da Cidade de São Paulo - LIBRAS, foi elaborado em 2018 e, em suas páginas iniciais, Alexandre Alves Schneider, o então Secretário Municipal de Educação, explicita que o escrito “busca aperfeiçoar as premissas de uma educação bilíngue para os estudantes” (São Paulo, 2019, p.7), pois o documento foi composto por dois grupos de trabalho que realizaram as inter-relações entre a Libras e a Língua Portuguesa para Surdos.

Composto por uma grande equipe, o documento compreende a Coordenadoria Pedagógica (COPED) com vinte e três coordenadores e diretores, a Equipe de Coordenação e Elaboração com cinquenta e um participantes entre intérpretes, assessores, leitores críticos, equipe técnica e modelo fotográfico para os sinais em Libras, além da Coordenadoria



Pedagógica - Divisão da Educação Especial (COPED-DIEE), juntamente com a Secretaria Municipal da Educação (SME).

A produção deste documento foi realizada a partir das experiências práticas de educadores que atuaram ativamente na Educação Bilíngue da Rede Municipal de Ensino. Sua elaboração contou com apontamentos críticos e ajustes feitos posteriores à sua primeira edição - entre outubro e novembro de 2018 - por funcionários da Rede, além da participação do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação Especial (DIEE) da SME.

As contribuições feitas no Currículo da Cidade - Libras, permitiram a constituição de um documento mais democrático e amplo. No entanto, não foi possível observar com clareza a autoria de cada proposta, uma vez que o documento corrido não possibilita ao leitor ouvir as diferentes vozes dos vários participantes e das parcelas de colaboração em todo o processo até sua versão final.

2 Destinatário

O documento expõe seu público-alvo, aparentemente, de forma clara e objetiva já na *Apresentação*, sendo eles, inicialmente, os estudantes surdos das Escolas Municipais Bilíngues para Surdos - EMEBS, nas Unidades Polo de Educação Bilíngue e para aqueles que estão matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e possuem assistência nas Salas de Recursos Multifuncionais. Apesar disso, identificamos que, a partir do recorte estabelecido para esta análise, o documento dirige-se majoritariamente aos profissionais da educação, introduzindo ideias acerca do uso da Língua Brasileira de Sinais no avanço da aprendizagem global dos estudantes surdos.

Desse modo, o Currículo assemelha-se aos pensamentos de Lacerda (1998), quando expõe sua preocupação em preparar um “caminho educacional que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos



surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade.” (LACERDA, 1998, s/p). Para isso, o documento aposta que o “primeiro objetivo a ser alcançado é o da competência [na Libras], ou seja, criar a possibilidade de se comunicar, expressar informações o quanto antes com outras crianças surdas e ouvintes” (SÃO PAULO, 2019, p.73).

Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. [...] O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. (LACERDA, 1998, s/p.)

Conclui-se, portanto, que as propostas foram redigidas levando em consideração o que os especialistas alegam ideal para um melhor desenvolvimento das pessoas surdas.

3 Pressupostos Teóricos e Éticos

A proposta possui pressupostos teóricos bem fundamentados e explicitados. As afirmações são justificadas utilizando-se de teóricos e pesquisadores da Educação Bilíngue para Surdos, como Mayberry (1993), Campello (2007), Crato (2010), Barbosa, Neves e Barbosa (2013), entre outros.

As concepções pedagógicas presentes no documento são bem esteadas em autores que discutem com seriedade os temas em torno da abordagem Bilíngue. O Currículo apresenta imagens e orientações para as configurações e flexão de mãos, seleção de dedos e referências corporais. Os procedimentos,



por serem simplificados, podem ser reaproveitados por diversos profissionais em diferentes contextos escolares, já que são didáticos e bem elaborados.

O documento também aposta de forma explícita em professores surdos dentro da sala de aula, para que haja a aquisição da Língua de Sinais desde a infância e suas capacidades sejam acessadas.

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) também mencionam a importância da atuação do profissional surdo no ensino de Língua Portuguesa e fazem referência ao reconhecimento metalinguístico que pode ser potencializado com a presença dele. (SÃO PAULO, 2019, p.74)

Referindo-se ao contexto escolar, vale ressaltar a fala de Schneider ao declarar em sua apresentação inicial que:

Objetivamos, dessa forma, o fortalecimento das políticas de equidade e da educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que buscam a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômicas, cultural, étnico-racial e geográfica. (SÃO PAULO, 2019, p.9)

Percebe-se que as propostas são pautadas a partir de premissas éticas e teóricas que vão de encontro com as demandas da comunidade surda, bem como das produções acadêmicas a respeito das ideais condições para o desenvolvimento pleno desses indivíduos.

4 Aplicação da Teoria Sobre a Prática Bilíngue em Sala: Sugestões



Pondo em balanço todos os conteúdos e conceitos acessados na disciplina já mencionada, uma das conclusões mais valiosas se desdobra em torno da afirmação de Molina e Vieira (2018, p.4) quando declaram que "a primeira grande luta dos militantes surdos foi justamente o empoderamento e o reconhecimento das capacidades". É a partir da afirmação de que as pessoas surdas são plenamente capazes de acessar todas as suas faculdades - distinguindo-se apenas por se manifestarem em outra modalidade linguística - que garantimos as condições ideais para o desenvolvimento de suas habilidades globais, ao mesmo passo em que indivíduos ouvintes, superando anos de exclusão.

O documento analisado vai de encontro com as concepções progressistas, representando a possibilidade de grandes avanços para as crianças surdas submetidas a essa abordagem educacional. O Ensino Bilíngue é o terreno mais rico para a implementação de tais ideias, proporcionando desenvolvimento cognitivo e a inserção social e linguística.

Este foco na Língua de Sinais vem da justificativa de que é a partir desta língua que os processos de pensamento e as demais habilidades cognitivas da pessoa surda são fundamentados em uma língua objetiva espacial. (SÃO PAULO, 2019, p.71)

Investigar o percurso das pessoas surdas até aqui nos traz evidências o suficiente que confirmam o sucesso da abordagem Bilíngue.

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam



revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson *et al.* 1991, Fernandes 1989). (LACERDA, 1998, s/p)

Em suma, a visão social que incide sobre as pessoas surdas determina, em grande medida, a forma como elas vivem, se desenvolvem, se relacionam e exercem sua cidadania. Ao considerar a atuação da escola na formação de sujeitos tidos como capazes e produtivos, sua influência é fundamental no processo de transformação ou manutenção da condição das pessoas surdas.

Ainda neste sentido, sendo o Currículo uma obra que reflete e/ou busca construir concepções culturais, sociais, éticas e políticas, é necessário que o discurso pretendido trabalhe, em primeiro lugar, para não reduzir a pessoa surda à sua surdez. É fundamental, portanto, que as propostas do documento não o limite a processos normativos de ensino. Visa-se justamente o contrário, a busca por alternativas que potencializam as capacidades desses indivíduos, dentro de suas devidas especificidades. Consideramos que o Currículo da Cidade de São Paulo - Libras abrange grande parte desse debate, representando chances de avanço da discussão do tema na cidade e no sistema de ensino.

Estando a proposta curricular coerente com as pautas da comunidade surda e alinhada com os estudos sobre a história e desenvolvimento dessas pessoas, resta às instituições educacionais e aos seus profissionais pensar na implementação das orientações em projetos, atividades e outros elementos da rotina escolar. Sabe-se que teoria e prática possuem, por vezes, um abismo entre si e, por isso, demandam uma grande carga de reflexão, estudo e elaboração para ser superado. De modo que ter acesso a um arcabouço de referências que conectem ambas as pontas é fundamental.

No esforço de fornecer aos leitores deste texto uma base na qual dar início a esta transposição, oferecemos, a partir das próximas páginas, sugestões e orientações de algumas atividades pedagógicas. Tendo em vista



as perspectivas do Bilinguismo, foram compostos exercícios direcionados a pessoas surdas, na premissa de trabalhar vocabulário na Língua Brasileira de Sinais e em Português. Todavia, a estrutura metodológica pode também ser aplicada a ouvintes que estejam interessados em aprender Libras como segunda língua e aos colegas ouvintes do aluno surdo de uma sala de aula inclusiva.

Esperamos que o conteúdo aqui oferecido seja uma centelha de estímulo e inspiração para que novos materiais sejam criados e compartilhados em uma rede de trocas educativas.

4.1 Proposta Pedagógica

Esta proposta de atividade foi elaborada como parte do processo de avaliação da disciplina de Libras da FEUSP e adaptada para ser apresentada no presente texto. Na primeira versão, um arquivo em vídeo e outro em PDF foram gerados, comportando as ilustrações de vídeos, recursos estes que também estão aqui disponibilizados.

Tentou-se constituir um plano de aula que contemplasse os ideais sustentadores da Educação Bilíngue para pessoas surdas. Conforme apresentado anteriormente, a perspectiva a partir do Bilinguismo é mais do que uma metodologia de ensino, mas uma forma de enxergar, valorizar e relacionar-se com a comunidade surda. Nesse sentido, qualquer proposta de educação necessita compreender a pessoa surda como plena em suas capacidades cognitivas (caso não haja outros fatores diagnosticados além da surdez), sendo nada mais do que um aluno que possui como L1 uma língua diferente daquela majoritariamente falada.

Sendo assim, as aulas devem ter como objetivo instruir os conteúdos através de ambas as línguas, momentos expositivos em Libras e momentos escritos em Português. Logo, se faz necessário alfabetizar os alunos nos dois



idiomas, focando no significado e sentido do que se pretende comunicar e apresentando as duas formas de fazê-lo.

A atividade sugerida a seguir tem como alvo as séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda no processo de alfabetização e expansão do vocabulário, sobretudo na segunda língua (neste caso, o Português). A correspondência dos termos entre língua de sinais e Português é estabelecida através da escrita da língua oral, datilologia e apresentação do sinal em Libras, combinação inspirada nas atividades apresentadas no texto de Salviano (2014).

4.2 Orientações

Tema
Trabalhando com sentimentos e emoções
Faixa etária sugerida
Séries iniciais do Ensino Fundamental – faixa etária dos alunos entre 6 e 8 anos.
Tempo de duração
Estima-se em torno de duas aulas de 50 minutos, se estendendo, caso necessário, para que contemple não apenas o registro da tarefa, mas um bom período de conversação e exploração dos sinais (repetição e diálogo).
Expectativas de aprendizagem
Expansão do vocabulário;



Prática da conversação na Língua de Sinais;

Prática da escrita em Língua Portuguesa.

Materiais necessários

Recurso de multimídia/audiovisual;

Dicionário on-line bilíngue - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais;

Folhas e lápis/canetas para registro.

Sugestões para aplicação

1 - Contextualização do tema: é relevante inserir a importância de adquirir vocabulário que promova expressão dos sentimentos de forma clara, podendo proporcionar um diálogo de desabafo, acolhimento e resolução de conflitos - sobretudo na idade aqui recortada, uma vez que é neste momento onde a maturação social está em expansão e em processo de aquisição de independência na manutenção das relações.

2 - Apresente a lista de palavras a serem inseridas no vocabulário.

- Nesta etapa, é necessário fazer uso de três elementos combinados e confrontados: a *datilologia* em (i) Língua de Sinais e em (ii) Português somadas a (iii) apresentação do sinal em Libras que represente a palavra.

Os exercícios mais adiante já estão acompanhados da escrita em Português + datilologia.

O uso do dicionário surge aqui (caso o educador sinta necessidade), inserindo os sinais e expandindo o vocabulário em Libras. Para tanto, sugerimos o uso do recurso multimídia, projetando as imagens e vídeos para toda a turma.



3- Trabalhando na compreensão do significado das palavras apresentadas:

- Através dos exercícios presentes na tarefa 1, os alunos deverão usar a palavra correta dentro do contexto da frase apresentada e das opções dadas.
- Lembre-se de apresentar as frases e opções em Língua Portuguesa e Libras (usando aqui os sinais e não mais a datilologia, que serve inicialmente para a correspondência na escrita em Português).
- As crianças devem, então, responder o registro em Português, mas reproduzir os enunciados e respostas na Língua de Sinais.

4- No segundo exercício são apresentadas diferentes situações em que não há alternativas nas respostas, que são de cunho pessoal. A criança deve experimentar interpretar a frase proposta, refletir e expressar sobre como se sente.

- Aqui, a conversação em sinais deve ser priorizada, abrindo espaço para um momento de diálogo entre os colegas de turma.
- Posteriormente, cada um deve registrar sua resposta em Língua Portuguesa.

4.3 A Prática

“Aprenderemos como são nomeados em Português e em Língua Brasileira de Sinais elementos que nem sempre conseguimos expressar bem. Sentimentos e emoções podem ser confusos, mas a comunicação nos ajuda a torná-los mais claros!”



4.3.1 Vocabulário Prévio Sugerido





4.3.2 As Atividades

1) Identifique os sentimentos expressados pelas personagens nas seguintes situações, completando as frases com a escrita em Português e circulando o sinal correspondente.¹⁶

A- Maria e João estão casados há muito tempo e ainda são cheios de _____.

Amor



Raiva

Ansiedade

¹⁶ Note que, além do objetivo primário proposto pela atividade, o professor de séries posteriores à sugerida neste recurso pode considerar elementos específicos da gramática normativa da Língua Portuguesa neste exercício. Por exemplo, algumas alternativas não serão possíveis de serem consideradas a resposta correta para completar a frase levando em conta questões de gênero, regência nominal e classes de palavra. Essas considerações são relevantes para alunos ouvintes e, especialmente, para alunos surdos que têm como L1 a Libras, uma língua com estrutura gramatical e normativa diferente do Português.



B- Durante a pandemia, Renan teve _____ de contrair o vírus.

- Amor
- Medo
- Felicidade



C- Com tanta correria, Marco sente muita _____ e pressa na realização de suas tarefas.

- Amor
- Medo
- Ansiedade



D- Bárbara nunca sentiu tanta _____ como quando dançou com suas amigas, Karina e Agatha, em sua festa de aniversário.

- Amor
- Abatido
- Felicidade





E- Eduardo ficou _____ quando não foi bem em uma prova.

() Abatido

() Medo

() Felicidade



2) Relacione cada frase ao que você costuma sentir nessas situações indicando o sinal para a turma - assim comparamos como sentimos coisas diferentes, mesmo em situações iguais. Depois, registre suas respostas em Português no espaço a seguir.

Ser ameaçado: _____.

Ter uma prova difícil na escola: _____.

Ser abraçado por alguém querido: _____.

Ser agredido física ou verbalmente: _____.

Ser desrespeitado: _____.

Ganhar um presente: _____.

Comer seu alimento predileto: _____.

Ouvir sua música preferida: _____.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exame dos primeiros tópicos do *Currículo da Cidade: Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais*, documento redigido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo, é possível perceber quais são as correntes teóricas, valores e objetivos enunciados através das propostas pedagógicas.

Sob as lentes de análise de Kramer (1997) pudemos identificar os pontos essenciais contidos no Currículo e constatar que as orientações convergem com as demandas da comunidade surda, indo de encontro com a corrente de Educação Bilíngue. Através do esclarecimento sobre quais as concepções devem entrar em sala de aula quando se adota as recomendações contidas no programa, sugestões de atividades foram elaboradas para que ilustrassem formas de colocar em prática toda a teoria discutida neste texto e no Currículo Municipal.

Sabe-se que o caminho para a elaboração deste documento foi longo, cheio de avanços e retrocessos no que tange à constante luta da comunidade surda. Apesar de considerar o *Currículo da Cidade: Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais* uma conquista, precisamos garantir que seus valores e propostas sejam colocados, de fato, em prática, agregando a cultura escolar e transformando nossa sociedade. Sem investimento e formação docente, as maneiras de garantir a efetivação deste projeto se tornam nulas. Espera-se que este texto possa contribuir de alguma forma para que as concepções defendidas no documento sejam melhor compreendidas e que sirva de base para desdobramentos promissores.



Referências Bibliográficas

FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação. 3ª edição. 2010.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n° 60, 1997.

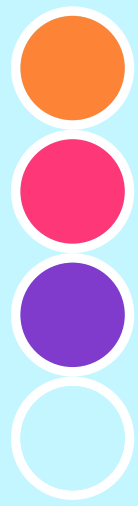
Lacerda, Cristina B.F. de Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 46 [Acessado 12 Julho 2021] , pp. 68-80. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007> >. Epub 07 Dez 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LIRA, G.A.; SOUZA, T.A.F. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3*. 2011. Disponível em: < http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/ > Acesso em: 22 de abr 2021.

SALVIANO, B. N. O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada ao ensino) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K.S.M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.44, São Paulo, 2018



RECURSO DIDÁTICO PARA ESTUDANTES SURDOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Allana S. dos Santos Felix

Beatriz B. Boss

Patricia R. Senário

Willians da C. Ananias

Recurso didático para estudantes surdos no ciclo de alfabetização

Allana Silva dos Santos Felix*

Beatriz Bitu Boss**

Patricia Rocha Senário***

Willians da Costa Ananias****

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade - Língua Brasileira de Sinais (Libras) propõe a educação bilíngue aos estudantes surdos da Rede Municipal de Ensino e tem, dentre tantos objetivos, proporcionar à criança surda desenvolvimento linguístico e cognitivo eficientes e possibilitar o relacionamento harmonioso dessa criança com a comunidade ouvinte. Tais intenções podem ser alcançadas por meio do acesso à língua de sinais e à língua oral majoritária (Lacerda, 1998).

A língua de sinais é a língua natural dos surdos. Adquirida no contato com pessoas proficientes usuárias da língua de sinais, esta aquisição possibilita o desenvolvimento global do estudante surdo e, quando feita, a aquisição de uma língua visual especial permitirá ao surdo comunicação plena e eficiente, como ocorre com um sujeito ouvinte. Deste modo, a Libras deve ser encarada como a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda língua do surdo brasileiro.

Um dos desafios dos estudantes de Pedagogia e dos educadores da rede pública de ensino, que trabalham com a educação de pessoas surdas está na transformação dos princípios e das diretrizes nacionais, como nos Currículos Estaduais e Municipais tanto para a Educação Especial quanto para a Educação de Surdos, no que se refere às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Diante desse contexto, este texto propõe



refletir a respeito da seguinte questão: Como os profissionais da educação podem desenvolver suas práticas pedagógicas a fim de atender as demandas da legislação municipal, com atividades a serem desenvolvidas para estudantes surdos, a fim de cumprir as metas estabelecidas por tais documentos oficiais?

Com a finalidade de auxiliar os educadores, propomos, à luz da análise da proposta curricular “Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais - Libras” (2019) em vigor na Rede Municipal de Educação de São Paulo, algumas possibilidades de desenvolvimento de atividades práticas em consonância com a legislação educacional sobre o assunto. A proposta curricular contempla estudantes surdos matriculados nas classes regulares da rede municipal desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental atendidos nas salas de recursos multifuncionais e Escolas Municipais Bilíngues para Surdos (EMEBS), bem como nas Unidades Polo de Educação Bilíngue.

1 A Escolarização dos Indivíduos Surdos

A escolarização de pessoas surdas sofreu historicamente diversas mudanças. Passou desde a educação gestual proposta por L'Épée, à oralização, definida no Congresso Internacional de Educação de Surdos de 1880, em Milão, como método mais adequado ao desenvolvimento e integração social do indivíduo surdo. Essa última indicava uma visão cuja tentativa era normalizar tal sujeito, baseada em uma conduta médico-clínica. Segue-se um período de retração da língua de sinais e valorização da língua oral dominante, o que representou um grande retrocesso à escolarização da comunidade surda. Nas últimas duas décadas do século XX, porém, o Brasil começa a ser apresentado ao bilinguismo que se caracteriza pelo uso primário da Libras e secundário da Língua Portuguesa escrita, o que trouxe à luz o direito de a pessoa surda receber uma educação que considere os aspectos sociais e culturais nos quais está inserida. (RODRIGUES, 2008)



É importante destacar que a Declaração de Salamanca surgiu como grande marco. Em 1994, em Salamanca, na Espanha, elabora-se um documento oficial que legaliza a todas as instituições educacionais a inclusão escolar de alunos surdos nas salas regulares com acompanhamento especializado e tendo o direito de ser respeitado na sua língua – a língua de sinais. O documento ficou conhecido mundialmente como “A Declaração de Salamanca”, o qual proclama que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994, s/p).

A aprovação da Lei da Libras em 2002 e com a aprovação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o indivíduo surdo teve novos direitos assegurados, especialmente no que diz respeito à sua condição linguística. Isso significou o retorno da língua de sinais na educação de pessoas surdas. Esse mesmo Decreto Federal elencou a disciplina de Libras como obrigatória na grade curricular de cursos de formação de professores, o que assegura a capacitação daqueles que estarão à frente da educação de estudantes surdos.

Tais fatos são importantes marcos na escolarização dos indivíduos surdos, já que a aprendizagem da língua de sinais se mostra essencial ao desenvolvimento e aprendizagem. Há de se considerar que, apesar de em circunstâncias favoráveis, as crianças surdas e ouvintes passarem pelos mesmos estágios de desenvolvimento, as primeiras constroem conhecimento de forma distinta das segundas, pois, para as primeiras, isso se dá através do plano visual espacial. É imprescindível que os educadores os compreendam



a partir de tal fato, a fim de oferecer condições de aprendizagem por meio de um processo contextualizado.

É elementar que se saiba, sobretudo, que enquanto as crianças ouvintes estão imersas em um meio acolhedor que lhe oferece estímulos constantes, as crianças surdas na maioria das vezes nasce em famílias ouvintes e frequentam espaços onde os indivíduos são, em sua totalidade, ouvintes. Dessa forma, estão submersos em um ambiente hostil, que os proporciona nenhum ou poucos estímulos linguísticos - o que pode afetar negativamente tanto seu desenvolvimento cognitivo quanto social. Ao se depararem com o ambiente escolar, essas crianças necessitam ser acolhidas e compreendidas como indivíduos multiculturais.

2 O Currículo da Cidade de São Paulo de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Segundo o Secretário Municipal da Educação, Alexandre Alves Schneider (2019), a construção do Currículo da Cidade - Língua Brasileira de Sinais (Libras) está baseada nas “vivências e experiências” das pessoas surdas e dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino, bem como sua constituição é um resultado do “trabalho dialógico e colaborativo” que contou com a participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área.

Nesse sentido, entendemos que o Currículo de Libras está alinhado com as concepções contemporâneas para a educação de surdos, pois compartilha da premissa que a língua de sinais é a língua natural dos surdos já que é possível ser adquirida com naturalidade e rapidez, possibilitando, então, o seu desenvolvimento cognitivo e também o de uma língua visual espacial mediadora de uma comunicação eficiente.



A proposta do Currículo de Libras busca o aprimoramento das diretrizes vigentes sobre a educação bilíngue. Nesta perspectiva, o Currículo de Língua Brasileira de Sinais (Libras) está interligado ao Currículo de Língua Portuguesa para Surdos com o objetivo de, ao estabelecer a fusão entre ambos, possibilitar o encadeamento de conteúdos e metas, bem como permitir que os estudantes surdos construam os conhecimentos sobre sua primeira língua, a Libras, e Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A proposta está alinhada aos princípios da educação bilíngue, pois está baseada no ensino da língua de sinais para a criança surda concomitante àquele da língua do grupo ouvinte majoritário em sua modalidade escrita. Nesse sentido, a criança surda deveria ter contato primeiramente com a Libras, para desenvolver a sinalização de maneira tão acelerada quanto as crianças ouvintes aprendem a falar (Lacerda, 1998). Deste modo, através da sinalização, a criança surda desenvolverá a capacidade linguística e, posteriormente, esta servirá de base cognitiva para o aprendizado da língua oral como segunda língua, tornando-se então bilíngue.

Percebe-se que tal proposta pedagógica foi construída no caminho e ato de caminhar (Kramer, 1997, p. 19), pois é possível identificar no documento, em particular na Introdução da 2ª Parte, cuja temática é o Currículo Bilíngue para Surdos, o processo de construção histórica da educação de surdos no Brasil, especialmente na cidade de São Paulo (SME, 2019, p. 65-70), desde os primórdios: com a incorporação da oralidade e a proibição da Libras nos espaços escolares, até a análise das transformações que ocorrem no campo da Educação de Surdos, como o fracasso da Comunicação Total que, ao usar a Libras juntamente com a Língua Portuguesa, acaba gerando a reprodução do “Português Sinalizado e o Bimodalismo” (SME, 2019, p. 66).

Nesta trajetória, o Currículo da Cidade aposta nas concepções de educação bilíngue para surdos baseadas no princípio de que “a língua de instrução da criança surda deve ser a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte deve ser usada como segunda língua” (SME, 2019, p. 67). Assim, para efetivar o processo de mediação pedagógica, o docente



precisa considerar tal preceito no planejamento da aula, criando estratégias e oportunidades para todos os estudantes (SME, 2019, p. 25).

Em 2008 ocorre a elaboração das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, produzidas pela SME, cuja construção foi coletiva e teve a participação de todos os educadores atuantes nas EMEE e de ainda outros profissionais da educação. Mais tarde, temos a elaboração dos “Cadernos de apoio e aprendizagem” para as séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, compostos por materiais impressos e vídeos para o professor e para os estudantes surdos (SME, 2019, p.69). A partir de 2010, foi estabelecido um Grupo de Trabalho com a finalidade de elaborar as diretrizes para a organização de Escolas Bilíngues para Surdos, o que resultou na edição do Decreto nº 52.785, o qual versa sobre a criação de Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na Rede Municipal de Ensino e que também define, em seu artigo 6º, os profissionais necessários para execução de educação bilíngue para surdos e de serviços da educação especial nas escolas inclusivas bilíngues (escolas-polo), conforme descrito a seguir:

Art. 6º - São considerados profissionais especializados no atendimento aos alunos surdos, nos termos da presente Portaria:

I - Professor de Educação Infantil;

II - Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I;

III - Professor de Ensino Fundamental II e Médio;

IV - Instrutor de LIBRAS;

V - Intérprete de LIBRAS;

VI – Guia-intérprete.



A SME aponta um avanço na política de educação para surdo na cidade com a publicação do Decreto nº 57.379/2016 e da Portaria nº 8.764/2016 que reconheceram “o direito dos surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeita sua identidade e cultura” (SME, 2019, p.69).

Em suma, foi possível identificar a elaboração coletiva do Currículo da Cidade - Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a presença dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos professores das modalidades Educação Especial e Língua Portuguesa, além de gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A proposta baseou-se em experiências anteriores de êxitos e fracassos e, a partir dessas práticas, em 2017 ocorreu o estudo para a atualização do currículo de Libras e do Currículo de Língua Portuguesa para surdos, com o intuito de conservar as ligações entre os dois currículos na construção do conhecimento escolar.

3 O processo de letramento por meio de brinquedos e brincadeiras

No desenvolvimento cognitivo, nossas atividades têm significado próprio num sistema de comportamento social, dirigidas a objetivos definidos e próprios. Segundo Vygotsky (1991), parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência dos outros, num processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Ao socializar, perpassamos o saber do outro; essa mediação pode ser feita também por instrumentos (sendo eles objetos ou símbolos). Se a mediação é feita em socialização, a cognição, por sua vez, é desenvolvida a partir da emoção: diferenças culturais produzem diferentes formas de pensamento. Além disso, em interação social, nos co-construímos por um desenvolvimento dialético: é feito e faz. Por fim, o individual se forma no social.

Para Vygotsky, somos sujeitos quando controlamos objetos e somos objetos quando controlamos nosso próprio comportamento. Para além disso, na concepção lacaniana, não há desejo sem linguagem: não se pode dizer que



uma criança sabe o que quer antes da assimilação da linguagem. Enquanto o instrumento conduz influência sobre um objeto externamente, o signo e a linguagem conduzem influências para o controle sobre si, internamente. A linguagem não só facilita a manipulação de objetos, como controla o comportamento da própria criança. Apesar de a linguagem ser aquilo que nos aliena, é também o que nos permite migrar da mediação concreta para a mediação abstrata e nos conectar simbolicamente com o desenvolvimento histórico do ser humano, o que nos possibilitará passar de objetos a sujeitos na ação.

Em Vygotsky (2008), identificamos que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos, cuja linguagem não foi ainda assimilada. É um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade na situação fantástica liberta a criança das amarras situacionais. O autor afirma que observações e experimentos revelam ser impossível para uma criança pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, pois suas ações sofrem restrição situacional (Vygotsky, 1991, p.64). No entanto, o autor pondera que, no brinquedo e nas brincadeiras, os objetos perdem a força e a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, substituindo as motivações externas pelas internas. Como menciona: “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.” (Vygotsky, 1991, p.66).

Segundo o autor, a criança não consegue estabelecer uma relação de sujeito com o objeto, já que o objeto é o que determina sua ação. Se, como apresentado, é na relação da criança com o brinquedo que ela usa a imaginação para significar um objeto, e se é nesse processo que ela consegue isolar o significado do objeto e imaginar uma nova possibilidade para ele, é nesse momento que ela passa a ser sujeito. Em suma, para a criança, a percepção só existe no campo concreto, percebido por meio dos sentidos físicos e, a partir do brincar, ela consegue ultrapassar esse limite do concreto e significar o abstrato – palavras, signos, linguagem. O brinquedo e as brincadeiras assumem, para a criança, a posição de pivô, substituindo uma



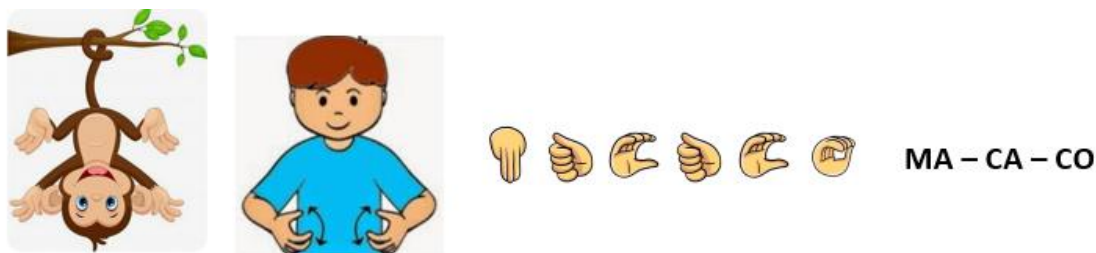
ação real, para que seja consolidada a separação entre o significado e a ação real. Vygotsky demonstra que “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (Vygotsky, 1991, p. 69) e “um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando, pela primeira vez, a criança lida com os significados como se fossem objetos” (Vygotsky, 1991, p. 66).

O processo de letramento em Língua Portuguesa, por vezes, ocorre para a criança surda concomitantemente ao em língua de sinais e, enquanto em uma temos o uso de diversos sinônimos, conectivos e tempos verbais, na outra temos o predomínio de palavras de conteúdo. Essa transposição é um dos fatores que gera dificuldade para os alunos surdos na elaboração de produções textuais em línguas orais auditivas.

Tendo isso em vista e considerando que, como postulado por Vygotsky, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, as crianças conseguem atrelar significados e descobrir e inventar múltiplos significantes, desenvolvemos a proposta que segue para utilização em turmas mistas, compostas por estudantes surdos e ouvintes, utilizando dos aspectos manuais como recurso para ampliar a compreensão da multiplicidade de significantes com um mesmo significado.

Como exemplo, ao trabalhar com a lexia *macaco* e suas perspectivas de aprendizado, teremos como significantes uma imagem, sinal em Libras, datilologia, escrita, etc.

Figura 1: Exemplo de recurso



Fonte: <<https://coringacarros.blogspot.com/2016/01/imagens-animais-em-libras.html>>

Adaptado. Acesso em: 11 set. 2021



4 Recurso Didático – “Palavras e Histórias”

O recurso didático “Palavras e História” foi elaborado para ser desenvolvido na aula de Língua Portuguesa para estudantes surdos que estão no ciclo de alfabetização, isto é, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Tem a duração estimada de uma a duas horas, o que equivale ao tempo de duas aulas. A atividade tem por objetivo promover a **ampliação lexical** por meio de conceituação e **desenvolvimento linguístico**. Para isso, se apoiará em atividade lúdica de **comunicação interpessoal**, que segue à categorização de **palavras** e, por fim, o desenvolvimento de uma **história** com o uso das palavras trabalhadas. Os alunos surdos, via de regra, possuem quantitativamente um léxico mental menor quando comparados aos alunos ouvintes de mesmo nível escolar, o que sugere a necessidade de introduzir atividades em que sejam tanto **autores** quanto **interlocutores** de histórias, com o apoio de repertório lexical previamente trabalhado.

O Currículo da Cidade de Libras estabelece que a organização da ação docente para análise, reflexão e a produção sobre as atividades de Libras deve contemplar o movimento pedagógico que privilegia a participação dos estudantes surdos em situações de trabalho coletivo, por exemplo, em duplas e/ou grupos, e, por fim, individuais. Nesse sentido, para efetivar o processo de mediação pedagógica, o docente precisa considerar no planejamento da aula as diferentes formas de aprender, criando estratégias e oportunidades em equidade para todos os estudantes (SME, 2019, p.25).

A atividade “Palavras e História” possibilita que o educador trabalhe com o uso da língua de sinais, identidade surda, análise linguística e arte e literatura surda. Esses quatro eixos da proposta curricular estão subdivididos em objetos de conhecimento e também fracionados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a análise, privilegamos o eixo 1 da proposta curricular - “uso da língua de sinais”, por entendermos que a atividade “Palavras e História” abrange inúmeros objetivos de progressão.



No primeiro momento, ao desenvolver a atividade “Palavra e História”, o educador estará contemplando os objetos de conhecimento relacionados às “bases da exploração da visualidade”, pois a proposta é trabalhar “imagem e palavra” para a compreensão de signos e significados e a produção de relatos das vivências do cotidiano, através da comunicação e interação que permite a compreensão e aprendizado da cultura surda. Desse modo, no 1º ano, os objetivos de aprendizagem contemplados são EF01LS02 e EF01LS02 que visam explorar, de maneira introdutória, as habilidades de percepção e identificação visual de imagens (objetos, desenhos e figuras), por intermédio de atividades lúdicas que respeitam a língua de sinais. A atividade permitirá iniciar o processo de produção textual sugeridos nos objetivos EF01LS05, EF01LS09 e EF01LS10 que enfatizam que, com mediação docente, o estudante surdo deve construir relatos a partir de situações simples do seu cotidiano pessoal ou de grupo, tendo por objetivo a tomada e manutenção do turno comunicativo entre os interlocutores na sala de aula. Com a criação de histórias e marcação de tempos dos relatos de fatos cotidianos, amplia-se o repertório da criança, obedecendo o seu desenvolvimento cognitivo.

A atividade de comunicação e interação incentiva o uso da Libras de forma autônoma, por meio de interação social lúdica, respeitando o tempo de desenvolvimento da criança com a língua (EF01LS17), garante que ela tenha consciência de si e do outro (EF01LS18), bem como oferece aos estudantes os primeiros contatos de conscientização de uma relação linguística com os elementos visuais (EF01LS29 e EF01LS30), propiciando a construção da sua própria identidade surda a partir da interação (EF01LS21, EF01LS23 e EF01LS24).

A atividade “Palavras e História” pode ser desenvolvida também com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos contemplados são EF02LS01, EF02LS02, EF02LS03 e EF02LS04. Esses objetivos, apesar de serem semelhantes aos do 1º ano, apresentam maior complexidade em relação ao anterior por expor as configurações de mãos nas habilidades de percepção e discriminação visual



na identificação de traços da Libras associados à atenção comunicativa dos interlocutores e aos discursos, o que privilegiará a observação de histórias contadas pelos colegas de classe, além de propor o uso da “prosódia na Libras” para sinalizar sentimentos e emoções como alegria, raiva, surpresa e tristeza e, também, explorar habilidades de percepção e discriminação visual de detalhes em imagens de objetos.

Na compreensão e produção textual, a atividade oportuniza a criação de discurso de procedimento nos relatos de rotina e da execução das atividades guiadas sob a orientação do professor (EF02LS07), enquanto o estudante surdo, no momento da contação de histórias, explora os mecanismos de flexão de gênero/número e o uso do sistema de pronominalização da Libras, além de utilizar a marcação de tempo explícita em relatos de vivências (EF02LS09, EF02LS10 e EF02LS11).

A atividade “Palavras e História” permite que o estudante amplie a habilidade de compreensão e de produção sinalizada através da comunicação e interação com o professor e com os colegas. Isso se dará por meio da participação de diálogos na roda de conversa sobre os temas propostos e resultará na ampliação do repertório de vocabulário (sinais) e no aprendizado de regras interação com o professor, colegas e demais pessoas em diversas situações. Por fim, contribuirá para que o estudante construa, desde o início, um discurso crítico, no momento que expressa suas dúvidas e opiniões, evidenciando o cumprimento dos objetivos EF02LS13, EF02LS14, EF02LS15, EF02LS16 e EF02LS17. Neste contexto, o estudante participa de atividades de representação e dramatização de histórias, usando a Libras e as regras de interação entre os participantes, como o respeito pelo turno comunicativo e a observação de intenções nos enunciados (EF02LS20).

No 3º ano, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados são os EF03LS01, EF03LS02, EF03LS03 e EF03LS04. Nesta fase, estamos na etapa final do Ciclo de Alfabetização e espera-se que os estudantes consolidem os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores. Neste momento, ocorre a apreensão das habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços da Libras, o que possibilita à



criança surda expor naturalmente essa língua e explorar o uso da prosódia com a apresentação de histórias infantis em Libras. Também será possível aprofundar as habilidades de percepção e discriminação visual de imagem através de brincadeiras lúdicas.

A atividade “Palavras e História”, enfatiza o objeto do conhecimento e permite compreensão e produção lexicais, possibilitando o desenvolvimento dos objetivos EF03LS05 ao EF03LS10. Com o apoio do professor, tais objetivos possibilitam alcançar uma capacidade de reconto e de utilização discursiva descritiva para, por exemplo, relatos de rotinas e experiências cotidianas, marcação de tempo e mecanismos de flexão de gênero e número. Nesse ponto, a criança também será capaz de desenvolver a capacidade de defender uma ideia e justificar sua posição.

A atividade permite ao estudante surdo desenvolver representações e dramatizações de histórias com o uso da Libras e observar as regras de interação entre os participantes. A comunicação e a interação se dão através de momentos de diálogos que possibilitam o compartilhamento do repertório cultural e de emoções com os interlocutores, consolidando o uso das habilidades para a manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas (EF03LS14, EF03LS15, EF03LS16, EF03LS17 e EF03LS18).

5 Plano de aula

Nível: Ensino Fundamental de escolas inclusivas.

Duração: Duas aulas (de 1 hora e 20 minutos a 2 horas).

Objetivo: A atividade visa promover a ampliação lexical por meio de conceituação e desenvolvimento textual e linguístico. Para isso, se apoiará em atividade lúdica de comunicação interpessoal que segue à categorização de

palavras e, por fim, o desenvolvimento de uma história com o uso das palavras trabalhadas.

Passo a passo:

1) O professor seleciona **palavras e imagens** que se relacionem com categorias semânticas tais como: nomes, lugares, atividades, cores, sentimentos, animais, frutas, clima, objetos, entre outros. Essas palavras e imagens servirão como base para o desenvolvimento de uma história ao final da atividade. As palavras devem ser recortadas e dobradas para que os estudantes possam retirá-las de um saco ou caixa, como em um sorteio, sem revelá-las uns aos outros.

2) As categorias a que pertencem cada uma das palavras devem ser escritas na lousa pelo professor, seguidas de dois espaços para inserção das duplas de palavras que serão reveladas pelos estudantes no passo 4.

3) Os estudantes sorteiam uma palavra/imagem dentre as que foram dobradas pelo professor e, após a leitura em silêncio, devem ser orientados a procurar entre os colegas quem possui outra palavra que se relacione a ela. Aqueles que não souberem ler, serão instruídos a ir até o professor para que oriente sobre o significado da palavra. O professor deve certificar-se que todos os estudantes têm entendimento sobre o significado daquela palavra, devendo tirar eventuais dúvidas. Deve-se estimular a **investigação**, de forma que os estudantes possam chegar a conclusões a partir da **análise das categorias** e exclusão das palavras díspares. Caso seja necessário, o professor pode interromper a atividade para exemplificar e oferecer dicas.

4) Com os pares formados, o professor solicita que cada par represente com **pantomimas suas palavras** e, então, solicitar que a classe indique a qual categoria a palavra pertence, utilizando o apoio de imagens que representem a palavra para conceituação.



5) O professor ensinará o sinal, fornecerá a datilologia e escreverá a palavra na lousa.

6) Os estudantes devem, junto aos seus pares, **desenvolver uma história curta** utilizando uma palavra de cada uma das categorias apresentadas.

7) Ao final da aula, os estudantes devem se dispor em roda para apresentar aos colegas a **história desenvolvida**. Desse modo, terão a oportunidade de conhecer histórias distintas a partir de uma mesma base lexical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunicar-se é uma necessidade humana e essencial para qualquer indivíduo. A linguagem fornece condições para o homem estruturar seu pensamento, permite traduzir seu sentimento, expor seus conhecimentos e se comunicar com as pessoas ao seu redor.

Em virtude dos argumentos apresentados neste artigo, compreende-se que a comunicação não é algo especial, mas sim primordial para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de todos. Para a escolarização dos indivíduos surdos, a aprendizagem da língua de sinais se mostra essencial ao desenvolvimento e aprendizagem. Há de se considerar que, apesar de em circunstâncias favoráveis, as crianças surdas e ouvintes passarem pelos mesmos estágios de desenvolvimento, as primeiras constroem conhecimento de forma distinta das segundas, pois, para as primeiras, isso se dá através do plano visual espacial. É imprescindível que os educadores os compreendam a partir de tal fato, a fim de oferecer condições de aprendizagem por meio de um processo contextualizado, pois a surdez é uma realidade multicultural e não é homogênea, ou seja depende do histórico de vida e das relações sociais de cada aluno.

O Currículo da Cidade de Libras estabelece que a organização da ação docente para análise, reflexão e a produção sobre as atividades de Libras deve



contemplar o movimento pedagógico que privilegia a participação dos estudantes surdos em situações de trabalho coletivo, por exemplo, em duplas e/ou grupos, e, por fim, individuais. Nesse sentido, para efetivar o processo de mediação pedagógica, o docente precisa considerar no planejamento da aula as diferentes formas de aprender, criando estratégias e oportunidades em equidade para todos os estudantes (SME, 2019, p.25).

O recurso didático apresentado neste artigo, foi elaborado para ser desenvolvido na aula de Língua Portuguesa para estudantes surdos que estão no ciclo de alfabetização, isto é, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A atividade tem por objetivo promover a ampliação lexical por meio de conceituação e desenvolvimento linguístico. Por meio desta atividade o educador poderá trabalhar o uso da língua de sinais, identidade surda, análise linguística e arte e literatura surda. Esses quatro eixos da proposta curricular estão subdivididos em objetos de conhecimento e também fracionados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A prática docente é um grande desafio, sobretudo na perspectiva da formação inicial e a necessidade de formação continuada a fim de fomentar reflexões e elucidar parâmetros para uma prática docente mais efetiva. Neste sentido, é muito importante compartilhar estratégias e propostas pedagógicas que possam enriquecer o repertório de outros profissionais, favorecendo cada vez mais a garantia de acesso e permanência de alunos na perspectiva de uma educação mais inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL, *A Constituição Federal de 1988: Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Cortez, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2 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 dezembro de 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 06 jan. 2021.

FERNANDES, E. (org.) *Surdez e Bilinguismo*. 3ªed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

FINK, B. Linguagem e alteridade. In: *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FINK, B. A natureza do pensamento inconsciente, ou como a outra parte "pensa". In: *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: *Educação & Sociedade*. Rio de Janeiro, 1997.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. *Cad. CEDES*, v.19, n.46. Campinas, 1998. Acesso em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 11 set. 2021.

MOORES, D. *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin, 1978.

RODRIGUES, C.H.R. Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SÃO PAULO: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade*: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade*: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: SME/COPED, 2019.

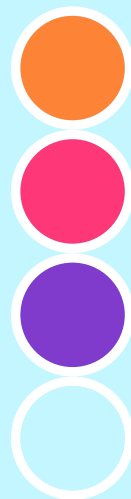
VIEIRA, C.R.; MOLINA, K.S.M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, v.44, São Paulo, 2018.

VYGOTSKI, L.V. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, jun./2008, p. 23-36. Disponível em:

<<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Orgs. M. Cole *et al.*. Tradução J. Cipolla Neto. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





LIBRAS E JOGOS DE EXPRESSIVIDADE CORPORAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Telma H. dos Santos
Thays C. dos Santos Rodrigues

Libras e Jogos de Expressividade Corporal: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva



Telma Helena dos Santos*

Thays Cristina dos Santos Rodrigues**

INTRODUÇÃO

A partir de documentos norteadores da educação básica do município de São Paulo e, principalmente, respaldado pela perspectiva da educação inclusiva, tendo como objeto principal o ensino de Libras em salas de aulas comuns, com crianças ouvintes e surdas, o presente capítulo visa correlacionar aspectos relevantes e característicos da língua de sinais com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019). Principalmente quanto ao “uso da Língua de Sinais, Identidade Surda, Prática de Análise Linguística e Literatura Surda.” (SÃO PAULO, p.111), o capítulo sugere um caminhar apoiado por trilhas que incentivam a promoção da cultura surda, objetivando uma educação plural e bilíngue, que converse com a Libras em sua totalidade.

O “Currículo da cidade: Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais” enquadra-se como um documento que apresenta diretrizes para a educação especial, em específico para o uso de Libras enquanto língua da comunidade surda, isto é, de estudantes surdos. Ao traçar seu percurso para os fins das diretrizes curriculares, o texto igualmente oferece orientações para

*Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brasil. telmah@alumni.usp.br.

** Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/ SP, Brasil. thays.rodrigues@usp.br / tkrodrigues@hotmail.com.br



o caminhar pedagógico das professoras e dos professores da educação básica, pensando principalmente na educação infantil (idem, p. 102-107) e a educação fundamental (ibidem, p.110-161), etapas às quais são geridas sob a responsabilidade do município de São Paulo.

Em primeira instância, a fim de analisar os pressupostos linguísticos do documento a respeito de Libras para, em seguida, estudar os direcionamentos dados aos profissionais que lidam com o dia a dia nas escolas paulistanas, o recorte compreende como os conceitos apresentados são trabalhados nas propostas didáticas e pedagógicas pautadas em uma educação bilinguista (Vieira, Molina, 2018; Lodi, 2013), uma vez que esses são os objetivos principais do cotidiano docente.

Além disso, consideramos a expressão e conscientização corporal como elementos presentes na constituição da Língua Brasileira de Sinais. Os cinco parâmetros fonológicos da Libras_ a configuração da mão; ponto ou local de articulação; o movimento; orientação/direcionalidade; e expressão facial e/ou corporal_ fazem-se presentes na relação com o corpo e a expressividade. Por esse caminho, buscaremos ressaltar, em práticas didáticas, procedimentos evidenciadores desses parâmetros, os quais promovem com bastante relevância a aprendizagem em Libras.

Para tanto, apoiamo-nos em práticas relativas às artes cênicas, teatro e dança, que, além de permitir um aspecto lúdico para o ensino-aprendizagem na Língua, possibilitam uma vivência diversificada, com ênfase na corporeidade, movimento e expressividade, de modo a construir um espaço de experiencição e apropriação qualitativas de elementos constitutivos da Língua Brasileira de Sinais.

Por esse caminho, para tanto, escolhemos jogos teatrais, jogos dramáticos e improvisações livres que, além de determinarem um diálogo com as práticas expressivas relativas às artes cênicas e à educação em Libras, propiciam uma vivência compartilhada de aprendizagens, permitindo uma percepção de coletividade e apropriação do processo de aquisição das



linguagens na sua interface entre Arte e Libras, de maneira autônoma e prática.

Nesse sentido, respaldadas pela concepção de inclusão e diversidade, tendo em mente uma demanda bilíngue e multicultural em educação, as presentes atividades visam percorrer diversas formas de oferecer suporte ao processo de aprendizagem de Libras e ressaltar a relevância da corporeidade em sua prática para além de uma formalidade da própria língua, mas também como um meio de expressividade das crianças e estudantes aos quais se destinam as atividades.

Desse modo, o capítulo tratará de traçar um caminho sugestivo para as professoras e professores do ensino fundamental e educação infantil, elencando o ensino de Libras como uma forma de evidenciar e dar luz à educação especial inclusiva. A proposta é sugerir práticas que possibilitem o bilinguismo em sala de aula, fazendo do discurso uma prática cotidiana, divertida e prazerosa para todas as crianças.

1 Os Conceitos Fundamentadores do Currículo da Cidade - LIBRAS:

A seção “Conceitos Fundamentadores” (São Paulo, 2019, p.72) da parte 2 “O Currículo Bilíngue Para Surdos” organiza-se em subseções, a saber: a pessoa surda, a escola e as línguas; o conhecimento metalinguístico; a Língua Brasileira de Sinais; aspectos fonético-fonológicos; aspectos morfológicos e aspectos sintáticos. Desse modo, ao falar a respeito da pessoa surda, o texto compõe um caminho em que a criança está contextualizada em seu ambiente familiar, tendo uma noção específica de desenvolvimento da linguagem que depende também de questões familiares como, por exemplo,



se já existe uma cultura surda ao seu redor ou se é uma cultura exclusivamente ouvinte (sendo a segunda situação a mais comumente encontrada).

Nem sempre a Libras é a primeira língua da família, já que 95% das crianças surdas “nascem em famílias em que a Língua de Sinais não é a primeira língua e encontram, neste ambiente, uma situação que não privilegia suas características sensoriais.” (Quadros *apud* São Paulo, 2019, p.73).

Seguindo esse raciocínio, a educação bilíngue não é comumente promovida desde o berço para quase que totalidade das crianças surdas, o que demanda a reformulação dos aparatos curriculares na educação básica, de modo a incentivar o bilinguismo o quanto antes e empoderar a pessoa surda no uso da sua língua natural, a Libras, desde a tenra idade, reconfigurando o pensamento integralista para inclusivo. (Lacerda, 1998).

Lemos no documento aqui abordado:

[...] o primeiro objetivo a ser alcançado é o da competência nessa língua, ou seja, criar a possibilidade de se comunicar, expressar informações o quanto antes com outras crianças surdas e ouvintes. Caso este incentivo à aquisição da Língua de Sinais ocorra na Educação Infantil, temos uma situação ótima e que potencialmente levará ao desenvolvimento da linguagem pela criança surda. (SÃO PAULO, 2019, p.73)

Portanto, as diretrizes curriculares ainda elencam em seus conceitos formuladores o objetivo principal de se promover, na educação infantil, aspectos fundamentais para a inserção de crianças surdas em sua cultura, apresentando-lhes sua língua e facilitando a aprendizagem visuogestual da Libras, posto que as dificuldades a esse acesso podem reverberar futuramente no seu aprendizado global. Além disso, vale lembrar que a Libras é reconhecida enquanto língua de comunicação das comunidades surdas (Brasil, 2002) e, portanto, deve ser possibilitada às pessoas surdas para que tenham direito à comunicação específica à sua cultura.



Ao trazer à luz aspectos da metalinguagem, o documento aponta que é essencial que o professor seja exímio conhecedor da língua de sinais, se não surdo fluente em língua portuguesa, para que promova uma interação devidamente apropriada entre ambas as línguas, facilitando a aprendizagem da criança surda. Para além de indicar que o conhecimento em Libras seja importante ao professor de sala ouvinte, o acompanhamento do professor de Libras nas aulas de Língua Portuguesa igualmente se configura enquanto relevante em um processo de ensino coerente para o estudante surdo.

O documento apresenta os cinco parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais, sendo eles: configuração de mão, localização, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais. São definidos como aspectos fonético-fonológicos, já que podem ser considerados os elementos de entonação, além de ter a eles atribuída a tarefa de “[...] determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais.” O currículo prossegue enfatizando que também “estabelece[m] quais são as ocorrências dessas unidades, os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico em uma determinada Língua de Sinais.” (SÃO PAULO, 2019, p.75)

Sobre os cinco parâmetros, diz-nos que são, portanto:

I. Configuração de mão: “a configuração diz respeito à forma que a(s) mão(s) assume(m) ao realizar determinado sinal.” (SÃO PAULO, 2019, p.74) Podem ser usadas ambas as mãos, ou apenas uma, sendo que uma deve ser a mão predominante. O documento ainda introduz ao leitor uma tabela com possíveis configurações.

II. Localização: “A locação ou ponto de articulação corresponde ao local, tomando-se como referência o corpo, onde será produzido o sinal.” (SÃO PAULO, 2019, p.76).



Nesse sentido, o corpo com um todo pode ser utilizado na realização de sinais, variando entre sinais que estão na parte acima da cintura, abaixo e/ou em uma localização neutra, à frente do corpo.

III. Movimento: Sobre o movimento, o documento enfatiza a sua complexidade. Diz respeito a “[...] uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos de mãos, aos movimentos de pulso até os movimentos direcionais no espaço.” (IDEM, p.77). Existem ainda possibilidades a respeito da movimentação, sendo compostas em quatro possibilidades (tipo, direção, maneira e frequência).

IV. Orientação da mão: É apresentada também enquanto direcionalidade, sendo definida enquanto “[...] a direção para a qual a palma da mão aponta durante a produção do sinal.” (IBIDEM, p.78). Ainda há o fato de poderem ser unidirecionais, direcionais ou não direcionais.

V. Expressividade corporal: É entendido enquanto traço diferenciador, sendo relevante “[...] para a emissão, recepção e compreensão da mensagem.” (SÃO PAULO, 2019, p.79) de forma que se configure enquanto entonação da língua, relacionada ao contexto em que se encontram as pessoas, e pode ser realizada tanto com o corpo, quanto com a face.

Identificamos nas diretrizes como a Língua Brasileira de Sinais se configura gramaticalmente: seus cinco parâmetros, a formulação sintática de Libras - ainda que brevemente - e do léxico da língua de sinais. Sobre o último: “O sinal é o item lexical das línguas de sinais. É como se fosse a “palavra”, grosso modo, para as línguas orais.” (IDEM, P. 80), a fim de facilitar a compreensão por parte do leitor ouvinte, alfabetizado em língua portuguesa, relacionando ambas as línguas. A complexidade da Libras se dá na simultaneidade de todos os aspectos da língua, sendo sua aprendizagem



um dificultador quando não trabalhada desde os primeiros anos da criança surda.

Em última instância, a respeito dos conceitos fundamentadores, trata dos aspectos morfológicos da língua de sinais, pensando nas regras que circundam a formulação de lexias. Ressalta a existência de limitações motoras que condicionam os sinais, atribuindo maior previsibilidade quanto à formulação de novas palavras. Ainda enfatiza que, por ser uma língua como qualquer outra, existem aspectos semânticos e pragmáticos em Libras, sendo: o significado dos sinais e sua organização, predominantemente sintático-espacial e a relação entre a linguagem e seu contexto, respectivamente.

Assim, a seção dos Conceitos Fundamentadores trata de explicitar aspectos da Libras que podem fugir do conhecimento do docente ouvinte que acaba por se deparar com uma criança surda e que pretende, portanto, fazer da sala de aula um ambiente socializador, inclusivo, capaz de permitir ao estudante surdo o exercício de seu direito de aprender em consonância com sua cultura, sem estigmatização ou impeditivos.

2 A LIBRAS na Aprendizagem ao Longo dos Ciclos da Educação Fundamental

O documento organiza, ainda, proposições de atividades para os anos que configuram a educação básica do município de São Paulo. Vamos nos ater, no entanto, aos anos que compõem o ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, a fim de compreender como o texto pensa o exercício de Libras no cotidiano pedagógico. Para tanto, organiza-se em eixos estruturantes, apresentados como: “[...] Uso da Língua de Sinais, Identidade Surda, Prática de Análise Linguística e Literatura Surda.” (SÃO PAULO, 2019, p.111).

O primeiro é definido enquanto a capacidade de construção de mundo e da linguagem com os outros atores da vivência escolar e social



proporcionada pela escola. Sua relevância é reiterada a partir do ponto em que permite o desenvolvimento linguístico de Libras por parte dos pares, estabelecendo uma comunicação efetiva. Nesse sentido, são mobilizadas práticas como: “[...] contação de histórias, desenvolvimento de narrativas, desenvolvimento de capacidades interacionais” (SÃO PAULO, 2019, p.111)

O segundo eixo trata da construção da identidade da criança surda dentro do ambiente em que se insere, do desenvolvimento da cultura própria a partir do convívio com outras crianças, ouvintes ou não, para além da pessoa docente, cujo papel é promover a interação entre as especificidades da Libras e da Língua Portuguesa. Reitera-se, novamente, a importância do reconhecimento, por parte da criança surda, de sua identidade linguística.

O terceiro eixo diz respeito à reflexão sobre a estrutura linguística de Libras, sendo agente de promoção à análise metalinguística em Libras, ressignificando a comumente utilização da Língua Portuguesa como aporte para a compreensão de Libras, passando a usar a última como uma referência para si.

Enfim, o quarto e último eixo trata da literatura surda e busca igualmente ressignificar o currículo de Literatura, até então predominantemente ofertada em Língua Portuguesa, apresentando a Literatura Surda como eixo separado que enriquece o conhecimento para com a cultura surda. Isso beneficiará tanto a criança surda, que se identificará e se relacionará ao currículo, quanto a comunidade ouvinte, cujo desconhecimento desta literatura pode ser desconstruído.

Em segundo momento, lemos sobre metodologias pedagógicas para o trabalho docente, enfatizando pressupostos que devem ser considerados no fazer docente:

- a. o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b. a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que proponha apropriações de aspectos



possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

c. nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente. (SÃO PAULO, 2019, p.112,113)

E prossegue, tratando da organização das experiências e vivências da sala de aula do seguinte modo:

a. situações de trabalho coletivo: nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes, e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.

b. situações de trabalho em duplas/grupo: nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.

c. situações de trabalho autônomo: este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho. O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido. (SÃO PAULO, 2019, p.113)

Enfim, o documento apresenta ao leitor, com alta probabilidade de ser um docente, uma espiral do fazer docente (situações de trabalho autônomo, situações de trabalho coletivo, situações de trabalhos em grupos, situações de trabalhos em duplas), sendo tal movimento uma constante infinita que se



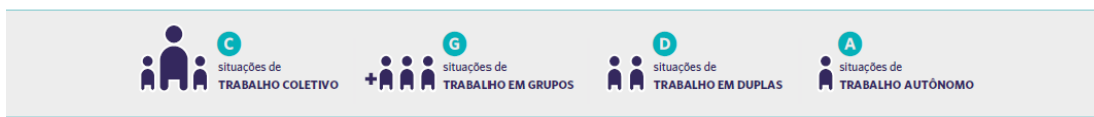
perdura durante todo o processo educacional dos atores. Deste modo, entende-se o processo como benéfico.

O “Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por ano de escolaridade no ciclo de alfabetização” (São Paulo, 2019, p.114) apresenta objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de desenvolvimento sustentável, em diálogo, com as premissas de ensino e aprendizagem contemporâneas, enfatizando a cultura surda como princípio educacional.

O material apresenta quatro eixos: Uso da Língua de Sinais, Identidade Surda, Análise Linguística e Arte e Literatura Surda, contextualizando-os para cada ano do ciclo de alfabetização, evidenciando as etapas e especificidades de cada momento. Oportuno sinalizar a identidade

visual do quadro, que se dirige à comunidade surda, com símbolos que auxiliam a compreensão e comunicação, a conferir abaixo:

Figura 1: Quadro de apresentação dos eixos de trabalho



Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 114.

Figura 2: Apresentação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 114.

Nesse caso, também nos chama a atenção as propostas intituladas Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em diálogo com pressupostos apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que permite ao ensino-aprendizagem da Libras uma conversa potente com questões da diversidade, do meio-ambiente, com a educação emancipatória, amplamente apoiada nos contextos sociais, políticos e culturais, pautados por sua vez, pela Educação em Direitos Humanos. São objetivos de desenvolvimento sustentável destacados no quadro: Educação de Qualidade, Redução das desigualdades, Paz, Justiça e Instituições Fortes, Cidades e



Comunidades Sustentáveis, Igualdade de Gênero, Indústria, Inovação e Infraestrutura, Emprego Digno e Crescimento Econômico.

Nos quadros do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, podemos observar, além dos ODS, uma divisão atenta dos eixos e seus procedimentos, permitindo um aprofundamento contínuo em Libras, sua gramática, os parâmetros, a morfologia, além de valorizar as produções e narrativas da comunidade surda.

O eixo 1, *Uso da Língua de Sinais*, é apresentado da seguinte forma: Bases da Exploração da Visualidade, Compreensão e Produção e Comunicação e Interação. Neles, conseguimos estabelecer percursos que permitem a aprendizagem em Libras de forma orgânica e global, conforme podemos observar nas propostas para o 1º ano do ensino fundamental:

Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual na identificação de traços de libras com atividades de jogo da memória em Língua de Sinais e telefone sem fio adaptado para a realidade surda.

Vivenciar o reconhecimento dos movimentos corporais por meio de brincadeiras regionais e da cultura surda.

Relatar fatos simples do cotidiano pessoal ou do grupo, com o apoio do professor.

Participar de momentos de diálogos para o compartilhamento de vivências, compartilhamento de repertório cultural e de emoções com os interlocutores. (SÃO PAULO, 2019, p.114-115)

Nessas propostas, podemos nos relacionar com contextos do dia a dia das crianças, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa, lúdica, sem deixar de evidenciar a sua execução linguística. Mesmo se aproximando de brincadeiras tradicionais, por exemplo, o texto



explora as ressignificações das culturas e a apropriação feita pela comunidade surda, de modo a participar do convívio social e fazer valer a sua língua.

O eixo 2, *Identidade Surda*, traz a Cultura Surda, Interculturalidade e Histórias da Comunidade Surda para apresentar seus procedimentos. Observamos neles, como reflexo do eixo 1, a história, a interação e integração da comunidade surda como princípios para o desenvolvimento dos indivíduos e suas memórias: “Compreender a importância da participação de surdos e eventos realizados pela comunidade surda. Explorar a consciência e a construção de um modelo de identidade surda a partir da interação com pessoas surdas” (IDEM, p.116)

O texto não se abstém da relação com os ouvintes, pelo contrário, faz relações com eles por todo o documento. No entanto, como foi vivenciado ao longo da história uma rejeição à possibilidade de uma língua própria, se faz necessária a construção ininterrupta dessa identidade, por isso a relevância do eixo.

A *Análise linguística*, eixo 3, é organizada da seguinte maneira: Aspectos Fonéticos-Fonológicos, Campos Semânticos, Sintaxe da Libras e Coerência Discursiva. Apresenta conteúdos gramaticais importantes para a compreensão da constituição língua/linguagem e suas estruturas como a “[...] configuração de mãos, locação, movimento, expressões não manuais, orientação da mão e número da mão”. (IBIDEM, P.117)

O último eixo, *Arte e Literatura Surda*, apresenta conexão direta com o eixo 3, estruturando-se assim: Apreciação Estética e Produção Artístico-Literária, apoiando-se nas bases de ensino-aprendizagem em Artes que são: apreciar, fruir e produzir.

Arte e Literatura Surda são permeadas pela interação com as experiências das crianças, suas percepções da realidade, das vivências



artísticas e da interação entre história e produção das obras de arte da comunidade surda:

Conhecer as expressões artísticas da comunidade surda.

Conhecer contos, poesias surdas e performances elaboradas pela comunidade surda.

Participar de leitura compartilhada de produções narrativas.

Observar a produção literária, discriminando a análise das características que diferem da sinalização espontânea.

Participar de dramatização de histórias com a produção de sinalização espontânea, guiada apenas por um tema. (SÃO PAULO, 2019, p.118-119)

A proposta dos quadros nas Diretrizes Municipais não se limita apenas a introduzir conceitos ou apresentar procedimentos. Fazem referência constante a princípios notoriamente debatidos pela comunidade surda, como o direito a uma língua própria, conteúdos teórico-práticos e propostas reflexivas que evidenciam o corpo e a relações sociais do grupo.

Além disso, permite ao professor e ao aluno um processo fluido de ensino-aprendizagem, estabelecendo um espaço democrático de construção a uma educação cidadã ancorada em questões da contemporaneidade e cultura, em conexão com o tempo e os debates históricos e sociais.

3 A Prática de Ensino

Tendo como conhecimento concreto de que a Libras se constitui enquanto uma língua viso-gestual e espacial e ressaltando, igualmente, a sua condição enquanto língua natural de crianças surdas, práticas didáticas que envolvam a corporeidade servem como um recurso capaz de promover uma



prática bilíngue em turmas onde há a presença de estudantes surdos. Nesse sentido, tendo principalmente como respaldo a noção de que o bilinguismo é capaz de se constituir enquanto um processo de empoderamento para a comunidade surda e sua cultura, já que o conceito supracitado “[...] defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos [e], mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visuogestual.” (Lacerda, 1998, s/p.).

Ainda, a fim de assegurar e exercer o reconhecimento de Libras enquanto uma língua, tal como ampliar suas especificidades (Brasil, 2002, 2005), as propostas que se seguem estão embasadas na contramão do que levantam Vieira e Molina (2018), buscando, enfim, a promoção de práticas que recusem o oralismo ou a comunicação total, ampla e historicamente viabilizadas enquanto meios únicos para se educar pessoas surdas, integrando-as¹⁹ à escola e à sua comunidade.

Além disso, têm-se como principal perspectiva a importância da corporeidade e da gestualidade para a plena compreensão de Libras, posto que se configura enquanto uma língua visuogestual e espacial, de modo que exercer a compreensão de seu próprio corpo e suas capacidades e potencialidades se define como uma parte imprescindível para a aprendizagem em Libras.

A sugestão visa práticas realizadas para uma turma crianças surdas do 4º ano do ensino fundamental²⁰. No entanto, a atividade também pode ser realizada para outras crianças com outras faixas etárias. Os encontros podem ser feitos em dois momentos, com duração de 90 minutos cada²¹.

As propostas pedagógicas aqui apresentadas se caracterizam enquanto jogos teatrais, exercícios de movimento e exercícios de expressão corporal e

¹⁹ Perceba, portanto, que não há a plena inclusão em tais práticas, posto que existe uma imposição de filosofias contrárias às práticas culturais das comunidades surdas, favoráveis apenas às comunidades falantes.

²⁰ A atividade poderá ser desenvolvida também em turmas de alunos surdos e ouvintes, de modo a promover a inclusão no ambiente escolar.

²¹ Nesses dois encontros pressupõe-se a participação do intérprete de Libras na turma como parte do direito básico do estudante surdo, conforme preconizado pelo Cap. IV do Decreto



conscientização corporal. Em todos os jogos busca-se destacar a complexidade e fragilidade do corpo humano: ao tocar o outro, quais cuidados devo ter; ao receber o toque, o quanto aquilo me deixa à vontade ou não; quais são as diferenças e similaridades entre o outro e eu; e assim por diante²². É importante evidenciar esse aspecto, pois sabemos que estamos propondo atividades que muitas vezes podem parecer desconfortáveis. Por esse motivo, antes de iniciarmos o encontro, refletiremos um pouco sobre quais são nossos limites, até que ponto conseguimos estar disponíveis ao outro, e quais brincadeiras podem nos causar algum incômodo.

A proposta pedagógica oferece, ainda, a sugestão dos seguintes objetivos a serem alcançados:

1. Oferecer espaço lúdico de exploração da expressão corporal;
2. Promover aspectos da conscientização corporal;
3. Explorar os cinco parâmetros de Libras a partir do ponto de vista da expressão e conscientização corporal.

Ambos os encontros promovem o uso do corpo, da gestualidade e do movimento, em jogos teatrais e brincadeiras, a fim de que as crianças consigam se perceber e perceber o outro enquanto sujeitos da linguagem.

1º Encontro:

Como primeira atividade, a proposta pedagógica traz o Batizado Mineiro. Esta atividade consiste na formação de uma roda, onde as crianças

nº 5.626 (Brasil, 2005), no qual fica assegurado esse direito a partir do momento em que se promove a existência da língua das comunidades surdas como parte da cultura escolar inclusiva.

²² Importante ressaltar, igualmente, que a atividade é pensada em um contexto que precede o momento delicado em que se encontram as práticas escolares e convívio social devido à Sars-CoV-2, a Covid-19.



são orientadas a se apresentar, mostrando seu nome com uma comunicação pantomímica. Esse movimento poderá conter características pessoais. Pode ser feito, inclusive, um desenho com o corpo representando a letra do nome. Há a possibilidade de, se o estudante for extrovertido, realizar um gesto grande; se for tímido, um gesto pequeno, e assim por diante. Sugere-se conduzir a prática de forma lúdica para que as crianças se sintam à vontade e em um espaço seguro para expressar suas características. Na sequência, todos vão ao centro da roda e repetem o gesto originário, por duas vezes, voltando ao seu lugar logo em seguida.

Nesse sentido, a atenção das crianças volta-se para o desenho gestual e na sua repetição, de modo a construir o gesto e compreender como o movimento do outro é representado por cada indivíduo, elaborando uma linguagem.

Uma segunda brincadeira sugerida para este primeiro encontro é a brincadeira chamada Máscara. Para realizá-la, sugere-se iniciar com uma massagem facial, explorando os ossos da face, as formas do rosto, a textura, tamanho etc. Assim, as crianças são convidadas a conhecer seu rosto através do toque. Em seguida, ainda no princípio da “manipulação” do rosto, constrói-se uma “careta” com a face - arregala-se os olhos, os lábios são contorcidos, as narinas dilatadas. A ideia é que se faça uma transformação do próprio rosto. Com as crianças essa orientação é importante para que ampliem a ideia da expressão a partir da ludicidade.

Apoiando-nos em práticas do teatro de animação e da construção de máscaras, esse jogo constrói, reconstrói e desconstrói as possibilidades pouco experimentadas de gestualidade com a face. Ao construir a máscara facial e partilhá-la com um par, as crianças conseguem explorar a face e perceber, a partir da relação com o outro, novas possibilidades de expressão. O foco está na expressão facial, nas possibilidades de mudanças e aprendizados com o



outro. Além disso, é uma forma entretenida de exploração corporal e coletiva, possibilitando formas de criação coletiva

A terceira brincadeira sugerida chama-se Espelho: uma criança refletirá os movimentos que a outra fizer e vice-versa. O objetivo desse jogo é que as crianças observem as diferenças entre elas, as possibilidades de formas e como o jogo da reflexão pode ser colocado no espaço. Na brincadeira, novamente as possibilidades de vivenciar as expressões corporais a partir do outro estão em destaque. Além disso, sugere-se a orientação das crianças para que olhem atentamente ao que está sendo proposto pelo outro, de quais formas - a orientação e a direcionalidade criam a linguagem daqueles corpos – etc. O jogo permite que as crianças tenham, a partir da percepção do outro, uma atenção ao corpo todo. Além disso, com a orientação do refletir e não imitar, concentramos o foco no movimento e na gestualidade.

Por último, sugere-se que seja feita uma Roda da Expressão ao final do encontro, como forma de reflexão das práticas. Como suporte, podem ser oferecidos papéis e lápis, incentivando o registro de suas sensações e impressões. Esse momento é bastante essencial na prática, pois permite construir e externar algumas sensações vivenciadas ao longo do encontro que não puderam ser partilhadas durante os exercícios.

Abaixo, por uma questão de organização, é apresentado um quadro elucidativo com as atividades a serem trabalhadas, previamente sugeridas, além de observações relevantes para o trabalho docente.



Tabela 1: Atividades do 1º encontro

Jogo	Descrição	Observações
Batizado Mineiro	Em roda: <ul style="list-style-type: none">- apresentação de cada uma das crianças através da criação de um gesto;- escolha de uma criança para ir ao meio;- repetição do gesto da criança anterior pela criança seguinte, por duas vezes.	Propõe-se que o professor indique para a turma a importância em atentar-se para o gesto e sua repetição na construção corporal e na compreensão do movimento enquanto uma ferramenta de linguagem.
Máscara	Em roda: <ul style="list-style-type: none">- cada criança inicia uma massagem facial, explorando os ossos da face, as formas do rosto, a textura, tamanho, etc.;- sugerir que as crianças construam, cada uma em seu próprio rosto, uma “careta” com a face;- escolher uma criança e pedir para que faça uma careta, sendo essa repetida pela criança ao lado e assim por diante.	O jogo explora a expressão facial, as possibilidades de mudanças e aprendizados com o outro.
Espelho	Em duplas: <ul style="list-style-type: none">- Posicionar uma criança de frente para a outra. Uma delas inicia um movimento que deverá ser refletido pelo outro, dos pés à cabeça;- Após alguns minutos de jogo, inverter as posições.	Quando a dupla tiver passado pelas duas experiências, propõe-se que a alternância, entre quem é o espelho e quem faz os movimentos, aconteça de forma fluida, sem a orientação do professor. O desafio é que o restante do grupo não perceba quem iniciou o movimento ou quando acontece a transição.
Roda da expressão	Em roda: <ul style="list-style-type: none">- Pedir para que cada criança escolha um gesto e um movimento corporal que representa as sensações da vivência.	O registro das sensações da vivência pode ser feito em papel, com lápis e/ou giz de cor.

2º Encontro:

No segundo encontro, sugere-se que seja feito o jogo Atenção e Observação, iniciando a aula com foco na conscientização corporal. As



crianças serão convidadas a prestar atenção às partes do corpo que tocam na cadeira: coluna, pernas e quadril.

Posteriormente, incentive observações: como o pé toca no chão; qual o meu tamanho em relação ao espaço, se a cabeça tocasse no teto, qual seria a sensação; tendo-se atenção à projeção do corpo em relação ao espaço da sala de aula e à relação com o coletivo. Nesse exercício, o foco está na conscientização do próprio corpo: quais as novas sensações eu consigo acessar a partir dessa observação ativa? Como sinto a presença do meu corpo quando estou com atenção plena?

Em seguida, apresentamos a brincadeira Desenho de Giz: a partir da cadeira, e posteriormente se movimentando pelo espaço, as crianças brincam com a possibilidade de desenho simbólico pelo espaço. Primeiro com o giz imaginário, elas desenharam com diversas partes do corpo: o desenho sai do nariz, depois da boca, cotovelo, joelho e assim por diante. Nesse momento, pode-se explorar as possibilidades das descobertas das partes do corpo e como ele se organiza para criar o movimento.

Em um segundo momento da brincadeira, com o giz de lousa, cada criança é convidada a usar o material para perceber o espaço, o corpo e o movimento, entendendo que o construtor da linguagem é o movimento pelo espaço. Durante o exercício, as crianças serão incentivadas a trabalhar gestos e movimentos pouco explorados no cotidiano de cada uma delas, desenhar com o giz pelo espaço grandes linhas ou círculos, estabelecer relações entre os planos altos, médios e baixos e construir imagens que possam simbolizar sensações e percepções.

Uma terceira brincadeira apresentada como possível para o segundo encontro, é Escultor e Escultura. São retomados alguns aspectos do jogo da Máscara, feito no primeiro dia de aula, e do Espelho, promovendo o resgate da relação entre o gesto e a ação realizada por si e pelo outro. O jogo dialoga com a expressividade já trabalhada e permite que as crianças compreendam, empaticamente, como o gesto pode demonstrar o sentimento: alegria, amor, tristeza, raiva... No jogo, a criança tenta compreender de quais formas seu

corpo pode representar o outro, e, ao mesmo tempo, perceber-se sensível à interferência externa.

Ao fim desse encontro, a sugestão é que se proponha às crianças o fazer da gestualidade e movimentação corporal representativos das sensações do encontro.

Tabela 2: Atividades do 2º encontro

Jogo	Descrição	Objetivo
Atenção e observação	<p>Em roda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispor cadeiras para as crianças sentarem; - Convidar as crianças a prestar atenção às partes do corpo que tocam a cadeira (coluna, pernas e quadril); - Em seguida, conscientizar sobre o pé (como toca o chão, tamanho em relação ao espaço, sensações, etc.). 	Nesse exercício, o foco está na atenção com relação ao seu próprio corpo.
Desenho de giz	<p>Individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convidar as crianças a fazerem desenhos com um giz imaginário a partir do próprio corpo e seguindo pela sala; - Em seguida, com o uso do giz da lousa, convidar as crianças a desenharem pelo espaço. 	Nesse exercício as crianças pesquisam as possibilidades gestuais do corpo e observam a importância do espaço e do movimento na construção da linguagem.
Escultor e Escultura	<p>Em duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança da dupla (ora escultor, ora escultura) molda na outra algum sentimento: alegria, amor, tristeza, raiva, etc.; - Observando a imagem, o escultor levará para o seu corpo o que esculpiu no corpo do outro; - Após algumas expressões, invertem-se os papéis. 	Nesse jogo, a criança entenderá a partir do toque, como se dá a estrutura e a postura do outro; tentará compreender de qual forma o seu corpo pode representar o outro e, ao mesmo tempo, estar sensível à interferência externa.
Roda da expressão	<p>Em duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma sequência de gestos e movimentos que busquem representar a aula do dia. - Podem ser registradas, em folhas de papel, as sensações da aula do dia e do encontro passado. 	Consciência plena que permite o registro.



Ademais, a presente proposta pedagógica pretende ser um estímulo à construção de outros procedimentos que visem a valorização da expressão visuogestual e espacial, de modo a fazer valer a Língua Brasileira de Sinais, explorando a diversidade do processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando trata dos conceitos e concepções da língua de sinais, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) claramente busca apresentar aspectos linguísticos específicos à Libras, por vezes agindo como um introdutor da língua. Nesse sentido, ao tratar da gramática de Libras e de seus parâmetros, ao invocar conhecimentos pertencentes à uma disciplina básica e introdutória, acaba por enfatizar a possibilidade de falta de preparo do corpo docente quando da necessidade de lecionar para um estudante surdo. A intencionalidade viabiliza o discurso de capacitar o professorado nessa função.

Ainda, se tem como intencionalidade a promoção de conhecimentos linguísticos de forma completa, instituindo curso capacitador para a apreensão de conceitos essenciais, promovendo encontros com intérpretes e permitindo que a comunidade surda esteja presente no cotidiano escolar. Vieira e Molina (2018) trazem à tona a crítica a um pseudo bilinguismo. À luz de sua reflexão, é importante que o Currículo da Cidade viabilize não apenas um documento que oriente o trabalho da gestão escolar, dentro de suas respectivas autonomias, mas também a reflexão e diálogo entre professores, aprofundando tais aspectos fundamentais para a plena capacitação docente em situações que dizem respeito a uma educação voltada à diversidade e inclusão.

Entretanto, ao trazer um direcionamento acerca do trabalho docente, o documento parece elucidar um campo até então nebuloso: como permitir a




inclusão de crianças surdas no convívio predominantemente ouvinte? Ao tratar de uma espiral metodológica (São Paulo, 2019, p.113) com indicativos de atividades pedagógicas com maior interatividade entre os atores envolvidos, promove, igualmente, uma reflexão e ressignificação de planos e estratégias em sala de aula.

Concomitantemente, o documento trilha a possibilidade de um caminhar voltado para a educação bilíngue, tal qual discutido por Lodi (2013) ao tratar da organização de um currículo pensado na educação de crianças surdas. Uma educação bilíngue é inclusiva, pois permite vivências e experiências em outras culturas, promovendo uma interação multiculturalista, capaz de emancipar crianças surdas e enriquecer o ambiente escolar para todos os envolvidos. De modo que, ao elaborar quadros de aprendizagem, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) enquadra-se enquanto um documento orientador, capaz de instigar a reflexão das práticas pedagógicas nas salas inclusivas.

Destarte, inspiradas pela educação inclusiva e o bilinguismo e, principalmente, entendendo a dificuldade de se fomentar práticas que viabilizem tais pressupostos teóricos, elencamos sugestões de encontros pedagógicos a serem realizados em sala de aula, promovendo os conceitos supracitados e concordantes com as diretrizes municipais acerca da educação especial. Deixamos reiterada, com boa fé e esperança, a necessidade de se pensar a Libras para além do básico e das figuras, mas nas práticas e vivências escolares, estimando que as sugestões sirvam ao seu propósito.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2 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 dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 06 jan. 2021.

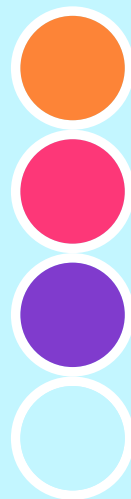
LACERDA, C.B.F. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, vol. 19, n. 46. Campinas, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 06 jan. 2021.

LODI, A.C.B. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf>

[/ep/v39n1/v39n1a04.pdf](#)> Acesso em: 07 fev. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 72-84 Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2021

VIEIRA, C.R.; MOLINA, K.S.M. *Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar*. Revista Educação e Pesquisa. v. 44. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e179339.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2021.



O CONTO DA AMESCA: UMA NARRATIVA PATAXÓ COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO BILÍNGUE EM LIBRAS- LÍNGUA PORTUGUESA

Giulianna R. Ostet
Sabrina dos S. Loro
Tayna L. Silva
Tiziana Ferrero

O conto da Amesca: uma narrativa Pataxó como recurso didático para o ensino bilíngue em Libras-Língua Portuguesa

Giulianna Ramalho Osteti *

Sabrina dos Santos Loro **

Tayna Lima Silva ***

Tiziana Ferrero ****

INTRODUÇÃO

Em março do ano de 2020, através de um decreto publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, foi declarada situação de calamidade sanitária provocada pela rápida disseminação do vírus Covid-19, e, por consequência disso, sugeriu-se a contenção da pandemia por meio do isolamento social em grande parte do território brasileiro. Como medida de precaução, em busca de evitar aglomerações e contato entre as pessoas, as instituições escolares também fecharam suas portas. O ensino remoto, objetivando reduzir os danos causados ao ensino e aos estudantes, se tornaram as únicas opções para manter o calendário letivo.

Nesse cenário, a educação se deparou de maneira repentina com a urgente necessidade de pensar novas formas para continuar ensinando. Em

* Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. giulianna.osteti@usp.br

**Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. sabrinaloro@usp.br

***Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. tayna.lima@usp.br

****Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo/SP, Brasil. ferrero@usp.br



contexto inclusivo, o ensino para alunos surdos necessita garantir as qualidades de uma educação bilíngue, mesmo com os novos desafios contemporâneos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) reconhece a Educação Bilíngue e a Lei nº 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, afirma que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, embora a Libras seja a língua de instrução dos surdos. Portanto, a relação entre ambas - similaridades e divergências - deve ser estimulada (SME, 2019, p. 67), não devendo haver, dessa maneira, hierarquias entre elas. Por conseguinte, o status linguístico da língua oral e da Libras deve ser o mesmo, possuindo, então, valor equivalente de línguas legítimas.

Para os surdos, o acesso à Libras desde a infância é essencial. Cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias em que a Libras não é a língua materna e, diante disso, existe uma grande barreira inicial na comunicação. Assim como reforçado por Zancanaro Junior e Zancanaro (2016), a falta de input linguístico na primeira infância pode gerar prejuízos no desenvolvimento escolar da pessoa surda. Posto isso, nota-se a necessidade de estímulos o quanto antes para a aquisição da Libras e, posteriormente, da Língua Portuguesa na modalidade escrita, uma vez que é por meio da escrita que a comunidade surda pode exercer com liberdade seus direitos sociais, vivendo numa sociedade em que majoritariamente se fala português (SALVIANO, 2014).

Ademais, o desenvolvimento da consciência metalinguística possibilita ao estudante analisar a organização presente na Língua de Sinais, observando os aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos, fomentando conhecimentos, não apenas da fluência, mas da estrutura dessas línguas. “O que poderá promover empoderamento linguístico, pois o contraste linguístico entre a Língua Portuguesa e a Libras possibilitará a estruturação da segunda língua e a proficiência da Língua Portuguesa escrita” (SME, 2019, p.72). Consequentemente, a aprendizagem plena se dará em consonância com a educação bilíngue.



O ensino de português não deve ficar restrito a desenvolver um entendimento da língua. Mais importante é que o ensino de LP permita que o aluno se desenvolva a ponto de usar efetivamente a língua. Para isso, atividades que permitam a aquisição efetiva das regras gramaticais e, ainda, atividades que visam a ampliação do léxico são igualmente importantes para se atingir o nível de proficiência linguística. (SALVIANO, 2014, p. 102).

Neste conturbado contexto, o presente recurso didático, destinado às séries iniciais do ensino fundamental I, apresenta-se como um material pedagógico a ser utilizado tanto na alfabetização bilíngue de pessoas surdas quanto na alfabetização de ouvintes, relacionando e estimulando as duas línguas para o uso efetivo de ambas em sociedade, respeitando sempre suas especificidades e não fazendo o uso concomitante, e sim, contrastante, sendo Libras a L1 (primeira língua) dos surdos e a Língua Portuguesa a língua materna dos ouvintes. O material consiste em um breve jogo digital de perguntas e respostas que deve ser disponibilizado após a assistência prévia da história em vídeo *Amesca: Uma Guerreira Pataxó*. Os materiais – vídeo e jogo – poderão ser utilizados de maneira remota ou presencial e serão disponibilizados em Português e em Libras, contando com o apoio de outros recursos visuais.

Afirma-se o fenômeno de que “[...] diversas modalidades de linguagem (fala, escrita, imagens – estáticas e em movimento – grafismos, gestos e movimentos corporais) se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto” (TERRA, 2013, p. 41). Nessa direção, Santos e Lacerda reforçam que

[...] mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 515)



Além disso, deve-se levar em consideração que é fundamental selecionar textos estimuladores e incentivadores das mais diversas interpretações nas crianças, possibilitando o despertar de “emoções, sensibilidade e até mesmo desassossego no leitor” (BORTOLACI; OLIVEIRA, 2017, p. 111). A atividade pode, dessa forma, subsidiar projetos pedagógicos que incluam conhecimentos e investigação de culturas, práticas de leitura e oralização de histórias, interpretação de narrativas e até mesmo a escrita.

O texto literário é um importante objeto estético, ético, histórico e cultural e, por isso, deve atender a critérios de seleção. Assim, textos da tradição oral, como mitos, lendas, contos acumulativos, poesias, histórias de aventura, mitologia universal e regional, que apresentam arranjos linguísticos, mnemônicos e estéticos são capazes de entusiasmar a criança e possibilitar a formação de um leitor pela via do encantamento. (BORTOLACI; OLIVEIRA, 2017, p. 111)

O recurso didático aqui proposto justifica sua relevância ao alinhar-se a concepções que afirmam basear atividades deste cunho no pressuposto de que

se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias, se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras iterações), muito provavelmente sua leitura e seu manejo da escrita se tornarão mais dinâmicos e significativos. (BELINTANE, 2010, p. 695).

Destarte, “ouvir”, como sugerido pelo autor, também pode ser compreendido pelo uso de Libras em razão de ser uma língua, oportunizando assim a comunicação e o entendimento entre as pessoas.



Aprofundando-se na temática proposta, compreendemos que “somos seres da linguagem”, narramos histórias para dar sentido à vida. Sabe-se que é possível aprender naturalmente e espontaneamente a língua comunicativa, seja na modalidade gestual-visual ou oral-auditiva, de acordo com os estímulos presentes do meio de convívio. Contudo, a leitura não é algo “natural” do ser humano, bem como a escrita e a interpretação. (BORTOLACI; OLIVEIRA, 2017).


A alfabetização é uma prática socialmente instituída, “ou seja, as capacidades de leitura e de escrita dependem do ensino para que possam ser adquiridas e desenvolvidas, cabendo à escola um importante papel na aquisição e no desenvolvimento dessas práticas” (BORTOLACI; OLIVEIRA, 2017, p. 99-100). Diante do exposto, espera-se que o material didático proposto possa servir como instrumento pedagógico, de maneira a promover os requisitos necessários para um ensino mais significativo.

Porquanto, temos o objetivo central de divulgar um material bilíngue em Língua Portuguesa-Libras que abarque as diferentes culturas e etnias encontradas na sala de aula e contribua para o processo de aprendizagem de crianças surdas e ouvintes. Objetivamos, ainda, fomentar a leitura, ampliar o repertório lexical e possibilitar o contato com a cultura dos povos originários.

1 Documentos Oficiais

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular, a leitura e a escuta se encontram unidas nas práticas de linguagem, portanto a habilidade da leitura é feita concomitante com a da escuta. O processo de alfabetização deve ser o foco principal nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, pontua-se a necessidade de:

(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo,



tempo e espaço.
(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
(BNCC, 2017, p. 97, p. 111)

O Currículo da Cidade – Libras reconhece a relevância da aquisição da Língua de Sinais como prioritária para a população surda e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (2019). Elaborado por professores, pesquisadores, técnicos e representantes da comunidade surda e destinado às escolas da rede municipal de São Paulo, destaca-se, nas orientações curriculares, quatro objetos de conhecimentos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Compreensão e produção sinalizada: (EF01LS06) Observar contação de histórias feitas pelo professor ou pelo instrutor de Libras, em interação natural ou em registros de vídeo.

Apreciação estética: (EF02LS64) Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço).

Campos semânticos: (EF02LS42) Explorar os sinais ampliando o repertório e alinhando os significados, promovendo a compreensão e contextualização dos conceitos.

Coerência discursiva: (EF01LS46) Organizar e compreender histórias em sequência lógico-temporal;

Produção artístico-literária: (EF03LS59) Conhecer histórias multiculturais ao redor do mundo, a partir de textos apresentados em Libras pelo professor. (SME, 2019, p. 114, 118, 123, 125)



2 As Diretrizes Curriculares no Contexto Brasileiro

Elaborado por profissionais de referência, professores, técnicos, pesquisadores e representantes da comunidade surda, as orientações curriculares destinadas à rede municipal de São Paulo têm por objetivos primordiais aperfeiçoar os princípios da educação bilíngue e assegurar os direitos de aprendizagem daqueles que estiveram à margem da sociedade e, portanto, do sistema de ensino. Assim, o currículo ideal precisa contemplar flexibilidade para ampliação da diversidade do alunado e não optar por adaptação para público ‘especial’. No Documento Oficial, tais pressupostos são articulados pelos autores Góes e Campos (2013), Lacerda (1998), Mori e Sander (2015) e Vieira e Molina (2018).

Historicamente, a educação de surdos teve seu início destacado com a chegada do professor francês Ernest Huet, em 1855, e com a fundação da primeira escola de ensino formal para surdos no Brasil, em 1857. Tornando-se, mais tarde, conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tal espaço “[...] era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época” (MORI; SANDER, 2015, p.10).

Valendo-se da Língua de Sinais Francesa (LSF), Huet tornou-se responsável por favorecer o reconhecimento da língua de sinais enquanto meio de instrução (GÓES; CAMPOS, 2013). A Língua Brasileira de Sinais (Libras) configurou-se, por sua vez, com gramática e características próprias, sendo influenciada pela LSF e pela cultura da comunidade surda presente no país.

Por volta de 1870, entretanto, o entusiasta do oralismo puro, Alexander Graham Bell, criticava fortemente a língua de sinais, exercendo influência na concepção dos médicos e educadores daquela época. Como advertem Mori e Sander (2015), a visão eugenista trouxe graves repercussões



para a história, na medida em que, a partir do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se a abordagem exclusiva para a educação de surdos. Essa metodologia consistia em desenvolver técnicas e inovações voltadas à vocalização e à leitura labial e, a partir de 1950, incrementou-se o uso de próteses (LACERDA, 1998).

Proibia-se o uso de sinais e gestos entre os alunos surdos, além de, muitas vezes, as suas mãos serem atadas, com a finalidade de evitar a comunicação por outros métodos. Compreendia-se que a utilização de sinais desviava a aprendizagem da língua oral (VIEIRA; MOLINA, 2018). Nesse sentido, tendo em conta que o poder público visava normalizar os indivíduos e capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte enquanto “única possibilidade linguística” (SÁ, 1999, *apud* VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 4), a modalidade oral “[...] é, portanto, meio e fim dos processos educativos e de integração social” (*ibidem*, p. 4).

Nota-se, ainda, a resistência dos estudantes surdos que mantiveram a língua de sinais nos corredores e pátios das escolas (GÓES; CAMPOS, 2013). Contudo, o método oral foi o único adotado por cerca de um século no território brasileiro, acarretando consequências negativas que são percebidas até os dias atuais.

Ainda compreendida como parte da ótica Oralista, a Comunicação Total utilizava certos sinais gramaticais modificados e determinados gestos visando facilitar a aquisição oral. Tal filosofia educacional, no início da década de 1980, oportunizou a utilização dos sinais no Brasil, assim como em suas escolas, seguido da Constituição Brasileira de 1988, que voltou a escolarização às práticas democráticas, cidadania e pluralidade.

Através da Lei nº 10.436, de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, a Libras é reconhecida como língua oficial de instrução de alunos surdos e da comunidade surda brasileira. O Bilinguismo atribui a necessidade de duas línguas: a espaço-visual e a oral-auditiva. Assim, tal método, mais do que uma mera “exposição a duas línguas”, tem o propósito declarado de empoderar o surdo e possibilitar que a função da escola seja cumprida



(VIEIRA; MOLINA, 2018, p. 19).

Conforme afirmam Góes e Campos (2013), tanto os processos históricos de educação de surdos citados anteriormente, quanto a trajetória da Libras e seu ensino estão inscritos em relações de poder da sociedade. Percebe-se, dessa forma, resistências, negociações e conflitos que ecoam nos dias atuais. Por esse motivo, para que um documento curricular proposto para a educação de surdos se adeque efetivamente à realidade e às necessidades que deve abordar, faz-se mister que os seus autores considerem a atualidade e os caminhos percorridos até o presente momento.

O documento de Diretrizes Municipais elaborado pela Prefeitura Municipal de São Paulo em 2019 é destinado aos estudantes surdos matriculados nas Unidades Educacionais de Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O Currículo da Cidade Língua Brasileira de Sinais (Libras) procura aperfeiçoar as proposições de um processo de ensino aprendizagem bilíngue, “[...] a fim de que os estudantes surdos construam conhecimentos sobre a sua primeira língua, Libras, e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita” (SME, 2019, p. 12).

Por intermédio de um conjunto de ações das instituições de ensino, como também das DREs e da SME, a implementação das orientações curriculares concerne ao poder público e à sociedade como um todo. Deve-se ter em conta, ainda, que tal implementação deve alinhar os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, a formação continuada dos profissionais de ensino, os materiais pedagógicos e a avaliação da aprendizagem. (SME, 2019, p. 51). Dessa forma, tendo em vista os preceitos voltados para a garantia de uma educação bilíngue nas escolas, elaboramos um recurso didático a fim de contemplar a diversidade e vicissitudes encontradas em sala de aula.

3 Material Didático e Métodos



Ao dissertar sobre princípios da Educação Bilíngue e a garantia de direitos de aprendizagem, as orientações curriculares destinadas à Rede Municipal de São Paulo, mais do que apenas expor duas línguas, buscam empoderar os surdos e, assim, possibilitar o cumprimento da função social da educação escolar. No documento, percebe-se que o currículo bilíngue para educação de surdos é uma concepção considerada recente na trajetória histórica da educação desse alunado e se propõe uma educação inclusiva e equitativa através da nova proposta curricular, contrapondo-se, portanto, ao caráter normalizador e proibitivo que, por muito tempo, perdurou e causou danos à escolarização e à vida de diversos indivíduos.

Nesta seção, temos como principais objetivos ilustrar as possibilidades do uso de multimídias na educação bilíngue - em conformidade com as Diretrizes elaboradas pela Prefeitura Municipal de São Paulo (Libras) - e, sobretudo, contribuir para a aprendizagem de estudantes surdos em um contexto real, de modo a considerar as particularidades da língua e da cultura da comunidade surda. Logo, o recurso didático planejado que aqui será exposto é uma dentre as inúmeras maneiras de promover o ensino inclusivo e tenciona fornecer subsídios ao trabalho docente.

O material didático consiste em um vídeo de narração de uma história indígena seguido de um jogo digital sobre a mesma temática. O trabalho foi pensado especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo recomendado o uso de computadores, *tablets*, celulares ou lousa digital. Para a criação da versão final do jogo, optou-se por utilizar a ferramenta on-line Genial.ly (<http://genial.ly>) que permite criações ao disponibilizar modelos editáveis para facilitar projetos, pagos ou gratuitos. Para utilizá-la, faz-se necessário criar conta ou se inscrever a partir de contas *Google*, *LinkedIn*, *Twitter*, *Facebook* e/ou *Office 365*.

Cabe destacar que o recurso didático proposto adota uma perspectiva multicultural e pluriétnica, de modo a reconhecer as diversas vozes, culturas e identidades constituintes da instituição formal de ensino. Por compreender que a escola, assim como outros tantos espaços da sociedade contemporânea, valoriza certas existências em detrimento de outras (GOELLNER, 2003),



consideramos a necessidade de privilegiar o diálogo entre culturas e democratizar as práticas em sala de aula.

Conforme estabelece o Decreto nº 5.626 de 2005, é necessário que o profissional à frente da interação proposta tenha domínio da Libras ou conte com mais um profissional – o intérprete. Afinal, a Língua de Sinais é a língua indicada para o desenvolvimento da linguagem e deve ser a língua de instrução e aquisição de conhecimento das crianças surdas. De acordo com as orientações curriculares, os Tradutores-Intérpretes e Guias-Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILS) são responsáveis por proporcionar acessibilidade linguística aos estudantes e são agentes potencializadores do conhecimento sobre a língua estudada, o que favorece o desenvolvimento de aspectos da identidade surda nessas crianças (LACERDA, 2006).

Ademais, este trabalho caminha em direção ao preconizado pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual determina obrigatório o ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena em escolas públicas e privadas no Brasil – território de grande diversidade étnica, linguística e cultural. A promulgação dessa lei foi um marco imprescindível para a história da educação brasileira, uma vez reconhecida a contribuição da construção do país por parte dos setores historicamente marginalizados (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020).

Pretendendo valorizar a história e cultura dos povos originários, o material didático se volta para a lenda da árvore *Amesca*. Enquanto estratégia pedagógica, a contação de história é um relevante instrumento para o processo de ensino aprendizagem, dado “[...] pode[r] nos ajudar a compreender parte do nosso mundo, porque elas carregam em si as nossas histórias através do tempo” (DOS SANTOS, 2016, p. 4).

Diante da potencialidade da contação de histórias para as crianças das séries iniciais, o conto escolhido explica a origem da árvore *Amesca* a partir da cosmologia Pataxó (Anexo 1). Disponível no *Youtube*, “A história de *Amesca*” é uma adaptação de Alice Pataxó (2020). A escolha se deu devido ao interesse em aprofundar o nosso conhecimento sobre contos de tradição



oral indígena e, em particular, sobre aqueles que circulam entre o povo Pataxó da Reserva da Jaqueira, na Bahia. O vídeo e o jogo educativo contemplam, pois, a discussão acerca das relações étnicas e potencializam a aprendizagem da Libras como primeira língua e Português escrito como segunda.

3.1 Material didático pedagógico: proposta e desenvolvimento

Primeiramente, recomendamos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os saberes e lendas indígenas. Após um breve diálogo sobre as concepções da turma, sugere-se explicitar o modo pelo qual se constituirá a dinâmica da aula – a importância dos estudos sobre os povos indígenas e, mais especificamente, sobre os Pataxós; análise do vídeo *Amesca: Uma Guerreira Pataxó*; roda de conversa; jogo educativo sobre o conto de Amesca.

Recomenda-se que o professor contextualize a temática com a turma, apresentando a história e cultura Pataxós. É importante articular esse momento com as falas dos alunos, problematizando e desconstruindo possíveis enunciados estereotipados. Após compartilhar *Amesca: Uma Guerreira Pataxó* com a turma, sugere-se que as crianças discutam entre si sobre o vídeo, se possível em pares ou pequenos grupos.

Por compreender o significativo papel do professor enquanto mediador no processo de produção e aquisição do conhecimento, consideramos relevante que os estudantes partilhem as descobertas e/ou questionamentos com toda a classe e que o professor incentive o diálogo.

Após essas etapas, a turma irá se deslocar à sala de mídia. O jogo proposto trará elementos para reforçar aspectos de compreensão da narrativa. Com a finalidade de cada aluno experimentar o jogo, eles poderão se dividir em grupos de acordo com a disponibilidade de computadores. Nesta atividade, o educador responsável poderá tirar possíveis dúvidas e auxiliar,



quando necessário.

Ao retornar à sala de aula, os pequenos poderão compartilhar suas impressões sobre o que foi exposto. Além disso, recomendamos que o professor busque sistematizar a experiência por meio da solicitação de uma produção escrita ou artística. Vale salientar que todas as etapas podem ser ajustadas e adaptadas à necessidade educacional especial da criança, afinal “[...] dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 349).

Em consonância com as diretrizes municipais dispostas no Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais (Libras), compreendemos a avaliação enquanto “[...] ação formativa, reflexiva e desafiadora” (SME, 2019, p. 52) e, nesse horizonte, é fundamental que os estudantes identifiquem, analisem e alcancem os objetivos estipulados. Com a finalidade de favorecer o ensino, o professor poderá ajustar o currículo e adaptar a proposta e aplicabilidade das atividades conforme surgirem demandas específicas. A avaliação possibilitará o acompanhamento da construção de saberes, auxiliando duplamente o docente e o aluno.

Considerando os diversos contextos e condições de aprendizagem, a avaliação se dará através do engajamento dos alunos em relação ao conteúdo apresentado. A avaliação será um processo contínuo e a participação nas aulas, portanto, irá compor a nota final dos alunos. Ao finalizar o trabalho, será verificado se os objetivos foram atingidos e, caso haja necessidade, poderá ser retomado o objeto de conhecimento.

Constituição de proposta metodológica

Amesca: uma narrativa Pataxó

Atividade	O conto da <i>Amesca: uma narrativa Pataxó</i> como recurso didático para o ensino bilíngue
------------------	---



	em Libras-Língua Portuguesa.
Objetivos	Fomentar a leitura, interpretação de narrativa, ampliar o repertório lexical e possibilitar o contato com a cultura dos povos originários.
Público-alvo	Turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por volta de 6 a 10 anos.
Duração (horas/aula)	1h40min. (2 aulas de 50 minutos)
Materiais necessários	Arquivos do vídeo e do jogo, computadores, <i>tablets</i> ou celulares.
Procedimentos	<p>Passo 1: Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os saberes e lendas indígenas através de um breve diálogo sobre as concepções da turma.</p> <p>Sugere-se explicitar o modo pelo qual se constituirá a dinâmica da aula e contextualizar a temática, apresentando a história e cultura Pataxós.</p> <p>Passo 2: Compartilhar o vídeo <i>Amesca: Uma Guerreira Pataxó</i>²⁷ com a turma.</p> <p>Sugere-se que as crianças discutam entre si sobre o vídeo, se possível em pares ou pequenos grupos.</p> <p>Passo 3: Disponibilizar o jogo²⁸ em computadores.</p> <p>Passo 4: Possibilitar espaço e tempo para que as crianças compartilhem suas impressões sobre o que foi exposto.</p>

²⁷ Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1jc38eJDcYDswqhAer3JAYno8RJEZvDpZ/view?usp=sharing>>

²⁸ Disponível em:

<<https://docs.google.com/presentation/d/1nl10MyBLXEmDpIK4ADrgODOpliJRFBk2msbgGxvCc8k/edit?usp=sharing>>



	Passo 5: Registrar a experiência por meio da solicitação de uma produção escrita ou artística.
Avaliação	Processo contínuo de avaliação da participação nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos trazer possibilidades de práticas pedagógicas que possam ser apropriadas e reinventadas no cotidiano escolar e estejam interligadas em conceitos teóricos, por exemplo, os encontrados nas Diretrizes Curriculares Municipais de São Paulo - SP. Ao mesmo tempo, objetivamos fomentar o pensamento crítico a partir de pesquisas e textos de autores deste campo, juntamente com o documento oficial sobre a constituição de processos educacionais e fatores que levam à sua perseveração ou à reestruturação.

Consideramos, ainda, que é sumamente importante a garantia da presença de profissionais intérpretes em sala de aula como direito dos alunos surdos para acesso integral aos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar. Tal aspecto reforça os laços de autoridade do profissional docente e assegura as condições de trabalho necessárias para a heterogeneidade em sala de aula, além de promover a interação entre os pares e alunos em geral. Esta também é uma oportunidade para que os alunos possam se envolver e se comunicar em diferentes línguas, dentro e fora da escola, criando pontes e possibilidades entre culturas.

Ainda que brevemente analisado o Currículo da Cidade Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sugerido um recurso didático articulado às Diretrizes Municipais, seria incoerente não nos dirigirmos ao presente momento de pandemia - período de isolamento social, agravamento de desigualdades e de incerteza para todos os alunos das escolas públicas e



privadas do país, em especial para aqueles setores historicamente à margem do ensino formal.

Simultaneamente, este artigo nos fez refletir sobre o modo pelo qual os pressupostos oficiais devem se entrelaçar às práticas cotidianas e sobre como é preciso lutar firmemente por uma educação transformadora que contemple todas as vivências presentes na sala de aula. Em suma, o presente trabalho nos fez buscar maneiras para que a inclusão se efetive em território escolar.

Em face a uma época tão adversa, realizar este estudo foi um respiro, em vistas de que fortaleceu nosso compromisso enquanto educadoras. Mais do que professoras, escolhemos ser educadoras, no mesmo sentido atribuído por Rubem Alves, quando afirma que “professores, há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (1982 *apud* GADOTTI, 2003, p. 67)

Referências Bibliográficas

BELINTANE, C. Oralidade, Alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703. 2010.

BORTOLACI, N.; OLIVEIRA, G. R. A Literatura e a Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: Experiência na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 99-113, jul./dez. São Paulo: 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.626* de 2005, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais/ Libras. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,%2D%20Libras%2C%20e%20o%20art.> Acesso

em: 10 jan. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jan 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>

DOS SANTOS, A. J. *A Contação De Histórias Tradicionais Do Povo Pataxó Na Reserva Da Jaqueira: A Oralidade Através dos Tempos*. 2016. Disponível em: <<https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2016/ariane%20jesus%20do%20santos.pdf>>. Acesso em: 5 jan 2021.

FERNANDES, E. (org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação. 3ª edição, 2010.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100508&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr 2021.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003.


GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*. Santa Maria: UFSM, v.32, n.2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>>. Acesso em: 22 abr 2021.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F (Orgs.) *Tenho um Aluno Surdo e Agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. 1ª ed. São Carlos: Edufscar.2013.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.19, n. 46, 1998.



LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, Catalão-GO, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 18 jan 2021.

MORI, N. N. R., SANDER, R. E. *História da educação dos surdos no Brasil*. Maringá: Seminário de Pesquisa do PPE (UEM), 2015.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*. Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em: 22 jan 2021.

SALVIANO, B. N. O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional. Orientador: Aderlande Pereira Ferraz. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada ao ensino) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: Parceria com professores e autoria. In: RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. *Estudos da Tradução e da Interpretação da Língua de Sinais*. Cadernos de Tradução. Florianópolis, v. 35, 2015.

SME - Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Especial : Língua Brasileira de Sinais*. 2019, São Paulo. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CC-da-Ed-Especial-LIBRAS.pdf>>. Acesso em: 7 jan 2021.

SOARES, M. A. L. O instituto nacional de surdos-mudos. In: *A educação do surdo no Brasil*. Editora Autores Associados, p.39- 68. 2015.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.44, 2018.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. In: *D.E.L.T.A.*, 29:1, 2013.

ZANCANARO, J. R. L. A.; ZANCANARO, T. M. L. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. In: *Revista Educação Especial*, v.29, n.54, p. 83-94, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17734/pdf>>. Acesso em: 14 jan 2021.



APÊNDICE

Muito comum em regiões arenosas e, portanto, no território da etnia, a árvore Amesca é considerada sagrada pelo povo Pataxó, seu fruto é comestível e sua resina é usada em rituais por exalar um cheiro similar a um incenso. Segundo a narrativa, seu surgimento se deu através da história de uma indígena de sua aldeia muito bonita, que levava o mesmo nome.

Durante o capítulo, faz-se importante conhecer essa narrativa para o desenvolvimento da proposta pedagógica sugerida. Utilizamos uma adaptação da versão narrada por Alice Pataxó (2020) para nosso recurso, porém, recomendamos a leitura de “A Contação De Histórias Tradicionais Do Povo Pataxó Na Reserva Da Jaqueira: A Oralidade Através Dos Tempos” de Ariane Jesus Dos Santos (2016), disponível na biblioteca virtual da Universidade Federal de Minas Gerais. A consideração permitirá estudos mais aprofundados, em especial o capítulo 2 de seu texto, que narra histórias contadas oralmente na comunidade da Jaqueira, tais quais a da Amesca, de forma detalhada. A seguir, a variante utilizada no vídeo:

TEXTO

Muito comum em regiões arenosas e, portanto, no território da etnia, a árvore é considerada sagrada pelo povo Pataxó, seu fruto é comestível e sua resina é usada em rituais por exalar um cheiro similar a um incenso. Segundo a narrativa, seu surgimento se deu através da história de uma indígena de sua aldeia muito bonita, que levava o mesmo nome.

Por ser escolhida para ser guerreira, Amesca não poderia casar tampouco ter filhos, contudo ela se apaixonou e acaba por engravidar. Seu sofrimento aumenta ao descobrir que sua gravidez era de gêmeos, que não



costumavam ser aceitos por conta de uma crença de que carregavam uma maldição: um filho seria responsável por trazer o bem enquanto o outro traria o mal. Para finalizar a maldição, um de seus filhos deveria morrer e, por esse motivo, Amesca chorava dia e noite.

Ao chegar o dia do nascimento, os dois nasceram, mas Amesca morreu e foi enterrada naquelas terras. A comunidade então decidiu partir para outro lugar. Entretanto, ao retornar anos depois, descobrem que lá estava crescendo uma linda árvore com resina branca e dois pequenos frutos, que nasciam juntos, tal qual gêmeos. Por isso, entenderam que aquela era a própria Amesca, que havia ganhado vida após a morte ao se tornar uma bela e próspera árvore e eternizou-se na comunidade sua importância e que gêmeos não são maldição.

Recursos citados no decorrer deste texto:

Vídeo: “*Amesca: Uma Guerreira Pataxó*” disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1jc38eJDcYDswqhAer3JAYno8RJEZvDpZ/view?usp=sharing>

Jogo: “*Amesca: O jogo*” disponível em:

<https://docs.google.com/presentation/d/1nl10MyBLXEmDpIK4ADRGODOpliJRFBk2msbgGxvCc8k/edit?usp=sharing>