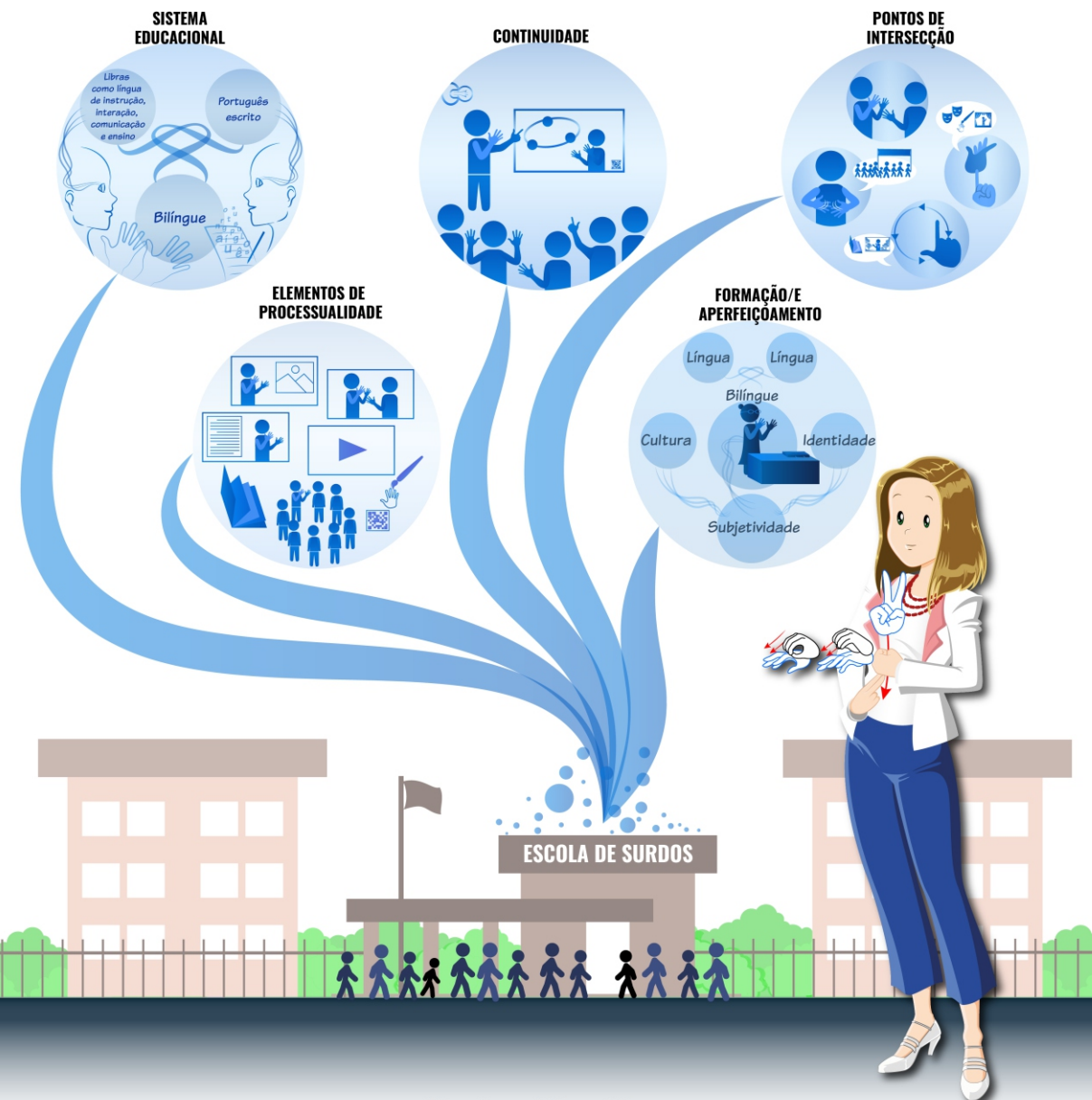


POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: NOVO PONTO DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DO DISCURSO DOCUMENTAL/EMPÍRICO



Marisa Dias Lima

POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA
EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: NOVO PONTO DE
NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
A PARTIR DO DISCURSO DOCUMENTAL/EMPÍRICO

Volume 2

Marisa Dias Lima

POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA
EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: NOVO PONTO DE
NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
A PARTIR DO DISCURSO DOCUMENTAL/EMPÍRICO
Volume 2

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2026.

L6288 – LIMA, Marisa Dias. Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos: novo ponto de negociação para a construção de políticas públicas a partir do discurso documental/empírico. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-176-2

DOI -10.29388/978-65-6070-176-2

1. Educação Especial 2. Política Educacional 3. Linguística. 4. Surdos I. Marisa Dias Lima. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



NAVEGANDO

Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Car. de Guat. - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / Univ. de la Reunión - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Aut. de Honduras - Honduras

Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) surdos(as) e às pessoas envolvidas com a comunidade surda, a qual procura garantir a igualdade dos surdos no exercício de cidadania que impulsionou o estudo desta tese, a fim de lutar por uma Política Educacional e Política Linguística a serem asseguradas pelo estatuto da Libras e da educação/ensino bilíngue, garantindo a promoção de qualidade na educação que nós/os surdos queremos.

This painting is about the tree that survived thru life. It is about the tree growing tall after years of audism, discrimination, mainstreaming and finally into a journey of Deafhood. There are scars on the tree trunk. There were blue tapes at the beginning of the tree life where ASL was not allowed and struggled to break the tapes and the tree kept growing and the trunk had scars that can never be removed. The hands are the branches where they communicate among each other. The blue-ish gray color background is the color symbol of Deafhood. The tree survives into the journey of Deafhood. Love is shown on the tree. Peace and happiness. This painting combines the resistance art and the affirmation art into the liberation art. Three different themes in this painting.

(Nancy Rourke, 2011)

Contudo...

Proponho-me a quebrar a resistência designada à Educação dos e para os Surdos e fazer essa jornada sem pressa, mesmo porque descobri, com este estudo, que não existe o ponto final, de chegada, existem diferentes “chegadas” para novas “saídas” da Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos, que induzam efetivamente à “arte da libertação” das pessoas Surdas.

(Marisa Lima, 2018)

PREFÁCIO

Fiquei muito feliz por ser convidada para prefaciar este livro, “Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos: novo ponto de negociação para a construção de políticas públicas a partir do discurso documental/empírico”, volume 2, pois Marisa Lima tem sido uma companheira nas discussões e práticas educacionais e linguísticas envolvendo a Libras e os surdos. Em especial, o fato de ela ser uma protagonista surda torna ainda mais interessante termos esta publicação. Marisa Dias Lima nos oferece uma análise das políticas educacionais e linguísticas na Educação dos e para os Surdos, por meio de um novo ponto de negociação para a construção de políticas públicas a partir de discursos documentais e empíricos.

É um trabalho que apresenta originalidade por articular vários aspectos ao proceder com uma análise documental e empírica sobre a Educação de Surdos. Em especial, o fato de a autora estabelecer essa articulação enquanto pesquisadora surda atribui um *status* à pesquisa com uma perspectiva a partir do olhar surdo. Essa perspectiva é importante, uma vez que falar sobre a Educação de Surdos no contexto de uma política inclusiva, a partir dos próprios surdos, legitima o discurso pautado na educação sobre “nós” com “nós”, um movimento pertinente e necessário nos atuais movimentos políticos que inserem os surdos enquanto autores.

A pesquisadora assume essa autoria e legitima a articulação proposta de forma bastante interessante. A proposta é de um estabelecimento da educação em uma **zona de equilíbrio**, não mais uma zona de conforto ou uma zona de conflito, mas uma zona imbricada pelo reconhecimento da diferença surda, na qual a pesquisadora assume uma postura de negociação. Essa negociação, necessária para a discussão e reflexão dos caminhos para a Educação de Surdos, está articuladamente proposta a partir de vários vieses: (1) uma educação bilíngue no campo da negociação em termos de hierarquia do sistema educacional (considerando a educação bilíngue e

seus espaços com o agrupamento de surdos); (2) em termos de continuidade (promoção e oferta de metodologias, recursos e acessibilidades específicos aos estudantes surdos, que permitem a permanência e promoção dos alunos); (3) em termos de pontos de intersecção (entre surdos e ouvintes); (4) em termos de elementos processuais em que a educação bilíngue esteja imersa na inclusão escolar, considerando a capacitação dos profissionais envolvidos, as estruturas pedagógicas, a adequação curricular e recursos específicos; (5) em termos de capacitação (formação dos professores surdos e ouvintes, considerando a identidade e cultura surdas). A partir dessa articulação feita, a autora propõe caminhos para a implementação da educação bilíngue no sentido de realizar, em suas palavras, o *“sonho” com espaços em que a Libras seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças Surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir da experiência visual.*

O trabalho foi pautado em documentos oficiais e em entrevistas realizadas por professores/pesquisadores. A análise documental foi realizada com propriedade, assim como a reflexão sobre as entrevistas foi bastante oportuna. Essas duas abordagens se complementaram para garantir consistência à proposta da autora.

Ronice Müller de Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Adaptação Curricular
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASAESC	Associação dos Assistentes de Educação de Santa Catarina
CAIS/LP	Centro de Apoio e Integração dos Surdos/Ludovico Pavoni
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CE	Comissão de Educação
CEAL/LP	Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”
CEFET/GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Cepae	Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento Especializado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODA	<i>Children of Deaf Adults</i>
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
D.A	Deficiente Auditivo
DCNs	Diretrizes Nacionais Curriculares
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DESU/INES	Departamento de Ensino Superior/Instituto Nacional de Educação de Surdos
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
ECOSOC	Conselho Econômico e Social

Faced	Faculdade da Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAMAS	Fundação Municipal Albano Schmidt
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Ensino Superior
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
GPELET	Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	<i>International Disability Alliance</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IF-RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFFarroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPOL	Instituto de Políticas Linguísticas

LDB/LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organização não-governamental.
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCs	Organizações Cívicas
PCNs	Plano Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Política Nacional da Educação
PL	Política Linguística
PLEx	Política Linguística Externa
PLI	Política Linguística Interna
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa da Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
Seesp	Secretaria Nacional de Educação Especial
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unipam	Centro Universitário de Patos de Minas
USP	Universidade de São Paulo
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Fluxograma da análise de dados documentais da pesquisa.....	124
Fluxograma 2 - Fluxograma da análise de dados empíricos	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativos das fontes primárias de dados da análise documental.....	95
Quadro 2 - Demonstrativo das Formas e Procedimentos de Indexação dos documentos.....	98
Quadro 3 - Demonstrativo dos participantes da pesquisa.....	113
Quadro 4 - Categorização e nomenclatura de código das instituições e participantes.....	117
Quadro 5 - Políticas Públicas – Educação dos Surdos: contextualizando seus conceitos e objetivos	127
Quadro 6 - Demonstrativo da Proposta Educacional a ser ofertada no processo de escolarização dos Surdos.....	132
Quadro 7 - Demonstrativo das Políticas Curriculares Bilíngues na Educação dos Surdos.....	137
Quadro 8 - Demonstrativo de propostas da legislação brasileira sobre o perfil e a formação de profissionais para atuarem na Educação dos Surdos.....	143
Quadro 9 - Programas e propostas de ensino e prática de formação para a Educação dos Surdos	147
Quadro 10 - Demonstrativo de ação pedagógica em Libras para a formação de profissionais surdos e ouvintes para atuarem em espaços educacionais bilíngues.....	150
Quadro 11 - Demonstrativo do Ensino de Libras na política pública de Educação dos Surdos.....	158
Quadro 12 - Demonstrativo da oferta do ensino de português como segunda Língua na política pública de Educação dos Surdos	165
Quadro 13 - Demonstrativo das Instituições de Ensino Superior com curso de formação de Português como segunda Língua para Surdos	168
Quadro 14 - Demonstrativo da disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular de Pedagogia Bilíngue.....	169
Quadro 15 - Demonstrativo da contextualização sobre os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas	174
Quadro 16 - Demonstrativo da garantia, uso e difusão da Libras na política pública da Educação dos Surdos	178
Quadro 17 - Demonstrativo da promoção do uso da Libras no espaço escolar.....	183

Quadro 18 - Demonstrativo da Inclusão da Libras nos projetos pedagógicos na Educação dos Surdos	189
Quadro 19 - Demonstrativo de Avaliação e Correção dos Surdos: Libras L1 e Português como L2.....	194
Quadro 20 - Demonstrativo da Educação dos Surdos promovida em Libras L1 e Português L2.....	199
Quadro 21 - Demonstrativo do perfil dos participantes envolvidos com as IES, objeto desta pesquisa.....	210
Quadro 22 - Perfil dos participantes envolvidos com as instituições de Surdos, objeto desta pesquisa.....	212

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da Inclusão Escolar e sua modalidade educacional...	280
Figura 2 - Possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável SISTEMA EDUCACIONAL	287
Figura 3 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CONTINUIDADE.....	290
Figura 4 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável PONTOS DE INTERSECÇÃO	293
Figura 5 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável ELEMENTOS DE PROCESSUALIDADE	296
Figura 6 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CAPACITAÇÃO	299

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Instituições, do número de acadêmicos, do período, da carga horária e da estrutura curricular da disciplina de Libras	162
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
INTRODUÇÃO	31
CAPÍTULO I - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS EMBATES NO SISTEMA EDUCACIONAL	50
1.1 Percurso histórico da Educação das pessoas surdas.....	52
1.2 Políticas Públicas para os estudantes surdos no âmbito educacional e linguístico.....	63
1.3 A Educação de Surdos a partir da Lei de Libras e os seus embates na escolarização dos estudantes surdos.....	79
CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	88
2.1 A metodologia.....	88
2.1.1 Contexto e abordagem da pesquisa.....	90
2.2 Tipos de metodologia.....	93
2.2.1 Objeto do estudo	94
2.2.1.1 Escolha dos documentos	94
2.2.1.2 Instituição	99
2.2.1.3 Participantes do estudo	112
2.2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	115
2.2.3 Análise de dados.....	116
CAPÍTULO III - DISCURSOS DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS	122
3.1 Estabelecimento dos elementos de análise documental.....	123
3.2 A análise de dados: entrelaçando a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos	125
3.2.1 Políticas públicas e Educação dos e para os Surdos: propostas de discurso da legislação e a realidade.....	126

3.2.2 Formação dos Surdos e ouvintes numa perspectiva bilíngue: ações pedagógicas e suas implicações	142
3.2.3 Ensino de Libras e Português como segunda língua: lacunas entre a proposta e a sua implantação	157
3.3 Análise de dados: algumas legislações da Política Linguística perti- nente na Educação dos e para os Surdos	172
3.3.1 Uso linguístico das pessoas Surdas: discernindo a sua aceitação, garantia e difusão em âmbito social e escolar	173
3.3.2 Libras nas práticas, ações pedagógicas e avaliação: legislação à proposta de inserção	187
3.3.3 Libras como língua de instrução e Português como segunda língua: constatando o seu uso e possibilidades na política pública.....	198
CAPÍTULO IV - DISCURSO EMPÍRICO DA POLÍTICA EDU- CACIONAL E LINGUÍSTICA	206
4.1 Estabelecimento dos elementos de análise empírica	206
4.2 A análise de dados: definições e processos realizados.....	214
CAPÍTULO V - PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONS- TRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS.....	261
5.2 Processo de construção da Política da Educação de e para Surdos ...	268
5.2.1 Zona de Conforto: Democratização da Educação Brasileira – CF/88.....	268
5.2.2 Zona de Conflito: Educação para todos	270
CAPÍTULO VI - PROPOSTA DE NEGOCIAÇÃO: POSSIBILI- DADE DE RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS/ENSINO BILÍNGUE	275
6.1 Proposta de reestruturação da Educação dos e para os Surdos.....	284
6.2 Ponto de fechamento da proposta de negociação	301
CONSIDERAÇÕES FINAIS	305

REFERÊNCIAS.....	328
SOBRE A AUTORA.....	364

APRESENTAÇÃO

Caros(as) leitores(as), convido a todos(as) vocês para mergulharem, mais uma vez, na leitura deste livro que foi alicerçado na pesquisa de tese intitulada “Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos”, que tem por foco a proposição de Política Pública de Educação de Surdos sob uma perspectiva de ensino bilíngue¹, considerando a fomentação curricular, formação docente e didática, sem deixar de lado as singularidades linguísticas, identitárias e culturais das pessoas Surdas² no seu processo de escolarização, no que tange à garantia do ensino-aprendizagem de qualidade. A obra foi dividida em 2 (dois) volumes, com os seguintes exemplares:

- POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: DISCUSSÃO TEÓRICA, CONCEITUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA – Volume 1
- POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: NOVO PONTO DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DO DISCURSO DOCUMENTAL/EMPÍRICO – Volume 2

¹ Por ensino bilíngue entende-se, nesse contexto, um ensino cujo fim é assegurar um aprendizado significativo, com conteúdos e organização curricular elaborados com forte embasamento, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, levando sempre ao desenvolvimento de ensino-aprendizado pleno dos estudantes Surdos.

² O uso da letra “s” na escrita da palavra surdo varia de acordo com as concepções envolvidas no processo. Assim, utiliza-se a palavra surdo com “S” maiúsculo para indicar que o sujeito é usuário da língua de sinais como primeira língua, possui identidade e vínculo político, social e cultural com a comunidade surda. Da mesma forma que o uso da palavra com “s” minúsculo serve para indicar as suas questões biológicas e/ou não vinculação identitária do sujeito com a comunidade surda em seus diferentes aspectos.

Ressalta-se que a produção de pesquisas e estudos desta obra ocorreu antes da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino no artigo 60-A. Portanto, no decorrer do texto, é possível perceber que muito se discutia sobre o sistema de ensino que agora foi efetivado como um dos pontos de negociação fundamentados pelos movimentos surdos.

Nesse sentido, o volume 1 propôs ampliar discussão e reflexão acerca da Educação de Surdos, mais especificamente, a efetivação da política educacional e política linguística nos modelos educacionais, procurando ser orientado pelo pressuposto de sua temática sob o olhar do Surdo, considerando-a pertinente ao momento histórico vigente, expresso nas políticas públicas que estamos vivenciando atualmente. Estas que sempre foram pautadas por ouvintes, que se encontram em embates com o que propõe o movimento surdo, incluindo as divergências existentes nos diferentes discursos, discordâncias, entraves, empecilhos e conquistas legais que implementam as ações públicas para a Educação dos Surdos no Brasil.

Agora, neste exemplar do segundo volume, POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS: NOVO PONTO DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DO DISCURSO DOCUMENTAL/EMPÍRICO, ampliamos o tema da discussão e reflexão acerca da política educacional e política linguística na Educação dos e para os Surdos, com a apresentação de um estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a Educação dos e para os Surdos, mostrando que as políticas educacionais e políticas linguísticas na Educação dos e para os Surdos ainda se encontram em impasse, tanto nos órgãos governamentais, quanto nas Instituições de IES e de Surdos, no que

tange à formação dos Surdos e ouvintes que apresentam diferentes práticas discursivas, conduzidos por uma reflexão equivocada sobre a Educação dos e para os Surdos. Finaliza-se com a proposta de elementos com a finalidade de contribuir na fomentação das condições necessárias de debates e elaboração que assegure a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

Contudo, reforçamos a sugestão de que é essencial que se faça uma apreciação do primeiro volume antes de iniciar a leitura deste exemplar, pois, além de dar continuidade à discussão teórica e conceitual, assim como às visões e reflexões sobre a Educação dos e para os Surdos, seguindo com os princípios da política educacional e política linguística, o exemplar do volume 2 proporcionará a você um melhor entendimento e perspectiva acerca do estudo de legislação, discurso, ações para melhor contextualizar na parte que apresenta sobre a proposta de mudança do sistema educacional no que tange ao sistema, currículo, materiais didáticos e formação, temas debatidos como ponto de negociação do ponto de vista dos Surdos.

Partimos do princípio de que a proposta de Negociação que vai de encontro com a Zona de Equilíbrio é um ponto de partida para fundamentar, de fato, a política educacional e política linguística, pois observa-se que as práticas pedagógicas e formação dos surdos e professores são constantemente baseadas no documento como um direito a ser assegurado aos Surdos a um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno aos estudantes Surdos³, sem margens para a simplificação que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos. Isso sem deixar de considerar a situação de bilinguismo destes e as implicações decorrentes dela, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes

³ Quando se citam os estudantes surdos, entende-se que estes se agrupam em grupos de surdos, surdocegos, surdos com altas habilidades, surdos com outras deficiências sinalizantes.

estágios de interlíngua são observados, que são dependentes de fatores internos, individuais e de fatores externos, contextuais, como a competência do professor, dependentes da adequação de metodologia e dos materiais didáticos, da quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças Surdas.

Contudo, ressalta-se que, para além desse paradigma, a Educação dos e para os Surdos precisa ser promovida de forma correlacionada com as ações de formação dos profissionais envolvidos e, também, sendo necessário assegurar a prática pedagógica em Libras, com promoção de cultura e identidade surda, a fim de evitar afetar diretamente a aprendizagem e, até mesmo, comprometer o desenvolvimento satisfatório do estudante Surdo.

Nesse caso, o direito à Inclusão Escolar das pessoas Surdas, de acordo com a reflexão e entendimento da autora, é que a proposta de Educação de ensino bilíngue, denominada em outras palavras por alguns pesquisadores como a “Pedagogia Surda” é a que mais correlaciona com a visão de Educação dos e para os Surdos neste exemplar, que são constituídas numa percepção interligada com a Política Educacional e a Política Linguística, sendo, atualmente, a mais defendida pelos Surdos e comunidade Surda, na qual vem ganhando espaço dentro da política educacional Brasileira.

Conclui-se que é complexo discutir a Educação dos e para os Surdos na atualidade, como discutir a totalidade, pois, atualmente, a Educação das pessoas Surdas está constantemente em processo de embates, discordâncias, conflitos e outros, generalizando um movimento de tensão e ruptura entre a Educação de Surdos e a Educação Especial. Os surdos, por meio das reivindicações da comunidade Surda, com os seus representantes em associações, na FENEIS e outros grupos representativos, estão sempre procurando uma forma que possa levá-los a escapar do estigma que permeia a área da Educação Especial, considerada como um subproduto da educação, da discussão de deficiência e da inclusão escolar. Enfim, a Educação dos Surdos ainda é o processo que precisa ser melhorado, uma vez que

as Propostas de Políticas Públicas precisam mostrar-se mais presentes em todas as situações e instituições.

No entanto, este livro se guiará em uma leitura reflexiva, na qual não seá demarcará e/ou afetar-se-á no texto, com a defesa de uma proposta para implementar a Educação dos e para os Surdos, mas pretende-se ampliar as visões, entre os envolvidos, acerca da sua Educação, apresentando os contextos e os fatos existentes e reais, presentes na política de Educação dos e para os Surdos em diferentes instâncias e âmbitos. Destaca-se que as reflexões apresentadas não se norteiam por unanimidade em uma só prática, mas são baseadas em propostas de políticas públicas regulamentadas em documentos vigentes em textos teóricos com uma nova visão e perspectiva com o discurso fomentado em uma proposta de ensino bilíngue.

Todavia, essa escolha em descrever a política, sem se afetar com as implicações dela decorrentes, tem por finalidade instigar mais a reflexão e quebrar os estigmas dos debates acerca da política que se encontra na Educação dos e para os Surdos, a fim de documentar para, posteriormente, estudar, analisar e refletir seus pontos positivos e negativos no processo de escolarização dos Surdos, no que tange à sua formação de/no ensino de/em Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita. Espera-se, enfim, que, no final da leitura, a temática possa instigá-los a uma nova percepção, discussão e reflexão das questões pertinentes à área. Para tanto, será preciso situar alguns discursos adotados no decorrer desta pesquisa, baseados na percepção acerca do processo de significação dos conceitos relativos à Educação dos e para os Surdos que se divergem com os utilizados na Educação Especial e na Educação Inclusiva, que possuem diferentes entendimentos e interpretações. Portanto, demarca-se que “[...] para garantir a igualdade entre as pessoas, não é necessário tratar todos iguais, mas oferecer direitos diferentes que lhes permitam sua participação nas mesmas oportunidades” (Almeida; Silva; Doria, 2011, p. 5).

Partindo disso, a autora assume o compromisso de contextualizar o texto de forma explicativa, com riqueza de detalhes, fontes e dados para que o Surdo possa realizar uma leitura clara e acessível. Para

que isso ocorra, antes de tudo, as intenções devem ser direcionadas às suas características, principalmente, aos leitores Surdos, que demandam um texto com forma clara, precisa e enunciada de forma pertinente, que direcione a sua compreensão e, posteriormente, permita-lhes alimentar-se das informações e conhecimentos apresentados, o que irá lhes empoderar para ação da/na sociedade.

Para tanto, foi desenvolvido o texto de forma que propicie a clareza, assim como também prover a continuação dessas discussões, mais aprofundamento com a contextualização de estudos documentais e discursivos acerca das legislações e empíricos no que tange à efetivação ou não de Políticas Educacionais e Políticas Linguísticas na Educação dos e para os Surdos. Nesse sentido, organizamos este segundo volume do livro em nove (9) partes, sendo uma apresentação, introdução, seis (6) capítulos, sendo o último com ponto de fechamento e as considerações finais.

Na primeira, encontra-se a **APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2 e INTRODUÇÃO**, nas quais é apresentada a temática geral, tendo sempre em vista situar melhor os leitores a se apropriarem das legislações, documentos, portarias, dentre outras, tendo por foco a análise documental e discursiva no que tange à Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos. Além disso, o exemplar do volume 2 apresenta novos conhecimentos sobre os fundamentos que propiciem as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, tanto na legislação quanto nas instituições públicas envolvidas com a Educação dos e para os Surdos. Por fim, encerra-se com o debate de propostas que direcionam as condições necessárias para garantir a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

CAPÍTULO I – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS EMBATES NO SISTEMA EDUCACIONAL - divide-se em três subseções. Nessa seção, pretendemos, antes, aprofundar a discussão teórica em cima das análises de discurso, documental e empírica, a qual é a discussão pilar desta obra. Desse

modo, pontuaremos, nessa seção, alguns percursos históricos da Educação das pessoas Surdas e a apresentação dos avanços da política pública no que se refere aos estudantes surdos no âmbito educacional e linguístico, a fim de discutir os embates e proposições pontuadas por diferentes pesquisas e estudos que fundamentaram a escolarização dos estudantes surdos.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - apresenta o objeto da pesquisa, trazendo a todos algumas sínteses do tipo de metodologia adotada nesta pesquisa, dentre eles o objeto do estudo, os participantes, com a apresentação de quais os instrumentos de coleta e transcrição de dados serão utilizados para esta pesquisa existente, assim como as categorias de análise dos dados. Ademais, apresentamos as lentes teórico-metodológicas que nortearam esta investigação e descrevemos os seus procedimentos.

CAPÍTULO III – DISCURSOS DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS, entre os campos da legislação e a sua materialização nos trabalhos e/ou projetos promovidos nas instituições públicas, é destinado à apresentação dos documentos preexistentes neste estudo para a análise dos dados do estudo e se encontra organizado em duas partes. A primeira é destinada ao estudo dos dispositivos que compõem a legislação, entre eles: CNE, LDB, PNE, Leis, Decretos, Portarias, Notas Técnicas, dentre outros; a segunda é destinada ao estudo dos projetos institucionais que promoveram a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos por meio da formação para Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras, no ensino de Português como segunda língua e outras formações correlacionadas, objeto deste estudo. Nela, analisamos algumas articulações e implicações entre a política educacional e linguística com a Educação das pessoas Surdas.

CAPÍTULO IV – DISCURSO EMPÍRICO DISCURSIVO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA – Neste texto, apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa, obtidos por meio de entrevistas com os participantes que debatem sobre a

política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, para melhor refletir a estrutura da Educação das pessoas Surdas na garantia da promoção de uma política educacional e linguística dos Surdos no que concerne à formação para Surdos e ouvintes, no que se refere ao ensino de/em Libras, ao ensino de Português como segunda língua e suas outras formações. Assim sendo, promovemos uma discussão que amplie a visão e reflexão a uma condução prática de governança nas instituições que atuam com a Educação de pessoas Surdas.

CAPÍTULO V – PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS - é um espaço de discussão e construção mediante os apontamentos apresentados nas análises documentais e empíricas, no qual, a partir dos seus discursos e dados, apresentam-se as novas propostas decorrentes deste estudo: a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

CAPÍTULO VI – PROPOSTA DE NEGOCIAÇÃO: POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS/ENSINO BILÍNGUE - explicita as construções que foram sublinhadas e adotadas na Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos no decorrer do tempo, instigadas como o período da Zona de Conforto, Zona de Conflito e Zona de Equilíbrio, sendo que o último período impulsionou uma visão para este estudo e, a partir deste, foram estabelecidas as cinco configurações de propostas instituídas como um ponto de negociação para estabelecer a Zona de Equilíbrio com enfoque na construção da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos. Dentre as propostas, está reestruturar: o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação.

A última seção contém as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, nas quais serão retomadas, sucintamente, as questões que nortearam a pesquisa e as reflexões resultantes das análises documentais/empíricas e compreensão acerca da Política Educacional e Política Linguística na

Educação dos e para os Surdos, entrelaçando-as com o caminho de mudanças a ser trilhado como política pública com as suas ações afirmativas concretadas.

Reforçamos aqui, desde já, que esta obra partiu de um estudo de pesquisa de doutorado pela autora no decorrer do ano de 2015 a 2018, que, no fim, resultou em uma Tese de Doutorado, em seguida ajustada em obras de leitura com 2 volumes. Nesse mesmo estudo, a pesquisadora destacou os estudos e discussões de políticas públicas no âmbito educacional e linguístico até o ano de 2018, o ano em que concluiu a pesquisa. Portanto, reforça-se que, após esse ano, houve novas mudanças de proposições da política pública no que tange à Educação Bilíngue de Surdos, com destaque para a atualização da LDB nº 9394/1996, promulgada no ano de 2021, que inseriu, no capítulo V-A, a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar.

Partindo disso, esclarecemos que a obra se manteve na originalidade de estudo da Tese de Doutorado, sendo que em alguns trechos haverá citação de determinados documentos após o ano final da pesquisa – 2018, que julgamos ser pertinentes de ser citados no decorrer do texto, com a finalidade de contextualizar a discussão teórica no que se refere à política pública da Educação de Surdos.

INTRODUÇÃO

*No início da leitura desta obra, considero ser importante destacar e esclarecer de que lugar o texto está sendo falado e do que estou falando – SER SURDO, pois, certamente, o fato de ser surda implica a construção de um texto em que fica evidente a resiliência por todo tipo de divergência e usurpação de entendimento que busca nos aprisionar nos discursos do ouvintismo, levando-nos, muitas vezes, a desenvolver a sua face mais perversa, que é contra nós próprios, assimilando-os como se fossem verdades. Contudo, em vários momentos, farei uso, inclusive, de minha própria vivência e conhecimento para que, pelo exemplo de fatos narrados pelos próprios surdos, possa revisitar suas nuances, desvelar alguns dos discursos que os legitimam e desnudar as implicações dolorosas que geram na vida dos surdos.*⁴

A discussão acerca da Educação dos Surdos tem sido mobilizada com maior ênfase após ter sido retomada pelos movimentos surdos a necessidade de novos estudos, discussão e reflexão dessa temática, quando foi implementada a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB, na qual, desde sempre, a sua educação tem sido conduzida a uma perspectiva de ensino sob os moldes da Educação Especial. No entanto, com essa nova modalidade, devemos nos atentar, em primeira instância, a discutir como se precede o papel e as ações da escola frente à Educação de Surdos em diferentes âmbitos, sejam eles em estruturas, metodologias, práticas pedagógicas e formação.

Partindo-se desse ponto, nos instiga entender que o papel da instituição escolar, por seu turno, coloca-se como lugar privilegiado de vivências significativas, não só pelos conhecimentos que ela ensina e veicula, mas também pela possibilidade destes instigarem as construções que a ela proporciona, por meio de trocas entre os diferentes sujeitos que a compõem, independentemente dos lugares que ocupam e, principalmente, pela sua funcionalidade em instrumentalizar o sujeito, entendido como um ser social que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade.

⁴ Citação criada pela autora como uma exposição à vivência de ser surdo.

Pereira (1997), com base nos estudos de Foucault⁵, traz esclarecimentos sobre a função da escola para com os sujeitos na atualidade e aponta, como resultados de uma dinâmica social, uma escola que contribui para dissimular os pensamentos diante da realidade, mas que também pode contribuir para desnaturalizar a ação do sujeito⁶.

Portanto, a escola é, em sua gênese, uma instituição que privilegia as convergências e divergências humanas, sendo considerada um espaço essencial aos sujeitos que aqui residem, tendo a sua possibilidade de assegurar a todos uma formação dos sujeitos independentemente de sua crença, classe, raça e deficiência, oportunizando que estes se integrem, sem distinção, na dinâmica social existente.

Tendo em vista o fato de a escola ser dita como a única instituição demarcada com a possibilidade da construção sistematizada do conhecimento pelos estudantes, foi de fundamental importância a criação de algumas possibilidades e condições favoráveis, nas quais os estudantes e professores puderam refletir sobre sua prática e passaram a atuar num clima mais condizente com a realidade de uma escola. Isso se deu porque, quanto mais instrumentalizados se sentiam, melhor acontecia o desenvolvimento das ações realizadas por esses sujeitos.

Assim, pôde-se perceber que é sempre imprescindível rever alguns aspectos da realidade atual da escola, no sentido de propiciar condições favoráveis que possibilitem o interesse de professores e alunos, para que, constantemente, pensem sobre essa realidade, mais

⁵ O filósofo Foucault propôs abordagens inovadoras para entender as instituições e os sistemas de pensamento e, insequentemente, a sua obra tornou-se referência em uma grande abrangência de campos do conhecimento. Em seus estudos de investigação histórica, o filósofo tratou diretamente das escolas e das ideias pedagógicas na Idade Moderna. Uma das teses centrais do pensamento da educação de Foucault é a de que os estudantes não podem competir em condições igualitárias na escola, pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada.

* Para um estudo mais aprofundado de entendimento acerca da reflexão sobre o papel da escola na sociedade, segue a obra: FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

⁶ Neste texto, entende-se por sujeito o ser, tomado como agente ativo, aquele que agrega as condições para promover ações de forma autônoma e independente.

especificamente na Educação de Surdos. Só dessa forma poderão conquistar o reconhecimento e a valorização de suas ações, por parte de toda a comunidade escolar. Sabe-se que existe uma preocupação por parte de muitos estudiosos e pesquisadores em contribuir para um trabalho mais rico e significativo nas escolas. Mas, ao se fazer uma análise do atual contexto escolar, nota-se que ainda são muito perceptíveis, no cotidiano da escola, as reclamações e insatisfações por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa.

Ou seja, a relação professor-aluno parece ser permeada por animosidades ou conflitos com impactos linguísticos e culturais, assim como a falta de discernimento desses mesmos professores acerca da especificidade dos estudantes surdos e uso linguístico da Libras em suas aulas. Diante de tantos desconfortos pedagógicos, houve alguns impasses: entender ou repreender? Orientar ou ignorar? A partir daí, tomou-se a decisão de olhar de frente o problema e aproveitá-lo para um tema de pesquisa a ser investigado: como a instituição de ensino pode contribuir na garantia de uma educação de qualidade aos estudantes surdos?

Baseando-se nessa percepção acerca do papel da instituição escolar na vida do sujeito, a educação brasileira, desde a regulamentação da Constituição Federal de 1988, artigo 20, explicita que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para adequar a realidade educacional vivida após 1990, foram promulgadas diferentes leis no sentido de promover Política Educacional para as pessoas Surdas e, para tanto, foi preciso adotar algumas equiparações necessárias, entre elas, destaca-se a adequação do campo legal: a LDB nº 9.394/1996; PCNs para a Educação Especial (1999); o PNE (2001); Lei da Libras nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; PNEEPEI (2008); o Relatório sobre a Política Linguística na Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (2014). Nesse contexto, os estudantes Surdos fazem parte da população com

deficiência e possuem o direito a uma escolarização de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, devendo acontecer no espaço da escola comum.

Tais ensinamentos a serem transversalizados aos estudantes Surdos se apresentaram escassos, pois não possuem ações afirmativas aplicadas na Educação dos e para os Surdos, tanto nas ações pedagógicas, quanto nas estruturas e formação dos profissionais envolvidos, o que acabou por instigar várias discussões e mobilizou os movimentos Surdos em prol de uma educação que contemple as suas especificidades linguístico-culturais, pois o movimento compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável, uma vez que nele não há uma comunidade de sinalizantes, com pares Surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade Surda como minoria linguística e cultural. Para o movimento Surdo, a educação de ensino bilíngue/Pedagogia Surda deve ocorrer “em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos” (FENEIS, 2011, p. 3).

No entanto, reforça-se a necessidade do uso da Libras como base de instrução e a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes Surdos. Foi o pressuposto que fundamentou os estudos dedicados a evidenciar as peculiaridades dos processos educacionais desse grupo específico. Essas demandas organizadas e tomadas como bandeiras pelos movimentos sociais representantes das comunidades Surdas culminaram, conseqüentemente, na promulgação da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 e também foi apoiada com o art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A partir dessa contextualização, foram propostas, nesse processo, as diversas reivindicações do movimento Surdo posteriores à Política, assim como a busca por um espaço de discussão junto ao MEC resultou na criação de um Grupo de Trabalho (GT) designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secadi, que elaboraram os subsídios publicados no início de 2014, tomados como os documentos mais atuais e recentes, os quais visam orientar a

construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente, em escolas e classes bilíngues, com tempo integral dos estudantes na escola, considerando as suas especificidades culturais e linguísticas.

Diante desse contexto, devemos compreender que há necessidade de oferecer visibilidade aos fatores linguísticos nos processos de Educação de e para os Surdos. Para tal, em primeiro lugar, é necessária a naturalização das questões linguísticas, pois vivemos dentro de uma sociedade majoritária que utiliza a Língua Portuguesa, na maioria das vezes. Por isso, as pessoas nem sentem a presença e, muito menos, sabem da existência da Libras, como também a sua necessidade de uso pelas pessoas Surdas. Tais recomendações têm sido abordadas constantemente entre pesquisadores na área da educação, por meio de seus estudos e pesquisas, tais como: Quadros (1995, 1997, 2001, 2003, 2006); Dorziat (1997, 2004, 2015); Lacerda (1998, 2000, 2006); Lunardi (1998, 2003, 2005, 2007); Sá (1999, 2002); Skliar (1999, 2002, 2005, 2006, 2013); Perlin (2000, 2005, 2008); Pereira (2002, 2004, 2009); Lopes (2004, 2009); Lodi (2005, 2013a); Fernandes, D. (2014, 2016); Fernandes, E. (2010); Thoma (2015); Thoma e Klein (2010).

Estes acreditam que, quando se priva as pessoas Surdas do uso linguístico da Libras em um determinado contexto, conseqüentemente, elas sofrerão conseqüências tais como apresentação de “problemas cognitivos, sociais e educacionais”, como apresenta Goldfeld (1997, p. 31) ao partir da pressuposição de Góes (1994, p. 95), ao ditar que “a Língua tem um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo”, pois entende-se que a Língua é uma construção que promove a transmissão de conhecimentos e da cultura, agregando o seu aprendizado. Posteriormente, essas pessoas desenvolverão a sua formação social, podendo, dessa forma, levá-las a exercer seus direitos como cidadãs.

Portanto, segundo Bagno (2003 *apud* Novaes, 2010, p. 36), a Libras deve ser vista “não só como ferramenta que devemos usar para obter resultados”, uma vez que ela é produtora e transmissora de cultura, como acredita a autora Strobel (2008). Além disso, há o preconceito sobre essa mesma língua, sendo que ainda se luta contra

ele, mas a maioria não sente a discriminação tão efetiva e pouco tematizada pelo fato de o preconceito linguístico ainda não ser legislado de forma legal dentro da nossa sociedade, o que acaba por generalizar nas pessoas uma atitude de conformismo.

No entanto, retomamos aqui a discussão acerca da Educação Bilíngue de Surdos sob a perspectiva da pedagogia surda, que surgiu com a finalidade de mostrar um novo caminho para a Educação do Surdo, pois ela utiliza uma metodologia que atende de uma forma satisfatória as suas especificidades, de modo a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito.

De acordo com Machado (2006),

[...] visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social (Machado, 2006, p. 78).

Essa perspectiva dá ênfase à educação na diferença, por meio da mediação intercultural, e reconhece e valoriza a identidade do Surdo (Perlin, 2005). Entretanto, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, essa realidade se torne possível de ser vivida pelas crianças Surdas brasileiras. Ainda não há professores Surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem nesses espaços, bem como ainda há escassez de tradutores/intérpretes nas instituições.

Para contextualizar a Educação de Surdos em diferentes abordagens de ensino adotadas, este estudo amparar-se-á na abordagem histórico-cultural, que parte do pressuposto essencial de que as pessoas Surdas se constituem nas relações humanas, transformando-se e transformando-as. Agrega-se ao pressuposto de que, em um estudo científico, direta ou indiretamente, as possibilidades de desenvolvimento que as pessoas Surdas possuem na vida social

ocorrem mediadas por meio da cultura em que vivem (Góes, 2010). A partir dessa compreensão, é possível apreender as inúmeras prerrogativas percorridas sobre a relação dos direitos das pessoas Surdas a uma educação bilíngue⁷, considerada como o ideal para efetivação da política de Educação dos e para os Surdos.

Ressalta-se que os pressupostos da abordagem histórico-cultural instigam o surgimento de novas discussões, sobretudo por parte dos profissionais envolvidos com a Educação dos Surdos que atuam em instituições que trabalham diretamente com esse grupo de pessoas, no caso, estudantes surdos sinalizantes que têm a Libras como a sua língua de instrução, interação, comunicação e ensino.

No entanto, a necessidade de uma experiência visual, aliada ao uso da Libras como base de instrução e à sua importância para o desenvolvimento dos estudantes Surdos, foi o pressuposto que fundamentou os estudos dedicados a evidenciar as peculiaridades dos processos educacionais desse grupo específico de cidadãos brasileiros. Essas demandas organizadas e tomadas como bandeiras pelos movimentos sociais representantes das comunidades Surdas

⁷ A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035/2010 do PNE em tramitação no Congresso Nacional garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa:

“Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos”.

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos Surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência supracitada, a FENEIS (2013), em uma nota técnica sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE, caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma: as escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do Português sinalizado. As escolas bilíngues de Surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportam escolas bilíngues de Surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de Surdos).

culminaram, conseqüentemente, na promulgação da Lei nº 10.436/2002⁸, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005⁹ e que também foi apoiada com o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000¹⁰.

Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas brasileiras são no sentido de garantir aos estudantes Surdos o acesso ao conhecimento, em todos os níveis de ensino, sendo que isso precisa ser feito por meio da Libras – porém, na prática, o Português ainda domina o ensino, tendo a Libras como suporte e intermediação de uma língua para outra, tendo, na maioria das vezes, o apoio de intérprete, pois ainda se depara com professores desqualificados e que, muito menos, dominam a Libras para exercer na sala de aula a aplicação de metodologia, atividades e outros por meio dessa língua de sinais. Quando há profissional qualificado, faltam-se estudos, currículos, metodologias, recursos e materiais bilíngues para serem trabalhados/adotados na prática com os estudantes surdos em

⁸ Lei nº 10.436//2002, promulgada em 24 de abril de 2002, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados à Libras – e, com isso, seu uso pelas comunidades Surdas ganha respaldo do poder público e dos seus serviços. Destaca-se que, somente a partir dessa data, foi possível realizar, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade Surda, do uso dessa língua nos ambientes escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação desses estudantes Surdos numa perspectiva bilíngue de ensino.

⁹ Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a lei 10.436/02, promulgado em 22 de dezembro de 2005, consolidou a difusão e o uso da Libras nos sistemas educacionais em âmbito nacional, no setor público e privado, possibilitando o desenvolvimento de políticas de inclusão de pessoas Surdas que tornou a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia. Recomenda-se sua inclusão progressiva nas demais licenciaturas do ensino superior, instituindo, assim, a Libras como paradigma educacional da pessoa Surda, universalmente reconhecida como imprescindível à evolução integral de seus constructos socioculturais.

¹⁰ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

escolas bilíngues.

Enfim, diante dos pontos abordados acima acerca da definição do processo de significação, esta pesquisa se baseará na compreensão do discurso sob uma perspectiva da Educação dos e/ou para os Surdos com referência no embasamento teórico no que tange à Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

Diante das questões apresentadas, demarcamos como problema deste estudo: *No Brasil, desde a criação do decreto nº 5.626, no ano de 2005, está se configurando a construção de políticas das e para as pessoas Surdas, nos campos educacional e linguístico? Como essas políticas estão sendo propostas e recebidas na sociedade brasileira?*

Visando conseguir responder a essas questões baseadas na delimitação de uma discussão reflexiva deste estudo, determinamos como objeto de estudo uma pesquisa transversal dos referenciais teóricos e legais que fundamentam as políticas educacionais e políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições envolvidas com a Educação dos e para os Surdos, entre eles a Instituição de Ensino Superior e as Instituições de Surdos, no período de 2005 a 2017. Tendo por objetivo identificar e analisar:

- a) As diretrizes gerais da legislação educacional brasileira, na temática da política educacional referente à formação geral e na Educação dos e para os Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas;
- b) Nos documentos nacionais, a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de Libras e Português como segunda língua para a escolarização das pessoas Surdas. Portanto, é importante deixar claro que este estudo investigativo tem como compromisso promover uma discussão reflexiva de como a inclusão escolar, como um processo político educacional e

linguístico, se intensifica na sociedade atual.

A inclusão escolar está sendo problematizada, aqui, como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das distintas formas de deficiências e, também, das diferenças sociais, econômicas, culturais etc. Nesse sentido, tratar a inclusão escolar como uma prática relevante na atualidade significa colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas continuidades. Assim, os desafios que esse tema coloca são procurar pensar em como os significados são construídos na realidade educacional; isso significa, também, pensar nos cuidados necessários ao examiná-lo. Ressalta-se que, nesta pesquisa, os termos estudante Surdo, pessoa Surda e sujeito Surdo referem-se, conforme o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu art. 2º, àqueles que compreendem e interagem com o mundo “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 1). Assim, a centralidade da concepção escolhida e defendida para o termo “Surdo” está na Libras e nas experiências visuais, não na deficiência auditiva e/ou sensorial.

Enfim, diante dos pontos abordados acima, acerca da definição do processo de significação, esta pesquisa se baseará na compreensão do discurso sob uma perspectiva da Educação dos e/ou para os Surdos com referência no embasamento teórico no que tange à Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

O entendimento dessa temática de pesquisa e da discussão acerca da Educação dos e para os Surdos está relacionado com a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da autora.

Os desdobramentos da pesquisa

Este estudo, por sua vez, tem como **objeto principal** a análise da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como preocupação a localização desse debate na oferta de cursos de formação dos Surdos e ouvintes no que se refere ao ensino de/em Libras e Português como segunda língua, a fim de compreender esses

dois momentos da política, pois acreditamos que a ausência da inserção da temática objeto deste estudo, na política educacional, pode refletir na política linguística para as pessoas Surdas, em instituições de ensino superior públicas, bem como nos demais espaços de atuação no interior dessas instituições em geral. Isso porque as IES públicas, em sua organização, aglutinam o administrativo juntamente com o corpo docente, o responsável pelas atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração destas.

Nesse sentido, este estudo parte do entendimento de que as políticas de inclusão procuram enfatizar que o êxito da inclusão social do Surdo depende do êxito da sua inclusão escolar. Associada a isso está também a ideia da inclusão escolar, como um processo que se refere tanto à aprendizagem quanto à participação **de todos** os estudantes considerados vulneráveis ou excluídos, dentre eles, os Surdos, rotulados como incapazes e/ou apresentando alguma necessidade educacional específica na educação.

Talvez se possa dizer que o que se apresenta como “novo” na noção de inclusão são os conceitos de comunidade e participação. Na conexão desses dois conceitos com o processo de inclusão, aparece a ideia de que não basta que os estudantes público da Educação Especial estejam integrados às escolas comuns, eles precisam participar plenamente da vida escolar e social da sua comunidade. No atual contexto, parece que é o compartilhamento da gestão na escola o que vai caracterizar uma gestão participativa, capaz de olhar e atender às necessidades dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem mais amplos – ou seja, daquele que, além de construir conhecimentos, também estaria se preparando para a vida pessoal, profissional e exercendo plenamente sua cidadania. Com isso, pode-se dizer que a chamada Educação Inclusiva está sendo vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social.

No entanto, a realidade se encontra em contramão, pois a escolarização dessas pessoas Surdas, por muitos anos, se configurava num árduo processo de rompimento de barreiras para elas, para suas professoras e para as escolas que as recebem. Elas se deparam com

preconceitos e pré-julgamentos quanto à sua capacidade cognitiva, desde que pisam pela primeira vez em uma escola. Além disso, poucos professores se sentem preparados e capacitados para lecionar para elas; muito menos as escolas têm por si uma política educacional e linguística efetiva para promover aos estudantes Surdos.

Portanto, é importante deixar claro que esta investigação tem como compromisso discutir como a inclusão escolar, como um processo político educacional e linguístico, se intensifica na sociedade atual. Assim, pretende-se compreender como a inclusão escolar remete à inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo – da globalização – de sistemas educacionais e reunindo, assim, recursos da comunidade para garantir o atendimento a seus estudantes. É nessa lógica que a questão da gestão assume uma relevância na discussão sobre inclusão, ou seja, a gestão tem uma implicação direta nos processos inclusivos. A inclusão escolar está sendo problematizada, aqui, como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das distintas formas de deficiências e, também, das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas etc.

Nesse sentido, tratar a inclusão escolar como uma prática relevante na atualidade significa colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas continuidades. Assim, os desafios que esse tema nos coloca são os de procurar pensar em como os significados são construídos na realidade educacional, isso significa, também, pensar nos cuidados que devemos ter ao examiná-lo. Essas são algumas preocupações que procuramos desenvolver e analisar nesta investigação.

Portanto, consideramos que, de modo indissociável, este estudo precisa focar nas seguintes temáticas: Estado, Política e Gestão da Educação¹¹ – os dizeres dos estudantes Surdos, dos professores e

¹¹ De acordo com a ementa dessa linha do Programa de Pós-Graduação em Educação: visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre

outros profissionais; as condições da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos presentes nas universidades públicas brasileiras.

Diante das questões apresentadas, demarcamos **como problema de pesquisa**: no Brasil, de 2005 a 2017, está se configurando a construção de políticas das e para as pessoas Surdas, no campo educacional e linguístico? Como essas políticas estão sendo propostas e recebidas na sociedade brasileira? Quais são as tensões e correlações existentes entre o que está disposto na legislação brasileira desse período e a sua aplicabilidade na realidade educacional dos e para os Surdos?

Visando conseguir responder a essas questões baseadas na delimitação desta pesquisa, determinamos como seus objetivos:

a) Geral

Realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos e legais que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a Educação dos e para os Surdos no período correspondente a 2005 a 2017.

b) Específicos:

- Identificar e analisar, no período de 2005 a 2017, de forma transversal, os referenciais teóricos e legais que fundamentam as

transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e seus impactos no campo educacional e nas mudanças ocorridas no Estado; formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais governamentais e não- governamentais; questões relativas à gestão, organização de sistemas e unidades educativas em todos os níveis e modalidades; política curricular e cultura escolar; movimentos sociais e educação; escola e construção da cidadania; políticas de formação e trabalho do profissional da educação; organização do trabalho escolar. Disponível em: <http://www.ppged.faced.ufu.br/node/76>. Acesso em: 8 ago. 2017.

políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos:

- ✓ *as diretrizes gerais da legislação educacional brasileira*, na temática da política educacional referente à formação geral e na Educação dos e para os Surdos, *elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas*;
- ✓ nos documentos nacionais, a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de/em Libras e Português como segunda língua para a escolarização das pessoas Surdas;
- ✓ como a temática referente à Educação das pessoas Surdas se apresenta na formação, com relação a direitos e usos linguísticos da Libras e do Português como segunda língua para Surdos, nas instituições *corpus* do estudo;
- ✓ Como ocorre a inserção da temática das políticas linguísticas para esse público em específico;
- ✓ o papel das IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística para a Educação dos Surdos.

Para alcançar o objetivo supramencionado, considerando a natureza desta pesquisa, optou-se por realizar um estudo investigativo qualitativo, de natureza exploratória, tendo a análise documental e do discurso, o que nos demanda um conhecimento, reflexão e visão sobre a política pública brasileira para a Educação dos e para os Surdos.

As discussões e reflexões no campo da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos ainda se encontram incipientes, como pôde se verificar por meio do levantamento de Teses, Dissertações e outros trabalhos acadêmicos, realizado no banco da Capes. Para melhor delimitação deste estudo, realizou-se uma busca no banco de dissertações e teses da Capes, no período de 2003 a 2017:

- a) (2009) Vilmar da Silva – “A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina” – Dissertação – promove uma

reflexão com duas fundamentações: a) estudos surdos em educação que analisam os mecanismos de poder e saber exercidos pela ideologia dominante na Educação de Surdos e as formas de resistência dos movimentos surdos; b) veem a escola como um espaço contraditório, isto é, ao mesmo tempo que procura suprir as necessidades do capital, e outro se vincula aos interesses da classe trabalhadora, mediante projetos político-pedagógicos que procuram democratizar o saber (2013) – o mesmo autor iniciou um outro estudo: “A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva” – Tese – a sua pesquisa tinha por fim investigar, a partir das narrativas de educadores-intelectuais surdos, de que forma a política da diferença subverte as relações de poder na Educação de Surdos - quanto às representações colonialistas em relação aos surdos, as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, dentre outras.

- b) (2012) Maria Janaina Alencar Sampaio – “Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na Educação de Surdos: foco na produção textual” – Tese – o seu trabalho aborda um estudo reflexivo sobre a efetivação das políticas públicas na Educação de Surdos com foco na aquisição da escrita, ancorando-se nas análises de estudos teóricos sobre as políticas públicas para Surdos na contemporaneidade; aquisição/ aprendizagem de segunda língua (L2); educação bilíngue e a concepção sociointeracionista de Língua.
- c) (2014) Rosana Maria do Prado Luz Meireles – “Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ” – Tese – realizou um estudo que investigou o Programa de Bilinguismo para estudantes Surdos no município de Niterói/RJ, tendo como *lôcus* as escolas municipais, desenvolvido sob a luz da teoria crítica, sob a visão dos desafios enfrentados pelas escolas, como as conquistas em prol da educação democrática e inclusiva para estudantes Surdos,

respeitando suas singularidades e promovendo a convivência com a diversidade humana;

- d) (2014) Aparecida Rocha Rossi – “O Ensino de Libras na Educação Superior: ventos, trovoadas e brisas” – Dissertação – o estudo objetivou compreender os desafios da implantação de Libras na Educação Superior, mais precisamente na Universidade Federal de Uberlândia, de 2006 a 2013, amparada por leis, decretos, portarias e os dados apresentados que demonstram que existem possibilidades para um processo real desse desafio, via implantação do ensino Libras - Língua Brasileira de Sinais no sistema educacional em nível superior;
- e) (2015) Angélica Pozzer – “A Inclusão de estudantes Surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores” – Dissertação – o presente estudo foi desenvolvido com a intenção de ser uma ferramenta de apoio pedagógico nas escolas regulares que atuam com a diversidade de estudantes, no caso, os Surdos, com o estudo investigativo sobre implicações na formação de professores.

Observa-se que as pesquisas apresentadas demonstram que o objeto de estudo acerca da legislação que envolve a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos se encontra superficial e tem carência de uma reflexão e discussão mais aprofundada, uma vez que essa temática no que tange à metodologia, ao ensino e à formação de professores em uma perspectiva bilíngue ainda está incipiente, devido a apresentar poucos respaldos teóricos e legislação que efetive as mudanças necessárias; tendo em vista a pouca participação dos surdos na elaboração de políticas públicas sob o olhar de ensino bilíngue, pois os estudos dessa temática têm focado na Educação dos e para os Surdos mais no âmbito da Educação Especial e menos na educação bilíngue.

Ademais, constata-se que ainda há a necessidade de ampliarmos a compreensão da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, no que concerne ao acesso da língua, como também à formação para as pessoas Surdas e ouvintes no ensino de/em Libras e o Português como segunda língua, pois estes focam as produções acadêmicas apresentadas nos eventos acadêmicos, buscando identificar e analisar o cenário das pesquisas da área. Quando possuem a Pós-Graduação como objeto de estudo, centram suas análises na produção acadêmica dos referidos programas, diferenciando-se deste.

Nesta pesquisa, o estudante Surdo, pessoa Surda, sujeito Surdo referem-se, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu artigo 2º, àqueles que compreendem e interagem com o mundo “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 1). Assim, a centralidade da concepção escolhida e defendida para o termo “Surdo” está na Libras e nas experiências visuais, não na deficiência auditiva e/ou sensorial.

Por fim, conclui-se que esta temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no intuito de romper com os paradigmas da segregação e da integração dos Surdos no ensino superior, a ser suscitada com uma política educacional e linguística. Buscamos compreender o espaço que essa temática ocupa nos currículos dos cursos de formação docente em todos os níveis da educação, pois acreditamos que a ausência da temática objeto deste estudo pode estar refletindo nos currículos das universidades públicas investigadas.

Esses princípios discutidos precisam estar presentes no Ensino Superior e nas instituições de Educação Básica, como também nas instituições de Surdos, tanto na oferta do Ensino de/em Libras e do Português como segunda língua, a sua inserção na formação das pessoas Surdas e ouvintes egressos e/ou profissionais para atuarem na Educação dos e para os Surdos numa perspectiva da política atual – Educação Inclusiva. Trata-se, portanto, de uma necessidade a ser

contemplada nas políticas públicas para Educação dos e para os Surdos, a fim de promover o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, lhes promover uma formação que os instigue à nova visão do ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos, sob a ótica da política educacional e linguística.

Seguindo nessa mesma direção, esses aspectos e reflexões apresentados enriqueceram as discussões sobre a política pública envolvendo a sua relação com a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos. Desse modo, consideramos que investir na formação das pessoas Surdas e ouvintes, no que tange ao ensino de/em Libras e Português como segunda língua, é uma forma de contribuir com o processo educacional inclusivo da Inclusão Escolar numa perspectiva bilíngue, visto que quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetiva estão relacionados às atitudes e práticas cotidianas equivocadas em sala de aula, seja pela desconsideração das políticas educacionais e da legislação vigente, seja referente à didática descontextualizada do professor ou pelas relações sociais do professor para com os estudantes Surdos ou as que ele pode mediar entre estes.

Assim, os impasses que o contexto da Educação dos e para os Surdos apresenta precisam ser percebidos e analisados para que ações políticas e sociais sejam delineadas e aplicadas no sentido de se buscar e/ou propor uma reorganização curricular para a formação docente, antes baseada na política da estrutura de organização curricular construída pela IES, mas agora permeada pela política da Educação Inclusiva.

Enfim, destacamos como contribuições deste estudo, para a sociedade em geral, o aprofundamento das reflexões que, no conjunto, irão colaborar com a construção de uma coletividade, na qual as pessoas possam compreender um pouco mais as artimanhas do sistema capitalista neoliberal para a conquista de seus objetivos. Nesse contexto, para o grupo de pessoas Surdas, as contribuições estão em consonância com o compromisso coletivo de lutar pelo estabelecimento de ações que sejam capazes de colaborar com a

formação de profissionais melhor preparados para atuarem nos seus processos de escolarização.

Dessa forma, consideramos que é necessário aplicar uma proposta de negociação que possa estabelecer a possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue, sendo efetivada na formação, estruturas e ações pedagógicas. Espera-se que seus resultados, ao apresentarem um diagnóstico situacional das instituições selecionadas, subsidiem novas pesquisas, intensifiquem e ampliem as discussões sobre o tema, bem como contribuam na fomentação das condições necessárias de debates e elaboração que assegurem a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

Diante desse contexto, esperamos que a realização deste estudo “Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos: ensino de/em Libras e Português como segunda língua” contribua com o atual movimento de reestruturação dos cursos de licenciatura, aperfeiçoamento, capacitação e afins, fomentando as discussões acerca das políticas públicas sobre a inclusão escolar nesses fóruns, sensibilizando os órgãos administrativos, tais como a secretaria, direção e os formadores de professores para a importância fundamental dessa discussão. Entendemos também que a relevância acadêmica e científica deste estudo, considerando nossa expectativa, está na possibilidade de realizarmos uma aproximação teórica entre o campo das políticas públicas de formação docente e a escolarização das pessoas Surdas, pois, apesar de estes se encontrarem no interior de um campo comum, o educacional, em geral, essas duas temáticas são discutidas de forma independente, discussões as quais ainda são superficiais para um estudo mais profundo.

CAPÍTULO I

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS EMBATES NO SISTEMA EDUCACIONAL

Historicamente, os indivíduos surdos tiveram que buscar, por meio de negociações, políticas e diretrizes que valorizassem e reconhecessem aspectos de sua singularidade (VIEIRA-MACHADO, 2010). Por meio do estudo de Quadros (1997), percebemos que os constantes movimentos da comunidade surda visavam à valorização de sua língua, de maneira que os surdos das próximas gerações pudessem usufruir da língua de sinais e ter acesso à escolarização por meio dela (Lima, 2018, p. 46).

As pessoas com deficiência são a maior minoria brasileira: compõem, paradoxalmente, de acordo com o IBGE, aproximadamente 23,9% da população brasileira – equivalente a 45,6 milhões de pessoas – dos quais 5,10% se compõem de pessoas com deficiências auditivas, aglutinados com 9,7 milhões de brasileiros que apresentam algum grau de deficiência auditiva. Dentro desse total de pessoas com deficiência auditiva, de acordo com o Censo Escolar do INEP de 2012, o número de alunos surdos na Educação Básica era, até então, de 74.547. Já quanto àqueles que ingressaram no Ensino Superior, o Censo de 2011 apresenta um total de 1.572 surdos e de 4.078 considerados pessoas com deficiências auditivas.

Não obstante, esses sujeitos sofrem uma barreira comunicacional e o seu acesso ao espaço de forma fluída e plena devido à falta de conhecimento da sociedade sobre a língua de sinais - Libras - para efetivar a comunicação entre surdos e ouvintes, sendo que eles possuem os mesmos direitos das demais pessoas, ditas aquelas “pessoas sem deficiências e pessoas normais”, uma vez que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu diversos mecanismos e instrumentos aptos a salvaguardarem a igualdade de todos perante a lei, sem que se faça qualquer tipo de distinção entre pessoas surdas com outras.

Diante disso, é de extrema importância e urgência, portanto, a adoção de uma nova discussão e compreensão com todas as pessoas

no tocante à realidade enfrentada pelas pessoas surdas, assim como também se estende aos surdocegos, às pessoas com deficiência auditiva sinalizantes, aos surdos com outras deficiências associadas sinalizantes, de modo a possibilitar a sua efetiva inclusão e desenvolvimento no que tange aos seus acessos à educação de qualidade e em igualdade de oportunidades em relação às pessoas ouvintes, de modo que viabilize efetivamente superar planos educacionais e linguísticos que preconizam constantemente as práticas ouvintistas¹² em detrimento da aprendizagem da língua de sinais – no caso do Brasil, a Libras, da identidade surda e da própria cultura surda.

Objetivando-se, assim, concretizar o direito fundamental à educação de qualidade tal como preconizado pela Constituição Federal de 1988, busca-se, no presente texto, apresentar uma nova reflexão e discussão no que se refere à viabilidade de implementação das políticas públicas correlacionadas com as ações afirmativas efetivas para fomentar o acesso à educação, conhecimento, aprendizagem de pessoas surdas na educação de qualidade.

Nesse contexto, o texto será estruturado explicando-se o desenvolvimento das políticas públicas educacionais e linguísticas para as pessoas surdas num contexto histórico, a fim de entender as propostas e os avanços desenvolvidos nos planos educacionais para os estudantes surdos e demais pares surdos, tendo em vista que as novas políticas possam ser formuladas levando em consideração um plano educacional interligado com a política linguística que atenta-se à língua, identidade e cultura surda desse público em todo o seu processo de

¹² O termo Ouvintistas se correlaciona com cobranças sociais como imposição e poder dos ouvintes sobre os surdos. O chamado “ouvintismo” só tem sentido no interior de uma divisão social que é também a imposição de uma forma de fazer ver e de fazer crer as divisões do mundo social. Skliar (1998) ressalta que o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos: “Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano” (Skliar, 1998, p. 30). Ao nomear e classificar essa desigualdade, o autor acaba por enfatizar a desigualdade, a “superioridade” que os ouvintes impõem aos surdos em poder e força, como se a referência em jogo fosse apenas a relação surdos/ouvintes e não falante ideal/incapacidade de falar.

escolarização, tanto no espaço escolar quanto na metodologia, nos professores, gestores e profissionais envolvidos.

Neste mesmo texto, ainda discorreremos sobre a política de Educação especial que defende e argumenta sobre a proposta da Educação Inclusiva ser legitimadora do ingresso de estudantes surdos em escolas de ensino regular para efetivar a inclusão escolar desse público. No entanto, por um lado, para os movimentos surdos, a proposta desencadeou fracasso escolar dos estudantes surdos com baixo desempenho, ensino insuficiente, professores incapacitados, dentre outros. Porém, essa mesma percepção da proposta da Educação Inclusiva ainda persiste atualmente, nas discussões acerca da política educacional dos estudantes surdos.

E é sobre os impasses, os embaraços e os obstáculos que a política pública da educação adotada no decorrer dos anos tem sobre a defesa da Educação dos Surdos no que se refere à metodologia, formação docente, ensino-aprendizagem, sob o aporte da perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, que iremos tratar neste texto.

1.1 Percurso histórico da Educação das pessoas surdas

Para se entender como devem ser formuladas as políticas públicas educacionais e linguísticas nos tempos atuais, precisa-se compreender como isso foi feito no passado e quais as condições específicas para a implementação do direito à educação para esse grupo. Destaca-se, neste texto, o fato de a Libras ser constituída como língua de instrução, comunicação, interação e ensino. Além disso, tem-se a valorização da língua, identidade e cultura surda dos estudantes surdos em todo o seu processo de escolarização.

Retomamos, aqui, o entendimento de que a Educação das pessoas Surdas deve, assim, ser implementada em uma política educacional interligada com a política linguística, a fim de se concretizar o reconhecimento da condição surda como um ganho surdo, no sentido de que não se trata de uma deficiência incapacitante, mas o ganho de uma comunidade, de uma identidade, de um propósito, de

modo que, para atingi-lo, seria necessária a mudança dos preconceitos enraizados na sociedade, comunidade escolar e gestores, o que poderia ser alcançando por meio, ainda que pareça utópico, do acesso às liberdades substantivas e iguais oportunidades para se desenvolver a capacidade e as potencialidades desses estudantes.

Antes de adentrar propriamente na temática acerca da mudança dos paradigmas relacionados às políticas públicas educacionais e linguísticas para pessoas surdas, disserta-se acerca do histórico da Educação para Surdos no Brasil. Nessa linha de intelecção, será possível a compreensão global do tema, além de justificar a necessidade de formulação de políticas educacionais e linguísticas em conformidade com a Educação Bilíngue de Surdos que, agora, é regulamentada como modalidade de ensino, tornada oficial por meio da Lei nº 14.191/2021, inserida no capítulo V-A na LDB nº 9394/1996, em clara ruptura com o chamado ouvintismo, ou seja, “o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998, p. 15).

Os primeiros registros da história da Educação das pessoas Surdas datam do século XVI, uma vez que, em épocas anteriores, essas pessoas eram excluídas e vistas como seres primitivos e impossíveis de serem educados. Desde então, estudiosos e pesquisadores interessados na Educação das pessoas Surdas desenvolveram diferentes estudos de metodologias ditas como ideais.

Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial criada por meio de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos (Goldfeld, 2002, p. 28).

Durante esse percurso histórico, ocorreram vários embates entre os educadores, estudiosos e pesquisadores pela definição da melhor filosofia a ser aplicada na Educação das pessoas Surdas, sendo que algumas dessas filosofias foram mais aplicadas em diferentes

épocas, conhecidas por muitos como as três filosofias: i) oralismo; ii) comunicação total e iii) bilinguismo.

Anos depois, em 1880, chegou-se à conclusão, no Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em Milão¹³, na Itália, de que o método oral era o mais adequado no que diz respeito à Educação para Surdos, ocasionando, assim, a proibição oficial de utilização da língua de sinais em salas de aula, adotando-se, a partir deste, a filosofia oralista na Educação de Surdos, visando a integração do surdo na comunidade de ouvintes, tendo como objetivo a reabilitação da criança surda rumo à normalização. Dessa forma, foram desenvolvidas várias metodologias de oralização, como verbo-tonal, aural, acupédico, audiofonatória, dentre outras (Goldfeld, 2002). Durante anos, esse método foi a única forma de Educação de Surdos e gerou vários problemas de ensino aprendizagem efetiva dos surdos, sendo que, em anos de estudos, não tiveram bom desempenho escolar e muitos ainda não sabiam ler.

A referida prática se baseava na já mencionada representação da condição dos sujeitos surdos via surdez¹⁴, calcada em uma visão clínica da diferença linguística surda enquanto caso patológico, passível de tratamento com vistas à “normalidade”. Conforme apontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, *apud* Dias, 2008, p. 19): “[...] durante muito tempo, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, o ‘diferente’ foi colocado à margem da educação. O aluno deficiente era atendido em separado ou então

¹³ Congresso de Milão - ressalta-se que há uma infinidade de trabalhos que tocam sobre o Congresso de Milão de 1880 como um grande marco negativo e de opressão para a área da Educação dos Surdos. Em outro artigo, tratamos de algumas “des-verdades” repetidas diuturnamente sobre esse congresso, mas que não se confirmam nos documentos não conhecidos. Vale ressaltar que, em geral, ao tratar do congresso, os trabalhos não referenciam fontes primárias, pois, além de desconhecidas, não estão traduzidas para a Língua Portuguesa. É impossível citar uma infinidade deles, pois não são poucos e não há um que se destaque.

¹⁴ Diante das variadas concepções de surdez, observa-se, sumariamente, a existência de duas conjunturas: a defesa do ensino da língua oral enquanto um meio necessário para a reinserção social dos - então considerados - deficientes; e a língua de sinais enquanto representação de um grupo social minoritário, não mais constituído por sujeitos deficientes, mas diferentes (Skliar, 2005).

excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade”.

Portanto, de acordo com essa abordagem educacional, a língua de sinais dificultaria o processo de oralização. Logo, seu uso era proibido ou, ainda, não incentivado em espaços escolares (Barani, 2011; Dorziat, 2011; Favorito, 2006).

Esse paradigma orientou, durante muito tempo, até meados da década de 1970, as práticas pedagógicas direcionadas a tal grupo de pessoas surdas, reprimindo o uso da língua de sinais. No lugar da ênfase à escolarização formal, ratificava-se o treinamento da expressão pela palavra.

O fato é que muitos criticaram o oralismo – educadores, surdos e seus familiares etc. –, mas, embora essa abordagem de ensino parecesse desfavorável à comunidade surda, a partir disso, foram surgindo outras possibilidades, ainda muito influenciadas por esta, até chegarmos à filosofia da Comunicação Total, que “exigia a incorporação [à educação] de modos apropriados de comunicação – auditiva, manual e oral –, a fim de assegurar uma efetiva [interação] com pessoas surdas” (Albres, 2005, p. 29).

Porém, Goldfeld (2002) explicita que, apesar de a Comunicação Total também ter como propósito a aprendizagem da língua oral, leva em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais e tem como foco principal o processo comunicativo. Com isso, as atividades desenvolvidas na Comunicação Total resultaram no uso de vários recursos associados, visando à comunicação. Assim, o enfoque que no Oralismo era voltado para a reabilitação, na Comunicação Total, passa a ser na pessoa, que, com a marca da condição dos sujeitos surdos, apresenta uma diferença, concebendo-se, dessa forma, em uma questão de ordem social (Góes, 2002).

Não obstante, a ideia de aproximar os estudantes surdos da linguagem oral e da Comunicação Total perpassava os argumentos presentes em documentos oficiais voltados para legitimar a aprendizagem desses alunos (Brasil, 1989). Entretanto, tornou-se

visível sua dificuldade em estabelecer integração social com os ouvintes, dada a circunstância de que a referida comunidade sempre foi marcada por uma diferença linguística, identitária e cultural, o que resultou no fracasso quanto ao domínio da oralidade e aprendizagem da escrita e leitura escassos.

Tais consequências abriram espaço, na década de 1980, para o surgimento de movimentos em favor de novos caminhos para a escolarização e socialização do surdo, bem como para a oficialização e legalização da Libras como língua própria desse grupo de indivíduos. Durante esse período de luta, foi fundada, em 1987, também na cidade do Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)¹⁵.

As diversas possibilidades utilizadas pela Comunicação Total proporcionaram o surgimento de uma proposta que consiste no uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa simultaneamente, denominada de bimodalismo. Dessa forma, as constatações acima apontam o surgimento de uma nova proposta – o bilinguismo –, que se fortalece com o impulso de pesquisas linguísticas, como as de Stokoe (1960 *apud* Quadros, 2008), Karnopp (2009), nos Estados Unidos, e Brito (1995), no Brasil, sobre as línguas de sinais. Essas pesquisas consolidaram a importância da língua de sinais para a comunidade surda, levando ao reconhecimento legal dessa língua por meio da implementação de políticas públicas linguísticas que asseguram uma Educação Bilíngue para as pessoas surdas (Quadros; Campelo, 2010).

No entanto, Quadros e Cruz (2011) dizem que o bilinguismo na Educação do Surdo não tem as mesmas características de outros contextos bilíngues, como o ensino de duas línguas orais. Na Educação dos Surdos, esse processo é atípico, porque envolve línguas de modalidades diferentes – uma é oral-auditiva e a outra é espaço-visual

¹⁵ Inicialmente conhecida, em 1977, como Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), a FENEIS passou por um processo de reestruturação até adquirir essa nomenclatura em 1987. Como entidade sem fins lucrativos, seu objetivo principal é defender os direitos da comunidade surda brasileira, por meio da divulgação da língua oficial dos surdos: a Libras (FENEIS, 2013).

—, constituindo, assim, um processo desafiador para estudantes surdos e educadores.

Isso porque o grande debate gira em torno do fato de que o Brasil ainda é considerado por muitos como um país monolíngue e não multilíngue – característica comprovada por diversas línguas que se manifestam em território brasileiro, originadas de famílias de imigrantes, de comunidades indígenas e de surdos. Disso resulta a dificuldade de se estabelecer uma definição fechada de bilinguismo. De acordo com Quadros (2012),

Assim como nos Estados Unidos, no Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva” [...]. Em outros termos, a ideia equivocada é de que uma língua leva ao não uso da outra e, nesse caso, “subtraí”. Assim, [...] não é trazida para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da Língua Portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em Português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país (Quadros, 2012, p. 27).

Identificamos, aqui, um contraponto dos vários aspectos que precisam ser repensados para caracterizar a situação bilingue dos surdos brasileiros, a começar pelo fato de que muitos deles desconhecem a Libras ou adquirem-na de forma tardia e, portanto, não a têm como língua primeira (L1). Outrossim, pesa a determinação – quase imposição – por parte das políticas públicas da aprendizagem de Português em classes regulares, no mesmo espaço destinado aos ouvintes.

Após o adotamento de filosofia educacional ter sido fracassado na Educação das pessoas Surdas, recentemente, apareceram novos estudos de metodologias que foram adotadas e discutidas pelos educadores, estudiosos e pesquisadores, dentre eles, Pedagogia Surda e Educação Bilíngue. Ambas não foram apropriadas na discussão como

filosofia educacional para as pessoas surdas e sim como proposta de ensino educacional.

No entanto, um dos pontos principais das propostas de ensino da Pedagogia Surda é requerer maior presença dos pares surdos e fundamentação de metodologia sob o olhar dos surdos, mantendo-se os traços linguísticos, identitários e culturais dos estudantes surdos em todas as abordagens, conforme explicitam diferentes autores: “a Pedagogia Surda requer a presença do professor surdo na instituição. Essa metodologia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos, desde a Educação Infantil” (Streiechen, 2017, p. 8).

Sobre a Pedagogia Surda, é possível afirmar que ela “consiste em fundamentar a Educação de Surdos em traços da diferença e mediação cultural”, como asseveram Perlin e Strobel (2008, p. 19).

Fundamentar a Educação de Surdos nesta teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença parece ser o caminho hoje [...] A modalidade da “diferença” se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento em que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço, não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo (Macedo; Matsumoto, 2015, p. 4).

Perlin (2006) também utiliza o termo “Pedagogia da diferença surda”, sublinhando que essa proposta seria uma tentativa de emancipação cultural pedagógica, capaz de romper com séculos de negação de subjetividade e tentativa de normalização da deficiência, à qual o sujeito surdo esteve submetido (Colacique, 2020, p. 11).

A adoção de uma pedagogia que considere as diferenças e leve em conta a realidade brasileira de diversidade e pluralismo faz-se, portanto, necessária, dado que vivemos num mundo complexo e em constante transformação, mas que vem sendo construído a partir de lógicas e saberes legítimos pautados num discurso hegemônico que nos faz ver primitivismos, particularidades, inferioridades, ignorância e improdutividade. Nesse contexto, corroboramos o pensamento de Campello (2008), compreendendo a Pedagogia Surda como aquela pautada nos princípios já expostos, fundamentalmente no que diz respeito à visualidade (Colacique, 2020, p. 11).

Outro aspecto pertinente a destacar é que,

Segundo Campello (2007), os termos Pedagogia Visual e Pedagogia Surda são antigos e equiparáveis. Remontam à percepção de que a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, que ela precisaria respeitar as especificidades das diversas comunidades atendidas pelo ambiente educacional. Embora, quando se fala em Pedagogia Visual, trate-se de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais – LS, é importante fazer do signo linguístico visual um grande aliado no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos discentes surdos (Rebouças, 2019, p. 5-6).

Compreendendo, então, que a Pedagogia Surda é essencial para o ensino a discentes surdos, precisamos compreender que apenas o uso da língua de sinais garantirá o sucesso nesse processo de ensino-aprendizagem, mas que se faz necessário o uso de alternativas e recursos visuais, bem como da semiótica imagética (Rebouças, 2019). Vale ainda destacar que:

A escola pode cooperar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual no método educacional, dando contribuições para estender os interesses aos discentes surdos e à capacidade de apreender e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético. As autoras proferem que as obras teórico-metodológicas sobre a Pedagogia Visual/Surda ainda são escassas, dessa forma, não beneficiaria o discente surdo, mas o desenvolvimento dessa pedagogia evidencia as possibilidades de aprendizagem para todos (Lacerda *et al.*, 2011 *apud* Rebouças, 2019, p. 7).

Anos depois, veio a proposta de ensino para os surdos, que fomentou fortes movimentos, a qual é a Educação Bilíngue sendo vista como uma proposta que fortalece o conjunto de vários pontos que visem o ensino bilíngue todo, dentre eles, a Pedagogia Surda, cultura surda, formação bilíngue, demandadas para efetivar o processo de escolarização dos surdos de forma qualitativa e equitativa.

A Educação Bilíngue, segundo estudos de Quadros (1997), é uma proposta que torna o ambiente acessível ao sujeito surdo, por meio

do ensino de todas as atividades curriculares em Libras. Nesse contexto, todos os profissionais precisam ter o conhecimento de Libras, para conseguirem planejar atividades e adotar estratégias didáticas mais qualificadas às demandas da Educação dos Surdos, em classes que também contam com a matrícula de ouvintes. Essa proposta, segundo Quadros (1997), tem sido apresentada como a mais adequada para a Educação de Surdos. Declara a autora: “[...] Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (Quadros, 1997, p. 27).

Segundo Lodi e Lacerda (2009), os estudos surdos defendem esse contexto bilíngue, pois acredita-se que a interação entre seus pares e demais usuários da língua de sinais favorece um ambiente de aprendizagem, contemplando o direito do surdo de “[...] ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição dos sujeitos surdos [...]” (Lodi; Lacerda, 2009, p. 12).

Partindo dessa premissa, no modelo bilíngue de educação, a língua de sinais assume caráter incontestável como língua de instrução do surdo. Por isso, o acesso precoce a ela é fundamental para a aquisição da linguagem, para a retomada de sua história e, conseqüentemente, para a interação social, ou seja, para o estabelecimento de suas relações com o mundo. Não é à toa que autores como Quadros (1997, 2000) e Skliar (1997, 1998) referem-se ao desenvolvimento do sujeito surdo, em termos culturais, de cidadania e educacionais, seja dentro ou fora do espaço escolar, a partir da Libras – marca característica e representante de sua comunidade linguística e cultural. Não se trata de criar um mundo à parte, mas de uma forma de respeitar as diferenças e a particularidade linguística dos surdos (Quadros, 1997, 2000; Skliar, 1997, 1998).

Tendo em vista a ampla possibilidade de utilização da Libras para propiciar efetivamente o ensino-aprendizagem, assim como

também o acesso à educação de qualidade para as pessoas surdas, surgiram vários embates entre os educadores, gestores e pesquisadores sobre qual seria a melhor política educacional a ser implementada para as pessoas surdas. Dentre elas, foi debatido sobre ser a Educação Inclusiva em escolas de ensino regular em conjunto com estudantes sem deficiência ou em Educação Bilíngue em escolas bilíngues.

Todavia, entende-se que a implementação de uma escola bilíngue – ou seja, de um modelo de Educação Bilíngue de Surdos – não deve se apresentar como uma proposta que advém do entendimento de “Educação Especial” por si só, como sendo o aluno “especial”, mas como uma forma de ensinar que seja voltada às especificidades linguísticas do estudante, uma vez que “a opção por esta nova perspectiva impõe a necessidade de reflexão sobre os pressupostos educacionais que orientam a prática pedagógica” (Santos, 2012, p. 72).

Assim, tem-se, a partir do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, uma estrutura para que o bilinguismo aconteça e se distancie da ideia de “especial”. Logo, esta pesquisa compreende que

A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Dessa forma, os surdos passaram a ter direito ao conhecimento a partir desta língua. O Português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a Educação dos Surdos passa a ser bilíngue (Kubaski; Moraes, 2009, p. 2).

No contexto da trajetória de documentos que orientam a Educação Bilíngue para Surdos, temos também o PNE (2014-2024), que propõe metas e estratégias para esse cenário:

1.11) priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a

Educação Bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;

4.7) garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores (as) de Libras, prioritariamente surdos(as), e professores(as) bilíngues;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da Educação Bilíngue para Surdos (Brasil, 2014a, p. 7).

Com base nos teóricos e nas reflexões desenvolvidas nesta seção, inferimos que o efetivo bilinguismo para surdos depende de PLs que sejam suficientes para que um modelo político-linguístico seja embasado nas necessidades de uso dos surdos. Atenções e espaços para a proposição e o repensar das PLs para surdos devem ser postos, a fim de conquistar cada dia mais melhorias no contexto educacional para surdos. Não que sejam insuficientes os caminhos traçados até aqui: foram importantes e evocam a necessidade de melhorar possíveis lacunas na e para a Educação de Surdos.

Conclui-se, neste texto que se constituiu em descrever sucintamente o histórico de Educação das pessoas Surdas, trazendo uma abordagem das filosofias educacionais que permearam ao longo de cinco séculos, que a formulação de políticas públicas precisa ser

envolvida com a coordenação de vários interesses e de diferentes espécies de conhecimento, de modo que o desafio a ser enfrentado por meio desse instrumento de efetivação de direitos diz respeito à conciliação da complexidade dos diversos pontos de vista dos agentes idealizadores dessas políticas. Ou seja, a “implementação de políticas públicas envolve diferentes perspectivas”.

Mas, antes de nos atermos a essa perspectiva de “inclusão escolar”, será delineada, na seção seguinte, a apresentação sobre os avanços das políticas educacionais e linguísticas com a efetivação da inclusão escolar dos estudantes surdos a partir da década de 90.

1.2 Políticas Públicas para os estudantes surdos no âmbito educacional e linguístico

Destaca-se, no início desta seção, o entendimento de que as políticas públicas surgem para solucionar inquietações populares. São formadas por um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelo governo, não necessariamente a somatória de todo conjunto, mas sob a consequência deles. Seguem em linha tênue com o planejamento do setor público e a qualidade desse planejamento e da efetivação das ações geradas a partir dele reflete diretamente na sociedade (Souza, 2006).

Portanto, é comum que elas estejam ligadas a duas vertentes: uma de viés político, que estará voltada a interesses de grupos específicos; outra que segue um viés administrativo que, por sua vez, é o resultado dessas políticas para a sociedade. Não diferente, podemos dizer que as políticas públicas da educação são as responsáveis pelo desenvolvimento do país, uma vez que são elas que garantem alfabetização, formação, especialização e profissionalização que vêm de encontro com as garantias fundamentais ao cidadão, que é de acesso à educação conforme determina a Declaração Universal de Direitos Humanos, a qual estabelece, em seu artigo 26, que “toda a pessoa tem direito à educação” e que a educação “deve visar a plena expansão da personalidade humana”.

Amparadas nessa égide, diversas ações e decisões foram postas e a garantia de direito à educação contemplou as pessoas surdas. Para tanto, torna-se imperioso fazer uma breve narrativa sobre a evolução da política pública de Educação para Surdos no Brasil, a fim de possibilitar a compreensão das especificidades que permeiam a construção, adoção e aplicação das políticas educacionais e linguísticas para os estudantes surdos.

No entanto, antes de discorrer sobre a política educacional e linguística para os estudantes surdos, é importante enfatizar que, para discutir sobre a Educação de Surdos no Brasil, é preciso discorrer sobre o debate que envolve a Educação Inclusiva – política que vem sendo implementada no país desde a década de 1990, quando houve mudanças significativas na educação brasileira para as pessoas com deficiências, inclusive os surdos. Portanto, no decorrer desta seção acerca da Educação de Surdos, esta será, em alguns momentos, interligada com a política da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Essa política da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva tem por objetivo oferecer a democratização no espaço escolar como uma forma de permitir a todos o acesso ao ensino de qualidade, incluindo os estudantes surdos. Em outras palavras, essa proposta visa o trato da diversidade no ambiente de sala de aula, a defesa dos direitos humanos, a aproximação entre estudantes surdos e ouvintes. Enfim, uma série de pressupostos que subjazem às políticas educacionais brasileiras desenvolvidas em prol desse grupo específico, dentro do qual se enquadra o estudante surdo.

Porém, na prática, essa mesma política só trouxe retrocessos no que tange à efetivação de educação de qualidade, como assegura a política educacional que preza os princípios básicos da educação, pois a política de Educação Especial não se atentou à especificidade linguística dos estudantes surdos, o que acabou precarizando a qualidade de ensino com profissionais desqualificados. Consequentemente, isso restringiu o acesso dos estudantes surdos, pois ressalta-se que a Educação Inclusiva na qual os conhecimentos são produzidos e reproduzidos em

Português, mesmo que tenha o intérprete de Libras, não é um espaço educacional que atende às especificidades das pessoas surdas.

Quando a língua de instrução não é a falada por todos, estão favorecendo um grupo determinado em detrimento de outro. Precisamos refletir que, nessa disputa de poder, aqueles que estão ocupando posições de liderança na escola (instituição) dão as cartas da representação; nesse caso, é o ouvinte. Portanto, entendemos que o *status* privilegiado dado à instituição escolar, não só para os surdos, é pela sua capacidade de instituir poderes. Foucault (1998) argumenta que o poder não se esgota na negatividade, afirmando a existência de um traço positivo no poder, dizendo que, ao mesmo tempo em que produz opressão, produz resistência. Nesse sentido, os surdos continuam lutando por espaços, por uma educação que atenda suas especificidades, fortalecendo a diferença e buscando formas de representatividade para alcançar autonomia e equilibrar a balança do poder.

Retomamos, aqui, os debates sobre o primeiro documento que viabilizou a política de educação das pessoas ditas minorias, que ocorreu somente na década de 1990. Desse modo, após encontros internacionais, os direitos das pessoas com necessidades educacionais foram firmados. Entre eles, destacamos alguns: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Unesco, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Organização dos Estados Americanos, 1999).

No primeiro encontro, elaborou-se a Declaração sobre Educação para Todos, documento que:

[...] reafirma a importância da Educação Básica como fundamento do desenvolvimento humano e da educação continuada e [que] propõe centrar os esforços na aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade [...], [ênfatizando a] diversidade de necessidades de aprendizagem [das] pessoas portadoras de deficiências [...], [entre elas, os surdos] (Laplane, 2011, p. 29).

No segundo encontro, por sua vez, elaborou-se a Declaração de Salamanca, na qual se:

[...] destaca a responsabilidade dos sistemas educativos na provisão de educação adequada às características individuais, [aos] interesses e [às] necessidades de cada criança, e o papel da escola comum com orientação integradora como meio de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos [...] (Laplane, 2011, p. 29).

No caso específico dos estudantes surdos, recomenda-se a “educação em escolas ou classes especiais que atendam à especificidade dessa população” (Laplane, 2011, p. 29).

No mesmo período, os estudos linguísticos da década de 1990 sobre a importância da língua de sinais constituíram-se como o marco das discussões acerca da implementação da política linguística na Educação de Surdos no Brasil e influenciaram o movimento nacional de luta em prol da legalização da Libras como língua de cultura da comunidade surda.

Foi justamente nesse período que o país passou a adotar a política da inclusão escolar: uma forma de os órgãos públicos “atenderem a solicitações” de implantação de processos escolares que considerassem a diversidade de todos os estudantes surdos, a diferença linguística, identitária e cultural desses indivíduos.

Conforme menção anterior, seu preceito principal fundamenta-se na ideia de que todos devem ter acesso à escola que assegura as especificidades dos respectivos estudantes, no caso, dos surdos à Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino. Afinal, independentemente das peculiaridades ou diferenças de cada um, qualquer sujeito tem direito à educação. Já dizia a Constituição Federal (Brasil, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (Brasil, 1988, p. 115).

Alicerçada nos dispositivos da Carta Magna e em documentos emitidos em favor da especificidade desse grupo de estudantes surdos, a proposta dessa política educacional e linguística é assegurar-lhes seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais, conferindo igualdade de valor a todos eles (Carvalho, 2011). Em síntese, trata-se de universalizar a Educação Básica a partir de uma espécie de reforma, em que o foco estratégico gira em torno dos debates acerca do respeito à diferença.

Posteriormente, foi aprovado pela Presidência do Brasil, por meio do Decreto nº 198/01 (Brasil, 2001a) e promulgado pelo Decreto nº 3.956/01 (Brasil, 2001b) – enfatizou a importância da política de inclusão em termos de diminuição de fronteiras entre aqueles que possuíam algum tipo de “deficiência” e aqueles que dispensavam Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Garcia, 2010). Desse contexto, resultou o movimento de inclusão, empregado no Brasil desde 1993.

De acordo com Oliveira (2011), essa política:

Pressupõe que a inclusão escolar só é possível por meio de mudanças estruturais na escola, que viabilizem às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições de oportunidades a que outras têm acesso, a convivência com a diversidade cultural e as diferenças individuais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos (Oliveira, 2011, p. 32).

Além disso, no bojo de suas ações, preveem-se o “atendimento especializado, a formação continuada de professores e um número reduzido de alunos por sala para não prejudicar sua aprendizagem” (Oliveira, 2011, p. 36). Em outras palavras, tanto a entidade escolar

quanto o corpo docente têm de estar preparados para receber esses alunos.

No entanto, inúmeros estudos (Baptista; Caiado; Jesus, 2010; Carvalho, 2011; Fernandes, 2012; Jesus; Barreto; Gonçalves, 2011; Lima, 2018; Lodi, 2013b; Lodi; Harrison; Campos, 2011; Lodi; Lacerda, 2010; Lodi; Mélo; Fernandes, 2012; Quadros, 1997, 2000; Skliar, 1997, 1998) mostraram – e ainda vêm mostrando – que esse projeto está longe de ser alcançado, pois ora se observa uma grande evasão escolar por parte do alunado, pela falha no processo de aprendizagem, outrora se ratifica a exclusão ou discriminação dos educandos, inseridos em um espaço no qual o conhecimento da maioria considerada “normal” é valorizado em detrimento de suas necessidades e particularidades.

Ainda assim, como simplesmente uma forma de acompanhar as adaptações curriculares que vinham surgindo no decorrer dos anos e fundamentadas na Educação Inclusiva, os órgãos educacionais passaram a incluir em seus documentos estratégias para lidar com a educação chamada “especial”¹⁶ – como se o significado da política de inclusão estivesse, única e exclusivamente, pautado no aperfeiçoamento desses materiais, e não na busca de meios efetivos de atender às necessidades de aprendizagem desses alunos (Dias, 2008).

No caso do estudante não ouvinte, o favorecimento da língua de sinais passou a ser assegurado no processo de ensino e aprendizagem, dada sua regulamentação. Entretanto, é preciso reiterar que a Libras não é o Português em forma de sinais, mas sim outra língua, com gramática, semântica e regras próprias – que, como todas as demais, diversifica-se de acordo com hábitos, contextos sociais, culturais e regionais, possibilitando a interação do surdo com os que o

¹⁶ De acordo com o Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/01, como modalidade da educação escolar, a Educação Especial consiste no “[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001c, p. 1).

cercam e a construção das relações simbólicas fundamentais ao desenvolvimento pleno de seu pensamento. Nas palavras de Karnopp e Pereira (2011):

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-nas no funcionamento dessa língua [...]. Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, possibilitando aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua (Karnopp; Pereira, 2011, p. 35).

Atualmente, as políticas brasileiras de ensino estão voltadas para promover a inclusão de estudantes com deficiências na escola regular. Entre as esferas públicas responsáveis por oferecer programas inclusivos, estão as secretarias estaduais e municipais, o MEC – órgão responsável pela divulgação do documento objeto de estudo desta pesquisa –, o Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outros.

No universo das políticas públicas, enfrentado o prévio e necessário desafio normativo, impõe-se outro, de importância ainda maior: a transmutação de normas abstratas em ações concretas, transformadoras da realidade dos cidadãos/ãs, cujos direitos dos estudantes ao ensino-aprendizagem devem ser promovidos e respeitados diariamente, e cujo desenvolvimento deve ser efetivado com a inclusão escolar, no caso dos surdos, a Libras como língua de instrução, comunicação, interação e língua, como induzem os princípios básicos da CF/88.

Conforme assinala Dorziat (2011), inserir os estudantes surdos na escola regular não lhes garante uma educação voltada para suas necessidades. Afinal, sua aprendizagem fica limitada à conduta comum

adotada pelas instituições de ensino em seu cotidiano, como se esses alunos pudessem ser tratados como ouvintes. Em um movimento contraditório, por um lado, há a necessidade de classificar as diferenças e, por outro, de apagá-las. Sendo assim, Lopes (1997 *apud* Dorziat, 2011) afirma:

A retórica de aceitação dos outros não tem conseguido promover movimentos pedagógicos em que as formas de trabalho escolar se debrucem sobre o aluno real, por meio de uma ação dialógica. Pelo contrário, os currículos escolares estão permeados pela ideia de um aluno único, abstrato, mesmo quando tratam de pluralidade cultural, porque se considera que culturas de diferentes grupos sociais são regidas pela mesma lógica, pelos mesmos critérios de verdade e legitimidade e que, portanto, em última instância, partem de uma raiz comum e a ela se dirigem (Lopes, 1997 *apud* Dorziat, 2011, p. 59).

No caso do estudante surdo, ignora-se o desconhecimento de grande parte desse grupo quanto à língua de sinais e à modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Partindo-se disso, diferentes programas foram sendo implementados no decorrer dos anos, visando dar conta de uma série de pressupostos legislativos que versam sobre a educação, como a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, em cujo texto se observam referências às supracitadas proposições quanto:

a) ao ensino baseado na igualdade (Artigo 3º, Inciso I); b) à garantia de AEE aos alunos com deficiência (Artigo 4º, Inciso III); c) à oferta de currículos e de métodos educacionais que estejam em conformidade com suas necessidades, bem como de acesso comum ao ensino regular (Artigo 59, Incisos I e V); d) à adoção prioritária de medidas públicas de atendimento especial a esse grupo de indivíduos (Brasil, 1996, art. 60, parágrafo único).

Após a promulgação dessa lei, determinou-se o papel das escolas brasileiras: atender, adequadamente, a todos os alunos,

independentemente de sua etnia, de sua cultura, enfim, de sua diversidade – como se essa fosse uma tarefa simples de se cumprir.

Assim sendo, vale reforçar que o pensar sobre a educação dos estudantes surdos ser provida por meio da Libras, sob a perspectiva dessa proposta de educação, significa reconhecer seu lugar como língua de cultura, que expressa marcas próprias e implica questões identitárias, bem como aspectos político-sociais. Trata-se, portanto, de admitir sua legitimidade como meio de se alcançar as informações e os conteúdos da educação e da vida. Nesse caso, a Língua Portuguesa seria a forma de se ter acesso à leitura e à escrita do que nela é produzido, considerando a influência que toda primeira língua – no tocante à língua de sinais, quando adquirida o mais cedo possível, por meio da educação formal – exerce no aprendizado de L2 (Quadros, 1997).

Afinal, diferentemente da Língua Portuguesa, oral-auditiva, a Libras é de modalidade espaço-visual, uma vez que o principal canal de interação com o mundo de que dispõem os surdos é a visão. Como pontua Silva (2008), eles são “pessoas visuais” porque percebem o universo a seu redor por meio dos olhos. Esse modo diferente de ser e de existir na sociedade exige um modo distinto de se expressar, de conhecer o mundo, de participar das artes, do conhecimento acadêmico-científico. Ademais, “a diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua” (Quadros, 2012, p. 30).

Ainda sobre outros documentos do MEC, tem-se o “entendimento” ao dar atenção a assegurar o uso da Libras na elaboração do documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 1998), visando permitir a esses jovens o acesso aos conhecimentos por meio da adequação dos currículos escolares a suas especificidades. Porém, no interior deste, encontram-se alusões divergentes aos estudantes com “deficiência auditiva”, à “linguagem gestual” ou “língua de sinais”, mas também a uma metodologia de ensino ainda fadada ao oralismo, em que a criança surda é conduzida à aprendizagem por meio da “leitura orofacial” e de

“treinamentos de fala” (Brasil, 1998, p. 46) – atitudes típicas de uma pseudopolítica de inclusão que apenas valoriza a cultura ouvinte.

Tais concepções relativas à Educação Inclusiva foram reiteradas pela Resolução CNE/CEB nº 02/01 (Brasil, 2001c), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nas quais se apresentam as seguintes deliberações:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Art. 3º [...] Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. [...] (Brasil, 2001c, p. 1).

A partir da análise desses dispositivos, presumimos, então, que toda escola, como instituição de ensino fundamentada nos parâmetros legislativos, deve dispor de recursos que a auxiliem a garantir a educação de que tratam as leis – o que é uma utopia, considerando a realidade escolar atual.

No que se refere especificamente à Educação de Surdos, a referida Resolução prevê a garantia de acesso aos conteúdos por meio da língua de sinais – sem enfatizar como isso seria possível –, embora esta ainda não tivesse sido regulamentada pela legislação, conforme assinala o trecho descrito a seguir:

Art. 12. [...] § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos

curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso [...] (Brasil, 2001c, p. 3-4).

Seguindo, ainda, o princípio descrito em seu Artigo 8º, para dar conta desse acesso, as escolas da rede regular devem dispor de professores capacitados¹⁷ e especializados¹⁸ para o atendimento às particularidades desses alunos. De acordo com o Artigo 21, esse documento passa a ser obrigatório a partir de 2002 – ano em que a Libras foi reconhecida oficialmente como a língua da comunidade surda no Brasil, por meio do Artigo 1º, caput, da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002).

Todas essas iniciativas em prol dos estudantes surdos revisitaram, mais uma vez, a discussão curricular em torno da Educação de Surdos e de sua inserção no ensino regular. Com a legalização da Libras como língua primeira dessa comunidade, a legislação passou a determinar que o processo de ensino e aprendizagem de tais estudantes deveria pautar-se, necessariamente, na língua de sinais, o que significa que esta teria de mediar sua educação formal, sem “substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, conforme destaca o Artigo 4º, Parágrafo único, da mesma lei (Brasil, 2002).

¹⁷ De acordo com o Artigo 18, § 1º, da Resolução CNE/CEB nº 02/01: “São considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (Brasil, 2001c, p. 5).

¹⁸ De acordo com o Artigo 18, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 02/01: “São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001c, p. 5).

A partir desse momento, os programas que já vinham sendo desenvolvidos para atender às particularidades de alguns estudantes se voltaram às minúcias de cada especificidade. No caso dos surdos, por exemplo, inúmeros documentos foram elaborados como forma de aderir à lei, apoiando o professor que teria de lidar com crianças surdas em classes regulares – entre eles o objeto deste estudo (Brasil, 2004) –, bem como de enfatizar a importância da então língua oficial desse grupo.

Posteriormente, em 2005, a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002) foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que incluiu a Libras no currículo de formação dos professores como disciplina a ser ofertada nas licenciaturas e como língua fundamental no acesso à Educação Bilíngue pelos alunos surdos da Educação Básica – aquela que tem como propósito o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (Artigo 3º, caput e § 1º; Artigos 9º, 10 e 13; Capítulo IV)¹¹. Ainda nesse Decreto, aponta-se a importância da formação do instrutor¹⁹ e do intérprete de Libras²⁰ para o auxílio na Educação de Surdos (Capítulo V)²¹.

Nos últimos anos, outras leis foram criadas para fortalecer as anteriores, como o Decreto nº 6.949/09 (Brasil, 2009), que valida a execução, no Brasil, dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque, em 2007. Desse texto, destacamos o Artigo 21, no qual se reconhece e se promove o uso da língua de sinais em termos de liberdade de expressão e como forma de acesso à informação por parte dos surdos, bem como o

¹⁹ “Instrutor de Libras é um surdo adulto, fluente em língua de sinais, cuja função é ensinar a Libras aos professores ouvintes, pais e demais pessoas ouvintes interessadas, e promover o trabalho de aquisição e desenvolvimento da Libras junto às crianças e jovens surdos nas escolas” (Harrison; Souza; Silva, 2009, p. 129).

²⁰ “O intérprete de Libras é uma pessoa ouvinte, fluente em língua de sinais e na língua oral majoritária de cada país, que participa como mediadora nos diversos espaços de interação entre pessoas surdas e ouvintes” (Harrison; Souza; Silva, 2009, p. 128).

²¹ “Os últimos documentos brasileiros consideram Instrutor Surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes” (Albres, 2014, p. 12).

Artigo 24, em que se garante a educação desses alunos por meio da Libras e se exige do poder público medidas cabíveis que promovam a capacitação de professores para o ensino da língua de sinais.

Por fim, no ano de 2011, mais uma vez, reiterou-se o programa de Educação Inclusiva e o fomento ao AEE por meio do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que prevê, no que tange aos sujeitos surdos, a distribuição de uma série de recursos educacionais nas escolas para auxiliar a Educação de Surdos, incluindo materiais didáticos em Libras (Artigo 5º, § 4º).

Como foi possível observar, de alguma forma, as políticas públicas passaram a valorizar a importância da língua de sinais no processo de aprendizagem surda, mas sem deixar de lado a promessa de ensino de Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, tal qual se descreve no Capítulo IV do Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005). Partindo desse princípio, evidenciou-se uma discussão muito polêmica no âmbito escolar, que contempla alunos surdos: as propostas do modelo bilíngue de educação.

Paralelamente a esse contexto histórico em prol da inclusão, foi desenvolvido um outro documento importante para a educação do Brasil, a qual é o Plano Nacional de Educação (PNE), oficializado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos a contar de sua publicação. Esse documento expressa diretrizes e metas como possibilidades para a construção de um sistema de educação que proporcione a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, o acesso, a universalização do ensino, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, além de metas específicas quanto ao Ensino Superior.

Entre as Metas do PNE, está a Meta 4, que traz questões de interesse deste estudo, conforme descrito a seguir:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de

salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a, p. 23).

Observamos que a inclusão é citada como proposta de trabalho do PNE, conforme dispõe a Lei nº 13.005/2014, no art. 8º, § 1º, inciso III:

§ 1º Os entes federados estabelecerão, nos respectivos planos de educação, estratégias que: [...] III – garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades [...] (Brasil, 2014b, p. 25).

Outra questão de interesse deste estudo, expressa na estratégia 4.3 da Meta 4, diz respeito à “[...] formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado [...]” (Brasil, 2014a). Observamos que não somente na Meta 4, mas também em quase todas as outras metas do plano, a formação continuada de professores é mencionada, aspecto esse que acreditamos ser um dispositivo potencializador das ações a serem desenvolvidas com os estudantes surdos.

A esse respeito, com apoio na literatura recente como Paixão (2010), Jesus e Effgen (2012), Garcia (2013) e Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015), observamos a necessidade de mais reflexões sobre os processos de formação de professores em contexto. Sabemos que a formação em contexto é um desafio para os profissionais da educação.

O estudo de Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015) destaca que a criação de espaços de formação é indispensável para a execução de um projeto em que se tenha como premissa uma proposta inclusiva, assim como um ambiente que favoreça [...] reflexão sobre conhecimento social (Sobrinho; Kautsky; Pantaleão, 2015). Jesus e Effgen (2012) destacam também que esses espaços proporcionam novas formas de pensar as demandas da escola no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que os docentes reflitam coletiva e sistematicamente sobre as práticas desenvolvidas, pensando soluções para as questões que emergem no cotidiano escolar.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional nos moldes previstos no artigo 5º, §3º, da Constituição Federal de 1988, preconiza, no seu artigo 27, a importância da Educação Inclusiva como meio para se alcançar o maior desenvolvimento das capacidades e talentos da pessoa com deficiência em conformidade com a sua necessidade educacional.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 1988, p. 25).

Todavia, no atual modelo brasileiro, os paradigmas educacionais são insuficientes, considerando-se que as escolas não dispõem do arcabouço necessário para inclusão de surdos no sistema de ensino regular, necessitando-se, assim, da mudança dos planos educacionais para o fomento de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Nesse contexto, a qualidade deve ser compreendida como boas condições de ensino, respeito à cultura surda, liberdade na educação por meio da Libras, além da inclusão de ouvintes e surdos sem se incentivar a prática de condutas discriminatórias. Tolerância e respeito devem ser palavras-chave ensinadas desde a Educação Básica.

O percurso histórico das pessoas com deficiência é constituído por várias fases, todas marcadas pelo estigma da exclusão. Esse percurso definiu-se nitidamente por fases como o extermínio, a maldição, o confinamento, a internação, a segregação e outras formas de exclusão (Santiago, 2011). A história educacional das pessoas surdas não foi diferente. Existem relatos que comprovam momentos de avanços e retrocessos.

Contudo, iniciou-se o movimento surdo para a mudança dessa realidade, reivindicando a Educação Bilíngue de Surdos ser inserida como uma política pública da educação, não mais como proposta, que

foi enfim promulgada com a Lei nº 14.191/2021, sendo posterior à LDB nº 9394/1996, que atualizou com a inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar no capítulo V-A²²:

Art. 60-A. Entende-se por Educação Bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o Atendimento Educacional Especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de Educação Bilíngue de Surdos terá início no zero ano, na Educação Infantil, e se estenderá ao longo da vida

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo, serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 2021).

²² Devido ao fato de a pesquisa ter se originado nos estudos do ano de 2015 a 2018, fomentados em tese, nela não se aplicava a discussão da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar regulamentada em 2021. No entanto, esta obra irá pontuar alguns documentos que julgamos pertinentes para melhor contextualização política.

Essa regulamentação proporcionou, de fato, um rompimento com essa ruptura do sistema educacional defasado, em que houve a defesa pela promoção das escolas, polos e classes bilíngues como primordial para a mudança da Educação dos Surdos. Nesse cenário, essa modalidade garante a Libras como a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, assim como também são instalados espaços arquitetônicos correspondentes, contando com a atuação dos professores bilíngues, sem mediação dos intérpretes de Libras.

1.3 A Educação de Surdos a partir da Lei de Libras e os seus embates na escolarização dos estudantes surdos

No decorrer do texto nesta seção, percebe-se que a história dos surdos foi marcada, ao longo dos anos, por movimentos de luta e contestação da comunidade surda, na tentativa de efetivar uma educação que garantisse o direito desse sujeito nos espaços escolares, tendo como referência a língua de sinais, no caso, a Libras. Podemos, com base em Elias (2011), inferir que esse movimento é resultado da transformação que ocorreu na sociedade brasileira, especificamente quanto à luta pela legitimação e disseminação do uso da Libras.

Ressalta-se que a primeira década do século XXI ficou marcada por diversos dispositivos que auxiliaram na regulamentação de políticas educacionais voltadas para a escolarização de estudantes surdos no país.

Dentre eles, no ano 2000, com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade²³, foi oficializado que o poder público implementaria o acesso das pessoas com deficiência sensorial a qualquer tipo de comunicação. Nessa

²³ 2 A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, traz questões voltadas para a acessibilidade. E quanto a pessoas com deficiência sensorial, no Artigo 18, a Lei dispõe: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000).

direção, por força de vários movimentos, no ano de 2002, a história dos surdos foi marcada pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, também conhecida como a Lei de Libras, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei, em seu art. 1º, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, assim dispondo no Parágrafo Único desse artigo:

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, constitui [sic] um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Por meio dessa Lei, especificamente no art. 2º, o poder público torna-se responsável por apoiar o uso e a difusão dessa língua em todo o território nacional, como instrumento de comunicação dos sujeitos surdos.

Mesmo tendo sido a Lei de Acessibilidade (Brasil, 2000) promulgada anteriormente, a oficialização da Lei de Libras (Brasil, 2002) veio como um marco na história da Educação dos Surdos, pois esses sujeitos passam a utilizar essa língua, tendo a “possibilidade” do desenvolvimento do seu aprendizado em Libras, com o apoio em uma lei específica que tratasse diretamente da sua língua.

À medida que os surdos passaram a configurar as diferentes redes de interdependências, diversas tensões emergiram e culminaram, por exemplo, com a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei de Acessibilidade, e dando outras providências. A partir desse decreto, conforme disposto em seu capítulo II, art. 3º, a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, assim como nos cursos de Fonoaudiologia, e de forma optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (Brasil, 2005).

O Decreto nº 5.626/2005, além de abordar, no capítulo III, a formação de professores para o ensino da Libras e do instrutor de Libras, dispõe, no capítulo IV, sobre o uso e a difusão dessa língua na comunidade escolar para o acesso das pessoas surdas à educação, determinando, no caput do art. 14, que as instituições federais de ensino devem garantir ao sujeito surdo o “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até a Superior” (Brasil, 2005, art. 14).

Nesse mesmo decreto, a Educação de Surdos passa a ser garantida em escolas e classes bilíngues, em que os professores deverão ter ciência da singularidade linguística dos surdos, conforme prevê o capítulo VI, art. 22, incisos I, II, § 1º.

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).

Ainda assim, compreendemos que a garantia oficial do uso da Libras nas escolas não garante o acesso do surdo ao conhecimento; esse sujeito demanda espaços, apoios e estratégias que contribuam para o seu aprendizado, conforme estudos de Lacerda (2006), Lodi e Lacerda (2009).

Isso porque há fatos que demonstram que as escolas de Educação Básica não ofertam as duas línguas, somente a Língua Portuguesa como diretriz no ensino – aprendizagem, enquanto a Libras vai ficando em segundo plano, uma vez que a maioria dos estudos detecta que a Libras é utilizada apenas nas atividades didáticas como apoio e não como língua de instrução, o que pode ser justificado pelo não domínio da Libras pela docente.

A proposta de Educação Bilíngue que os surdos precisam é aquela que busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que ela não domina. Nessa perspectiva, uma Educação Bilíngue precisaria envolver a criação de um ambiente para aquisição da Libras como língua materna e Português escrito como segunda língua, mas o que nos documentos oficiais do Governo Federal demonstram é “um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo, [...] se efetiva o cerceamento de que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma” (Fernandes; Moreira, 2014, p. 64).

O bilinguismo, assim como alguns dos dispositivos de segurança, age como um mecanismo legitimado pelo grupo controlado. A comunidade surda luta por muitos anos pela conquista da Educação Bilíngue, quando o decreto possibilita essa educação, dá a ela esperança de ter conquistado tal direito. Entretanto, após o decreto, surge uma série de documentos, inclusive legislações, que impõem o ensino na escola regular. Lodi (2013a) explica que os documentos que deveriam seguir orientações da lei acabam sofrendo interpretações que mudam seus objetivos. Esse é o caso do documento de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, uma vez que nele não fica claro qual língua deve ser usada pelos professores nas salas de aula inclusivas. Moreira e Fernandes (2014) também tecem críticas sobre os documentos norteadores da Educação Especial, afirmando que, nesses dispositivos, a Libras é considerada apenas como um recurso.

Machado (2006), por sua vez, relata que a discussão sobre a Educação de Surdos tem gerado divergentes opiniões. Alguns grupos

que defendem a Educação Inclusiva “[...] baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos [...]” (Machado, 2006, p. 47), enquanto alguns pesquisadores como Quadros (1997, 2008), Quadros e Stumpf (2009), Skliar (2005, 2009), o próprio Machado (2006), entre outros, acreditam que é preciso ter um reconhecimento político da singularidade linguística dos sujeitos surdos, assim como as características culturais desse grupo social.

Reforça-se que somente a escola bilíngue efetiva a formação e Educação do Surdo, pois é nela que o surdo se encontra e se sente totalmente incluído e desenvolvido, sem falar que a primeira língua utilizada é a Libras, assim como também propicia que os estudantes surdos tenham mais perspectivas de que seus direitos sejam respeitados e possam se desenvolver em sua própria língua.

Associando-nos à perspectiva de Quadros (1997), destacamos a importância de o professor se comunicar com o sujeito surdo em língua de sinais, garantindo-se o processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Na mesma direção, para Machado (2006), é possível que as propostas para a Educação de Surdos possam ser organizadas, seja em escolas regulares, escolas especiais com classes para surdos, seja em escolas somente de surdos; porém, “[...] Independente do espaço onde tais condições ocorram, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional [...]” (Machado, 2006, p. 71).

Diante de tais posições quanto à Educação de Surdos, não assumimos como premissa a discussão sobre a escola do tipo “ideal”²⁴ para esses sujeitos. Assumimos, nesta pesquisa, um olhar sobre a Educação de Surdos em que as práticas pedagógicas desenvolvidas na

²⁴ O tipo ideal é um conceito-limite, criado racionalmente, para servir de comparação com a realidade empírica. Ele expressa a possibilidade objetiva do conhecimento nas ciências da cultura que a imaginação, formada e orientada, julga adequada. Assim, a validade objetiva do saber empírico baseia-se na ordenação da realidade segundo categorias que são pressupostos subjetivos, com *status* para conferir valor de conhecimento (Weber, 2006).

sala de aula favoreçam o seu aprendizado, por meio de uma equipe de professores da área de surdos que dominem a Libras, que atuem como interlocutores dos professores do ensino comum, colaborando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Lodi e Lacerda (2009) destacam o cuidado que é preciso ter com a inserção do estudante surdo na escola de ensino comum. Defendem que a educação escolar “[...] precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo [...]” (Lodi; Lacerda, 2009, p. 15).

Trazemos destaque para o tipo de escola em que, conforme o Decreto 5.626/2005, haja profissionais habilitados na área dos surdos, a saber, o professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do aprendizado do estudante surdo.

Isso é reforçado pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, que traz a Educação Bilíngue para as pessoas surdas e para os surdocegos. Citamos especificamente a estratégia 4.7:

4.7) garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braile de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014a).

Diante do exposto no PNE, observamos que a Educação de Surdos pode ser realizada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Porém, não identificamos, nesse documento, uma discussão mais explícita quanto à importância do envolvimento de surdos e

ouvintes no espaço escolar na tentativa de enriquecer os processos formativos de todos, assim como difundir a Libras.

Pois percebe-se que esses dispositivos de segurança que aparecem de forma sutil na legislação possibilitam interpretações das políticas públicas para o controle da educação de estudantes surdos. A discussão feita aqui demonstra que, da forma como apresentada em nossa legislação, esses dispositivos permitem que as pessoas que desconhecem a realidade dos surdos elaborem impressões equivocadas, tais como: a língua de sinais é propriedade das pessoas surdas; o Português é a língua de instrução oficial para surdos, apesar de não ser sua língua materna; a Libras é apenas uma segunda opção e pode ser substituída; o surdo precisa de tratamento para corrigir sua deficiência de linguagem e ter uma normalidade socialmente aceita.

Todas essas interpretações e outras que nos ficaram ocultas refletem diretamente na educação. Para Veiga-Neto (2001), a escola é o *lôcus*, o lugar, em que se manifesta de maneira contundente a relação poder-saber na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, temos dois modelos de escola, “a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5626, e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes” (Lacerda, 2012, p. 27). Em uma leitura atenta e fundamentada em aporte teórico, entendemos que a escola foi eleita como agência de controle dos surdos, isso significa afirmar que ela compõe os espaços sociais que constituem eles enquanto sujeitos sociais. Santos e Gurgel (2014) lembram que os obstáculos impostos ao surdo durante sua vida escolar são fatores que dificultam sua constituição como sujeito. Nesse sentido, Veiga-Neto vai contribuir a respeito da escola como sendo:

[...] um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social, que se pretendam necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico. [...] É preciso ter sempre claro que mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito escolar pode ter – e, quase sempre, tem – ligações sutis e poderosas com práticas (discursivas e não-discursivas) que extravasam a própria escola (Veiga-Neto, 2001, p. 24).

Os dispositivos de segurança podem promover formas de políticas públicas distorcidas. Nesse sentido, as legislações aqui analisadas colocam na escola e, somente nela, responsabilidades sociais, como a saúde, por exemplo, está legitimando o proposto por Veiga-Neto (2001) quando diz que existem práticas de poder que extrapolam o espaço escolar. Os surdos vivenciam o caráter ambíguo da legislação que propõe uma educação que atenda às suas necessidades, mas com estratégias de não se obrigar a fazê-lo, ou seja, ofertamos a essa parcela da população o que ela quer. Contudo, colocamos formas de continuar exercendo poder sobre ela.

Nesse sentido, a atual política de inclusão mais parece caracterizar práticas excludentes no âmbito escolar do que promover a tão sonhada perspectiva bilíngue de que trata o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005).

Pensar em ensino bilíngue na Educação de Surdos é, pois, uma tarefa que ultrapassa os limites da junção de modalidades linguísticas distintas no mesmo espaço escolar e que alcança os limiares de um contexto mais amplo. Por um lado, os educadores advogam por novos caminhos, nos quais possam se ancorar para lidar com muitas questões que lhes escapam dentro do referido universo de ensino. Por outro lado, os integrantes dessa comunidade rogam por novas práticas educacionais ou, até mesmo, pela valorização das escolas bilíngues, solicitando ao poder público que os “ouça” para identificar sua real necessidade.

Verificamos, então, que todas as manifestações políticas e legislativas voltadas para os estudantes surdos tentam, de alguma forma, abarcar a questão da diferença e do respeito à diversidade, mas se amparam somente na promoção da inclusão social, deixando de lado fatores importantes, como a atual organização escolar na qual a Educação Básica ocorre.

Inquieta-nos saber como, em termos de políticas públicas da Educação Bilíngue, de formações de professores qualificados, adequações curriculares e de promoção de movimentos pedagógicos específicos, essas propostas vêm sendo implementadas – em especial,

aquelas referentes à Educação de Surdos. Ele correlaciona-se com o conjunto de reflexões apresentadas neste texto que subsidiou a nossa compreensão de que a política pública adotada, voltada para a inclusão escolar do estudante surdo, está em desacordo com a política afirmativa; porém, ainda temos um percurso pela frente para que as ações propostas se façam presentes de forma mais consistente no cotidiano escolar em uma perspectiva de ensino bilíngue.

Para tanto, torna-se imperioso apresentar, na seção a seguir, o percurso metodológico ancorado com a análise documental e empírica sobre as políticas públicas da Educação de Surdos, por meio de um estudo dos documentos analisados, a fim de possibilitar buscarmos a compreensão da realidade da educação brasileira para as pessoas surdas. Por fim, subsidiar a necessidade de mudança dos paradigmas das políticas públicas educacionais para pessoas surdas do ponto de vista da Educação Bilíngue.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

[...] uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional [...] na genealogia, os discursos também são analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com a prática de poder (Veiga-Neto, 2003, p. 69-71).

Esta seção apresenta o desenvolvimento da pesquisa. Optamos por uma seção à parte, considerando a necessidade de explicitar alguns aspectos fundamentais para o entendimento do estudo, como a temática exige um maior entendimento do aspecto metodológico adotado. Diante dessa posição, esta seção apresenta a discussão de estudos teóricos da metodologia e os aspectos utilizados, o tipo de metodologia adotado, o contexto e abordagem, objeto do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta e transcrição de dados, assim como as categorias de análise dos dados.

2.1 A metodologia

Ao conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa científica, inicialmente, o pesquisador dispõe de diversos instrumentos metodológicos. Contudo, os direcionamentos do tipo de pesquisa que serão adotados dependerão dos fatores que exigem as suas pesquisas, tais como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que o guia, conforme sintetizado por Goldenberg (2002, p. 14): “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe onde se quer chegar”.

Segundo Chizzotti (2006, p. 11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe e/ou se inicia mediante o apoio de procedimentos metodológi-

cos adequados e definidos, que permitam a aproximação do objeto de estudo aos dados de análises.

Por conseguinte, esses direcionamentos se compõem, muitas vezes, em dificuldade, gerando diversas decisões conflituosas ao pesquisador que precisa estar teoricamente respaldado durante a pesquisa. A finalidade é se capacitar e se preparar para lidar com as tensões e incertezas que podem surgir no seu percurso durante o período de sua realização. Essa preparação há que se intensificar ainda mais quando se estuda/investiga/analisa a política educacional e linguística devido à complexidade desse fenômeno em constante reconstrução.

Inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações, agrupamentos e classificações das características que correspondam com a sua pesquisa. As literaturas dessa classificação existente na metodologia são vastas e ricas, porém não serão abordadas nesta seção, sobre os principais tipos de pesquisas utilizados no campo da Educação, muito menos nas pesquisas em que se utiliza a linha de pesquisa do Estado, Política e Gestão Escolar.

Este estudo destacará somente as discussões bibliográficas que concernem à pesquisa documental e à empírica, sabendo que colocar em destaque a pesquisa documental e a pesquisa empírica implica trazer para a discussão uma metodologia, na qual o uso de documentos em pesquisa precisa ser apreciado e valorizado.

Considerando a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, justifica-se o seu uso em várias áreas da Educação, porque a pesquisa de análise documental e empírica favorece a observação do processo de maturação e/ou de evolução de pessoas, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. É a partir dos indícios preservados pelo tempo que as informações são construídas/reconstruídas. A relação do pesquisador com as fontes de informações é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa de análise documental e empírica, pois as fontes são a matéria-prima essencial do pesquisador, indispensável para

a reconstituição das políticas públicas baseadas em discursos e aplicação na Educação dos e para os Surdos.

2.1.1 Contexto e abordagem da pesquisa

Os estudos serão realizados sob os parâmetros observacional, descritivo e transversal, sendo observacional pois não haverá intervenção no objeto de estudo com os documentos e entrevistas; descritivo, pois se preocupa com a descrição das regularidades encontradas nos dados coletados; transversal por recortar um intervalo de tempo para a coleta e a análise dos dados, como também no processo de transcrição da entrevista realizada em Libras para a Língua Portuguesa.

Nota-se que o estudo se caracteriza também como uma abordagem de análise documental, pois consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos e de abordagem qualitativa por meio da pesquisa empírica, devido a incluir “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2012, p. 15).

Nesse íterim, esta pesquisa utilizará os procedimentos metodológicos transcorridos em dois momentos essenciais:

a) abordagem de análise documental: meio de estudo e análise de fontes primárias, de abordagem qualitativa, com pesquisa empírica e da análise de discurso, instrumentalizado em entrevistas. Explicita-se que, durante o percurso do estudo, os instrumentos de pesquisa, a forma de organização e análise dos dados e as questões éticas se aproximam da abordagem qualitativa pela natureza de seu *corpus*, e por sua base epistemológica e ontológica, que nos permite analisar um campo que envolve as ciências humanas e sociais, carregando em si elementos relacionados à interação entre pessoas e fatos documentais inseridos num determinado contexto a ser analisado,

proporcionando uma visão mais geral dessas ocorrências e a elaboração de uma proposta sobre o tema acerca da política pública das pessoas Surdas.

Entende-se que a escolha do procedimento metodológico precisa ocorrer de acordo com a realidade a ser estudada, considerando-se como característica da pesquisa documental em ciências políticas e da informação, da pesquisa empírica e pesquisa da análise de discurso, abordagem qualitativa e discursiva, em ciências humanas e sociais a contestação da neutralidade científica e reconhecendo-se o compromisso ético-político do pesquisador com a realidade a ser estudada, segundo os autores que tratam do universo metodológico das pesquisas em ciências sociais, especialmente Lowy (1985); Lüdke e André (1986); Gil (1999); Spink (2000); Marcondes Filho (2002); Chizzotti (2006) e Minayo (2012).

Ressalta-se que o ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas. Segundo Lopes e Galvão (2001, p. 79), “[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado”. As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o pesquisador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Assim, entende-se que “os problemas da pesquisa podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos” (Foucault, 1969 *apud* Le Goff, 1996, p. 545-546).

Já Gil (1991, p. 19) afirma que a pesquisa de análise documental apresenta algumas vantagens, por ser “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p. 62).

Entende-se que o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e, também, das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. O que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder.

b) Pesquisa empírica: de acordo com Gil (1999), o procedimento deve favorecer a interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como a observância dos objetivos. Nessa perspectiva, estimulou-se o uso da entrevista, de acordo com:

- a) sua atribuição atual na instituição de Surdos ou IES com ações na Formação de Surdos e/ou ouvintes para a Educação de Surdos;
- b) seu papel e colaboração frente à elaboração de documentos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, em questões centrais relacionadas à formação para Surdos e ouvintes;
- c) sua visão acerca da política pública atual.

Essa parte empírica da pesquisa terá dois momentos:

- a) a condução de entrevistas aconteceu considerando a língua utilizada pelo participante. Quando realizadas em Libras, a sua transcrição para o Português foi feita pela própria pesquisadora. As entrevistas realizadas em Libras aconteceram com os profissionais e/ou representantes participantes, considerando que o sujeito era Surdo usuário da Libras e foram conduzidas em Libras; quando o sujeito era ouvinte, falante, foram apresentadas na forma oral, com a companhia de um profissional intérprete de Libras para a Língua

Portuguesa, considerando que a pesquisadora é Surda, usuária da Libras. Assim sendo, a transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, que utilizou a sinalização de alguns dos entrevistados e, em outros casos, contou com a interpretação do intérprete de Libras ao lado dos entrevistados.

Ressalta-se que, diante da necessidade de interação direta da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, foram observadas as implicações éticas da participação dos profissionais atuantes em instituições de Surdos e IES. Por essa razão, o trabalho foi devidamente submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia²⁵.

Essa abordagem nos permite acrescentar a dimensão da reconstrução no decorrer da pesquisa referente à Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, favorecendo maior observação do seu processo de maturação durante o percurso de estudo investigativo.

Reconhecendo as especificidades e suas limitações em abordar a totalidade dessa tipologia de metodologia de trabalho que se utiliza de diversos tipos de documentos, na seção a seguir, priorizaremos a discussão sobre as bases teóricas da pesquisa de análise documental, da pesquisa empírica e da análise de discurso com os seus instrumentos norteadores, já que serão pressupostos da pesquisa.

2.2 Tipos de metodologia

Nesta seção, apresentamos os tipos de metodologia que serão adotados nesta pesquisa (subseção 3.2.1), sujeito do estudo (subseção 3.2.2), os instrumentos de coleta e transcrição de dados (subseção 3.2.3) e análise de dados (subseção 3.2.4), tendo como base a discussão teórica apresentada no início desta , que nortearam a metodologia adotada com

²⁵ Regimento interno de Resolução nº 196/96/CNS, sendo reestruturado para a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Mais informações no link: <http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>.

o objetivo de evidenciar a proposta de Educação para Surdos, a fim de identificar seu delineamento na política educacional e linguística, focando na formação de Surdos e ouvintes no contexto da Educação dos e para os Surdos.

2.2.1 Objeto do estudo

Para alcançarmos os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos, compreendidos como os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa, centram-se em dois momentos principais:

- a) fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo, nacionais, estaduais e municipais, localizados no universo das políticas públicas educacional e linguística para as pessoas Surdas, o que desvelou a forma de organização, bem como se promove a política educacional e linguística pelas instituições de e para Surdos e IES;
- b) dados empíricos em uma instituição de Surdos e outros em IES, que atuam com as pessoas Surdas, utilizando entrevistas como principal instrumento, permitindo refletir sobre a formação de Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua no contexto da Educação dos e para Surdos, por meio de seus limites e possibilidades.

2.2.1.1 Escolha dos documentos

Nesta seção, são apresentados os documentos trabalhados com fontes primárias para as análises de documentos desta pesquisa, dentre eles, legislação governamental, programas e/ou projetos elaborados em esfera nacional, internacional e/ou institucional. Consideramos como

fontes primárias de dados para a realização de uma análise documental e leitura transversal destes estudos os seguintes documentos²⁶:

Quadro 1 - Demonstrativos das fontes primárias de dados da análise documental

a) Política Geral	- as Leis, os Decretos, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais documentos nacionais promulgados, documentos publicados pelo Ministério da Educação e/ou governo brasileiro, voltados para a organização e desenvolvimento da educação, centrando-se naqueles que regulamentam e orientam a política educacional e linguística voltadas à Educação dos e para os Surdos.
b) Política Educacional	1. os documentos elaborados no âmbito internacional que orientam a elaboração de políticas educacionais voltadas para as pessoas Surdas; 2. documentos elaborados no âmbito nacional que orientam a elaboração de políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas.
c) Política Linguística	1. documentos elaborados no âmbito internacional que orientam/asseguram as políticas linguísticas na Educação das pessoas Surdas; 2. documentos elaborados no âmbito nacional que orientam/asseguram as políticas linguísticas na Educação das pessoas Surdas.
d) Política desenvolvida pelas IES e instituições de Surdos A pesquisa empírica realizada neste estudo se organizará a partir das seguintes instituições de referências:	a) Instituições de Ensino Superior - Universidade Federal de Uberlândia – UFU; - Instituto Nacional de Educação dos Surdos/Departamento de Ensino Superior – INES/DESU; - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. b) Instituições de Surdos - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS; - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; - World Federation of the Deaf – WFD.

Fonte: Autoria própria.

²⁶ Os documentos referidos utilizados nesta pesquisa podem ser encontrados na cf. do apêndice – Documento 1 da Lista de Documentos com os seus links de acesso disponíveis para as suas eventuais consultas presentes e futuras.

A partir disso, foi realizado um estudo de seleção de documentos para comporem a análise, subdivididos em dois tipos: documentos nacionais e internacionais, sendo que o primeiro é composto por documentos de natureza geral e específica; e documentos institucionais elaborados por IES e Instituição de Surdos.

- a) *Documentos nacionais e internacionais*: utilizamos um conjunto da legislação brasileira educacional e linguística: leis, decretos, portarias e pareceres do Conselho Nacional de Educação; os documentos internacionais oficiais que influenciaram a temática da educação e linguística para todos e, posteriormente, a educação para as pessoas surdas; projetos e trabalhos desenvolvidos e documentados sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos pelas referidas instituições objeto do estudo: a instituição de e para os Surdos e a Instituição de Ensino Superior – IES;
- b) *Documentos institucionais*: utilizamos aqueles relacionados à política educacional e linguística: programas, projetos, propostas, estatuto, orientação, regimento, PDI e demais documentos que influenciaram a temática da educação e linguística para todos e, posteriormente, a Educação para as pessoas Surdas; pelas referidas instituições objeto do estudo: a instituição de e para os Surdos.

Ressalta-se que a análise de fontes primárias relacionadas às políticas educacionais em qualquer nível (federal, estadual ou municipal), utilizada nesta pesquisa, envolve a capacidade de entendimento dos contextos nos quais elas foram produzidas. Assim, entende-se que o contato inicial com um documento legal parte de uma reflexão sobre o tempo histórico de sua produção, os embates políticos desse momento histórico e, conseqüentemente, as arenas de lutas que o envolvem, definindo-o (Garcia, 2007).

Sobre esse aspecto, Garcia (2007) enfatiza que

[...] os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles

representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (Garcia, 2007, p. 138).

Essas considerações explicam, em grande parte, as escolhas metodológicas desse primeiro momento do estudo, qual seja: o mapeamento e análise das propostas educacionais para as pessoas Surdas traduzidas nos documentos oficiais nacionais e internacionais, como também em projetos documentados pelas instituições de e para os Surdos e das IES.

Durante a coleta de dados documentais, mapeamos, via sítios eletrônicos, nas páginas oficiais do governo e das instituições selecionadas para o estudo, a documentação existente. Nesses documentos, identificamos, destacamos e analisamos os aspectos relativos à formação de e para os Surdos e ouvintes no que tange ao ensino de/em Libras e Português como segunda língua, juntamente com os termos utilizados nos referidos documentos.

O destaque aos conceitos e às terminologias utilizadas em todos os documentos analisados aconteceu por acreditarmos que a compreensão do sentido atribuído aos conceitos é elementar para contextualizar o campo em que ocorrem as análises para, posteriormente, fundamentar as bases teóricas que os sustentam. Isso porque “[...] compreender os conceitos e termos requer, permanentemente, evidenciar as intencionalidades que os definiram e os constituíram, expondo diferenças e conflitos que influenciarão na maneira de pensar e fazer historicamente a educação” (Amaral, 2003, p. 46).

Muitos são os conceitos e as terminologias que permeiam e fundamentam as intenções e ações da política pública, principalmente na Educação dos e para os Surdos, que estão carregados de

similaridades, dicotomias e interpretações diversas, sendo, muitas vezes, utilizados e reutilizados de maneira infundada e descontextualizada, por ser uma área debatida recentemente, pouco ampliada e discutida na política pública brasileira. No entanto, ao entendermos os seus significados expressos, isso nos possibilita desvendar as tramas que os compuseram, as intenções daqueles grupos que os utilizaram, bem como as suas implicações e resultados que fomentaram.

Quadro 2 - Demonstrativo das Formas e Procedimentos de Indexação dos documentos

Grupo de documento	Tipos	Objetivo	Fonte	Forma de Indexação	Quantidades
Documentos orientadores e prescritivos da Política Pública Educacional e Linguística	Internacional	Identificar e analisar a legislação educacional brasileira.	Sítios da ONU	- Tipo de documento	7
	Nacional		Sítios do Planalto, do MEC e da Secadi	- Endereço eletrônico - Data de acesso - Informações úteis à pesquisa	9
	Específico		Sítios do Planalto		4
Documentos e programas elaborados pelas IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística	IES	Analisar as ações das IES e Instituição de Surdos na política educacional e linguística na Educação para os Surdos	Sítios das Universidades e Acervos em PDF	- Tipo de documento - Endereço eletrônico - Data de acesso - Informações úteis à pesquisa	12
	Instituição de Surdos		Sítios das Instituições e Acervos em PDF	- Tipo de documento - Ano - Programa - Informações úteis à pesquisa	13

Fonte: Autoria própria.

2.2.1.2 Instituição

Nesta seção, são apresentadas as instituições selecionadas para a pesquisa empírica acerca do seu funcionamento e atribuição da política pública, justamente onde atuam os sujeitos participantes desta pesquisa. Em primeiro lugar, as instituições de Ensino Superior; em seguida, as instituições de Surdos. As informações foram coletadas nas próprias instituições, com seus presidentes, diretores e/ou coordenadores que aceitaram contribuir com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Informação, apresentado às instituições de ensino.

a) Instituições de Ensino Superior

A escolha das instituições de Ensino Superior para este estudo foi fundamentada nos seguintes critérios:

- a) uma instituição que possui um centro de ensino, pesquisa e atendimento específico às pessoas Surdas;
- b) uma instituição que oferta um curso de formação para atuar com a Educação de e para os Surdos;
- c) uma instituição envolvida com a política pública da Educação dos e para os Surdos, com um trabalho e/ou projeto desenvolvido que impactou (ou) a mudança na política educacional e linguística das pessoas Surdas, principalmente na Educação.

i) *Universidade Federal de Uberlândia – UFU*²⁷

Escolhemos a Universidade Federal de Uberlândia – UFU como referência da instituição de Ensino Superior desta pesquisa empírica, porque, além de ser o lugar onde se realizou o primeiro concurso público para professor de Libras em 2008, a instituição possui setores que promovem a política pública para as pessoas Surdas desde

²⁷ Mais informações no link: <http://www.ufu.br>.

o ano de 2004, com a implementação do Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento de Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia – Cepae-UFU²⁸, a partir do qual a instituição promoveu ações voltadas à política de Educação dos Surdos, tanto na formação quanto nas ações pedagógicas e estruturais da Universidade.

O Cepae foi inaugurado oficialmente em junho de 2004. O Centro tem por finalidade principal oferecer condições para a criação de políticas de promoção da inclusão escolar e de ações afirmativas em relação às pessoas do público da Educação Especial, inclusive as pessoas Surdas, além de buscar contribuir com a discussão de reformas curriculares dos cursos de graduação da UFU, com vistas a atender as demandas legais para a formação de professores para uma atuação prática dentro de uma perspectiva inclusiva executada em parceria com as instituições de apoio e associações de representação dessas pessoas.

O Cepae surgiu da necessidade de implementar, no âmbito da UFU, um espaço que atendesse estudantes com alguma deficiência, incluindo os estudantes Surdos, e promovesse um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais, construindo novos conhecimentos e alternativas de ação na área, apoiando-se no tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão”, visto que uma prática extensionista inovadora e democrática deve sempre caminhar com a pesquisa competente e com o ensino de qualidade.

No que se refere à política, o Cepae oferece diversos instrumentos que auxiliam os estudantes Surdos ingressantes na Instituição de Ensino Superior, UFU, tais como a disponibilização de um monitor, preferencialmente de sua própria turma, para poder oferecer apoio nas diversas obrigações que seu curso exige, atendimento aos professores e Surdos da instituição, oferecendo-lhes intérpretes de Língua de Sinais, bem como apoio em seleção de material didático e espaço físico para estudos e pesquisas. Além disso, a equipe que atua no centro orienta professores que recebem esses estudantes sobre como organizar material didático, espaço físico da sala de aula e ensino para que esses estudantes tenham uma série de barreiras

²⁸ Mais informações no link: <http://www.cepae.faced.ufu.br>.

amenizadas, barreiras estas que podem impedir a aprendizagem e o desenvolvimento na instituição.

Durante o primeiro ano de funcionamento, o Cepae foi se fortalecendo em sua atuação em relação à política pública para as pessoas Surdas no interior da UFU, implementando vários programas que viabilizem a política educacional e linguística, dentre os quais destaca-se o Cursinho Alternativo para aprendizes Surdos – CAS, criado em 2005, visando contribuir com a formação de estudantes Surdos do curso de Licenciatura, envolvendo-os no debate sobre a Educação Inclusiva, oferecendo-lhes uma oportunidade de aprendizagem enquanto docentes de pessoas Surdas, ministrando os conteúdos aos Surdos que estavam no Ensino Médio.

No mesmo ano, em 2005, o Cepae promoveu o primeiro seminário voltado à área da Educação Especial, norteando a Educação dos Surdos. Além deste, desenvolveu um curso de formação continuada para profissionais da educação que trabalhavam com os Surdos na região de Uberlândia – MG.

Em 2007, o Cepae-UFU implementou o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, fazendo parte da rede Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (Seesp), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O curso citado teve como objetivo geral oferecer informação continuada a distância, via web, para educadores que atendem Surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007). Além desse objetivo, encontramos o de promover discussões nos aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos, dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da teoria de aprendizagem mediada, e contribuir para a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil,

objetivando o desenvolvimento psicoeducacional de estudantes Surdos (Brasil, 2007).

Anos depois, em 2013, ampliou o curso de formação aos docentes com o Curso de Aperfeiçoamento em Libras, na modalidade a distância, cujo objetivo é ofertar aos professores que atuam nas redes públicas de ensino, em âmbito nacional, as noções básicas de Libras, complementadas com a teoria de estudo acerca do processo de escolarização dos Surdos numa perspectiva inclusiva, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Além da oferta do curso de formação, foram publicados vários livros, com DVD em Libras²⁹, que nortearam várias temáticas de pesquisa acerca da Educação dos Surdos, no que tange ao processo de escolarização dos Surdos, formação para Surdos e ouvintes, políticas públicas e outras que intensificaram uma maior reflexão e discussão acerca das mudanças das políticas educacionais e linguísticas para as pessoas Surdas, tanto na Educação Básica, quanto no ensino superior.

As relações entre as ações do Cepae se intensificaram ainda mais em 2011, com a promulgação do Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, entre outras providências. O mesmo documento cita que todos os âmbitos educativos que possuem a finalidade de atender estudantes do público da Educação Especial devem seguir as exigências tratadas no presente decreto.

Buscando atender a todas essas diretrizes, o Cepae procura constantemente propiciar igualdade de condições para a aprendizagem, também, aos estudantes Surdos, no sentido de acompanhá-los durante sua vida acadêmica. Para isso, atende suas necessidades individuais com o intuito de maximizar seu desenvolvimento acadêmico e social. Esse

²⁹ SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Professor e Surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, L. C.; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Atendimento educacional para surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas, v. 1-5).

SILVA, L. C.; DECHICHI, C. SOUZA, V. A. (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade**. Uberlândia: EDUFU, 2010. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas, v. 1-2).

atendimento é feito de acordo com as diretrizes citadas acima. Nessa perspectiva, o Cepae assume como função garantir os serviços de apoio especializado, visando eliminar as barreiras educacionais e linguísticas que impedem o processo de escolarização de estudantes Surdos no Ensino Superior, dando ênfase ao direito que esses estudantes possuem de estudarem em ambientes escolares comuns.

ii) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC³⁰

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, um dos *lôcus* da pesquisa empírica realizada neste trabalho, se organiza a partir desse paradigma, sendo referenciada como a Instituição de Ensino Superior a criar o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país; naturalmente, tornou-se um centro nacional de referência na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, foi uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da política pública de inclusão dos Surdos na educação, conforme previsto no Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, bem como para garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004 e em outras determinações legais.

O curso iniciou em 2006, especialmente projetado para profissionais da área de surdos e da Educação de Surdos, considerado inédito, sendo que a primeira turma era direcionada para formação de professores de língua de sinais e contou com 09 polos: Manaus/Amazonas (UFAM), Fortaleza/Ceará (UFC), Salvador/Bahia (UFBA), Brasília/Distrito Federal (UNB), Goiânia/Goiás (CEFET-GO), Rio de Janeiro/Rio de Janeiro (INES), São Paulo/São Paulo (USP), Santa Maria/Rio Grande do Sul (UFSM) e Florianópolis/Santa Catarina (UFSC). Dos 500 estudantes que iniciaram o curso, 389 concluíram a Licenciatura em Letras Libras, segundo dados da UFSC.

Em 2008, foram criadas duas habilitações – licenciatura e bacharelado. Dessa vez, o curso contou com 15 polos: Belém/Pará

³⁰ Mais informações no link: <https://libras.ufsc.br>.

(UEPA), Fortaleza/Ceará (UFC), Natal/Rio Grande do Norte (IFRN), Recife/Pernambuco (UFPE), Salvador/Bahia (UFBA), Goiânia/Goiás (IFG), Brasília/Distrito Federal (UNB), Grande Dourado/Mato Grosso do Sul (UFGD), Vitória/Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro/Rio de Janeiro (INES), Belo Horizonte/Minas Gerais (CEFET-MG), Campinas/São Paulo (Unicamp), Curitiba/Paraná (UFPR), Porto Alegre/Rio Grande do Sul (UFRGS) e Florianópolis/Santa Catarina (UFSC). Em 2008, o número de estudantes matriculados chegou a 900 (450 bacharelados e 450 licenciaturas) e 690 concluíram o curso (378 bacharéis e 312 licenciados).

Com o sucesso da iniciativa da UFSC e com a adesão ao Programa de Expansão da Universidade Brasileira – REUNI, o curso passou a ser oferecido regularmente a partir de 2009, na modalidade presencial. Em 2014, com a adesão ao programa Viver sem limites, o Curso Letras Libras na modalidade a distância se tornou um curso regular, o primeiro curso a distância regular dessa universidade. Na modalidade a distância, o curso continuou seu oferecimento com 03 polos: Teresina/Maranhão (UFMA), Santa Rosa/Rio Grande do Sul (IFFarroupilha) e Joinville/Santa Catarina (FUNDAMAS). Em 2016, ampliou o oferecimento com mais 03 polos: Manaus/Amazonas (IFAM), Fortaleza/Ceará (IFCE) e Ribeirão das Neves/Minas Gerais (IFNMG).

A implementação do curso de Letras/Libras na modalidade a distância teve o objetivo de formar profissionais com capacidade para trabalhar com a Libras e qualificar os profissionais que estão na Educação de e para Surdos como professores, psicólogos, professores Surdos e ouvintes, intérpretes de Língua de Sinais, fonoaudiólogos etc. Os estudantes formados em Letras/Libras – licenciatura podem lecionar aulas e o bacharel de Letras/Libras pode traduzir e interpretar a Língua de Sinais.

O curso de Letras/Libras estrutura-se com a base legal da resolução CNE/CESN/ 492/2011, que estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Letras, e na Resolução CNE nº 2, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

O curso ganhou ênfase ainda maior por seu diferencial quando comparado com os outros a distância, devido a ter como língua alvo a Libras, firmada pela Lei n ° 10.436/2002, a qual estabelece essa língua como o meio legal de comunicação e expressão do Surdo. Sendo assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses estudantes o uso da Libras como primeira língua no processo de ensino e aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no artigo 6º dessa referida lei.

iii) Instituto Nacional de Educação dos Surdos/ Departamento de Ensino Superior – INES/DESU³¹

Se o INES é uma instituição sesquicentenária e referência nacional na área de surdos, o Departamento de Ensino Superior – DESU e seu Curso Bilíngue de Pedagogia são seus frutos institucionais mais recentes de grande relevância para este estudo de pesquisa empírica.

Embora o INES tenha uma longa história de formação e promoção de políticas na área de surdos, completando 160 anos de existência em 2017, o projeto de Ensino Superior do instituto é relativamente recente.

Ele toma força no começo dos anos 2000, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” no Brasil (Lei 10.436/2002), determinando o apoio ao seu uso e difusão, bem como a sua inclusão em Cursos de Formação para o Magistério, de Educação Especial e Fonoaudiologia.

Em 2005, o Decreto 5.626 regulamenta a Lei de Libras, prevendo a formação superior de profissionais para a Educação Bilíngue, o desenvolvimento da prática pedagógica bilíngue – incluindo a Libras como disciplina curricular – nas escolas e no Ensino Superior, bem como a oferta de cursos com essa perspectiva em nível de extensão e de pós-graduação.

³¹ Mais informações no link: <http://www.ines.gov.br/graduacao>.

Em 2004, o INES apresentou ao MEC pedido de autorização para um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. Em 2005, o DESU foi criado (portaria nº. 3820, de 17 de agosto de 2005, publicada no D.O.U. de 18 de agosto de 2005), inicialmente, com o nome de Instituto Superior Bilíngue de Educação, as atividades letivas, com turmas regulares oriundas de vestibular, tiveram início no primeiro semestre de 2006. Embora haja projetos sendo desenvolvidos, com o objetivo de implantar outros cursos e atividades de pós-graduação, o Curso de Pedagogia é atualmente o único curso de graduação regular e presencial oferecido pelo DESU/INES.

Assim, surgiu o Curso Bilíngue de Pedagogia, ofertado pelo INES, uma experiência pioneira na América Latina, sendo a Libras a principal língua de instrução em sala de aula, bem como a Língua Portuguesa por meio dos textos, conforme explicita o PPC do curso.

Por meio de processo seletivo próprio, podem ser admitidos candidatos Surdos e ouvintes que apresentem fluência suficiente em Libras. Todas as atividades didático-pedagógicas do Curso contam com intérpretes de Libras. Com um sistema de progressão curricular seriada, são anualmente admitidos sessenta (60) novos estudantes, distribuídos em dois turnos: trinta (30) no vespertino e trinta (30) outros no noturno. A Libras constitui a língua de instrução do Curso, enquanto a Língua Portuguesa consta como disciplina obrigatória apenas em sua modalidade escrita. Gradualmente, o Curso estará contribuindo, portanto, para que nossa rede de ensino se torne de fato igualmente acessível para Surdos brasileiros.

De 2006 a 2016, 171 estudantes foram diplomados no Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU, estando naquele ano 183 estudantes com matrícula ativa (Brasil, 2017).

Em 2018, concebido dentro do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites” foi implementado o curso de Pedagogia a distância sob a responsabilidade do INES, assumida a partir de um convite do Ministério da Educação. Os polos de oferta do curso foram divididos pelas cinco macrorregiões

brasileiras, havendo dois polos em cada uma delas. Apenas a região Nordeste possui três polos³².

b) Instituições de Surdos

Foram selecionadas as três instituições de Surdos que são renomadas e referenciadas com os seus trabalhos desenvolvidos sobre a Educação dos e para os Surdos, que são constantemente requisitadas para representar nas discussões, debates e reuniões sobre a política pública para a Educação dos e para os Surdos.

i) Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS³³

Selecionamos a instituição da FENEIS para esta pesquisa, por ser uma instituição de referência maior da comunidade Surda, engajada nos movimentos e reivindicações dos direitos e de uma política pública voltada às pessoas surdas.

A FENEIS foi fundada em 1987 (Feneida, como era chamada na ocasião, era constituída apenas por pessoas ouvintes). No mesmo ano, em 1987, foi reestruturado o estatuto da instituição, que passou a ter o nome de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

No entanto, a FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas,

³² Região Sudeste: Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e Universidade Federal de Lavras (UFLA);

Região Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB);

Região Norte: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Pará (Uepa);

Região Centro-Oeste: Instituto Federal de Goiás (IFG) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);

Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR)

³³ Mais informações no link: <http://FENEIS.org.br>.

educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade Surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

É filiada à Federação Mundial dos Surdos, conta com uma estrutura organizacional por meio das sete redes de Administrações Regionais (Porto Alegre/RS, São Paulo/SP, Fortaleza/CE, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR e Distrito Federal/DF) e, face à importância, suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

A FENEIS procura desenvolver as ações de educação informal e permanente, com intuito de valorizar o ser humano e estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir. Oferece, também, atividades de ação social, programas de saúde e de educação, programas especiais para crianças e terceira idade, dentre outros. Tendo o seu maior propósito, que é divulgar a Libras por meio de várias atividades, como: encontros, seminários, cursos e outros trabalhos, que sempre visaram esclarecer para a sociedade em geral a importância de respeitar a forma de comunicação da comunidade surda, a sua cultura e, por que não dizer, a sua história de evolução enquanto minoria linguística, que há séculos vem lutando pelo espaço e reconhecimento de direitos que lhe são inerentes.

ii) Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES³⁴

Escolheu-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como palco da pesquisa empírica como instituição de Surdos, pela sua visibilidade como um órgão específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) – conforme Decreto nº 7.690, de 2012, vigente no momento – apresenta uma historicidade simbólica: primeira escola para surdos do Brasil, criada ainda no período imperial. Ademais, é uma das referências de escola que oferece uma Educação Bilíngue, cuja orientação é de que a língua de instrução e de comunicação seja a Libras em todos os espaços.

³⁴ Mais informações no link: <http://www.ines.gov.br>.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX, ano de 1855, por iniciativa do Imperador D. Pedro II com o surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos, tendo se iniciado em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Em razão de ser a única instituição de Educação de Surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo, o INES recebeu estudantes de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de Surdos.

No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa ocorreu no ano de 1957, que foi a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto e suas discussões sobre Educação de Surdos, também estavam inscritos.

Hoje, o INES é o único em âmbito federal que ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território nacional, tendo como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de e para Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 06 de março de 2012.

O INES atende em torno de 600 estudantes, da Educação Infantil até o Ensino Médio. A arte e o esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus estudantes. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o Surdo no mercado de trabalho. O Instituto também apoia o ensino e a

pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa Surda e, ainda, atende a comunidade e os estudantes nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Oferece também o curso de Libras para toda a comunidade, especialmente familiares de crianças Surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. São oferecidos cursos de qualificação aos Surdos, a fim de preparar profissionalmente essas pessoas.

Além dessa qualificação, em 2011, o INES passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Conclui-se que o INES é uma instituição que atua na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos Surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos, que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística, consolidando, portanto, a proposta de Educação Bilíngue.

iii) World Federation of the Deaf – WFD³⁵

A outra instituição selecionada como o objeto de estudo desta pesquisa, *World Federation of the Deaf – WFD*, na tradução, é conhecida como a Federação Mundial de Surdos. A seleção se deve aos seguintes critérios:

- a) de seu peso de contribuição com os movimentos, tanto na política educacional, quanto na política linguística e, principalmente, pela sua representatividade marcante em diversas organizações governamentais e outras, tais como: a Organização das Nações

³⁵ Mais informações no link: <https://wfdeaf.org>.

- Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco);
- b) de suas relações com a Organização dos Estados Americanos (OEA);
 - c) participação na Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A organização foi estabelecida em Roma, no ano de 1950. Atualmente, tem a sede na Finlândia, atua como uma organização internacional não-governamental, sem fins lucrativos, que representa, aproximadamente, 70 milhões de pessoas Surdas em 127 países. Os princípios norteadores estão intimamente relacionados ao objetivo de garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos dos Surdos em todo o mundo. Por meio dessa aproximação e parceria, os Surdos do Brasil acabam por ser beneficiados com o constante intercâmbio de informações, culturas e saberes com os Surdos de todo o mundo.

Esse caminho de garantia dos direitos dos Surdos, tanto de acesso à sua língua, à educação, à saúde, ao lazer, como também ao trabalho das associações de Surdos dos diferentes continentes, só foi congregado após a criação do WFD, que articulou-se com os organismos ligados às Nações Unidas. Os líderes Surdos procuram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países.

Destaca-se que houve a influência decisiva por parte da WFD nas recomendações da Unesco, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas Surdas, garantindo o acesso de crianças Surdas a ela o mais precocemente possível, o que acaba indo ao encontro da afirmação de Souza (1998, p. 26) ao dizer que a “criação do WFD promulgou uma importante conquista de espaço político para as discussões e articulações das lutas de diversas comunidades surdas de diferentes países e continentes”.

Enfim, entende-se que essa instituição que atua em nível internacional tem o papel norteador de fortalecimento dos movimentos dos Surdos em suas respectivas representações ao promulgar o reconhecimento formal da Língua de Sinais como natural das pessoas

Surdas, garantindo que as crianças Surdas tivessem acesso a ela o mais precocemente possível, assegurando seus direitos linguísticos, culturais, sociais e educação.

A partir disso, a discussão sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos ganhou força, dando destaque a um novo olhar sobre a formação específica, necessária aos Surdos e ouvintes, que gerou grandes mudanças e impactos na política pública da Educação a eles destinada.

2.2.1.3 Participantes do estudo

Considerando a política pública explicitada e, ainda, que o interesse da pesquisa foi compreender a dinâmica da instituição de e para Surdos e da IES no processo de formação para Surdos e ouvintes, optou-se por entrevistar sujeitos de cada um dos seguintes segmentos, a fim de ter uma noção da instituição na totalidade: gestão, estrutura, envolvimento com a política pública e outros. Essa opção de condução permitiu a percepção de atribuição destinada às instituições de e para Surdos e IES, por meio de diferentes olhares, além do entendimento do funcionamento das formações (comuns e especializadas) oferecidas que fomentem a proposta da Educação dos e para os Surdos.

As entrevistas com os participantes desta pesquisa foram realizadas com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para Surdos e das IES. Tendo em vista que as instituições contam com grandes números de profissionais e /ou representantes, agruparemos em dois grupos:

- a) presidente, diretor e/ou coordenador das instituições selecionadas para este estudo;
- b) 06 participantes, um de cada instituição, que estiveram à frente na elaboração de projetos e/ou documentos, participando das discussões, das reuniões e outros promovidos pela instituição que fomenta a política educacional e linguística para a Educação dos e para os Surdos em suas instituições.

Quadro 3 - Demonstrativo dos participantes da pesquisa

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR						
Instituição	Universidade Federal de Uberlândia		Universidade Federal de Santa Catarina		Departamento de Ensino Superior – INES	
Abreviatura	UFU		UFSC		DESU/ INES	
Participantes	Coordenador	Colaborador	Coordenador	Colaborador	Coordenador	Colaborador

INSTITUIÇÃO DE SURDOS						
Instituição	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos		Instituto Nacional de Educação de Surdos		<i>World Federation of the Deaf</i>	
Abreviatura	FENEIS		INES		WFD	
Participantes	Presidente	Colaborador	Diretor	Colaborador	Presidente	Colaborador

Fonte: Autoria própria.

a) Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram desenvolvidas em Libras, com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para os Surdos e do IES (as questões formuladas encontram-se respectivamente cf. documentos apresentados em apêndice do Documento 8).

Com os profissionais e/ou representantes, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com questões que buscam identificar sua visão sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos e no que tange à relação entre a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua; por fim, sobre a proposta de trabalho desenvolvida nos programas/projetos documentados pelas instituições que estão à frente e/ou representam a Educação dos e para os Surdos, com o objetivo de averiguar a sua atribuição dentro da instituição que atua com a política pública, como também no seu papel frente à elaboração de documentos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, em questões centrais relacionadas à formação de e para Surdos e ouvintes. Por fim, averiguar quais são suas percepções acerca da política pública atual.

A escolha da entrevista semiestruturada se deve à sua capacidade de possibilitar a organização e ampliação das informações fornecidas e, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 73), “possibilita a abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados que não se encontram em documentos ou discursos”.

Por esse entendimento, os autores defendem que, quanto menos estruturada a entrevista, maior o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes. Desse modo, esse tipo de entrevista colabora na investigação deste estudo acerca da política pública na Educação dos e para os Surdos e a formação existente em seus diferentes contextos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que esses têm podem fazer surgir questões inesperadas ao pesquisador, que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Após o encerramento das entrevistas, foi realizada a transcrição do vídeo em Libras para o texto em Língua Portuguesa, sem interferência, sendo feita pela própria pesquisadora, que é Surda, respeitando a opinião dos entrevistados, não se fazendo alteração para o padrão escrito do Português culto.

A transcrição da entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes da pesquisa foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000),

[...] não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (Marcuschi, 2000, p. 9).

Destaca-se que o objetivo da transcrição foi apenas permitir ao leitor reconstituir, imaginar o texto tal como foi falado pela professora. Nessa transcrição, haverá as pausas prolongadas com o uso das reticências [...], se mantendo fiel à entrevista falada. Quando eu, enquanto entrevistadora, fizer inserções durante a fala do entrevistado, a transcrição aparecerá entre colchetes em caixa alta [X]. Considerou-se que a transcrição de textos sinalizados e/ou orais coloca o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos presentes na sinalização, como também na fala, sendo interpretado pelos intérpretes de Libras no momento da entrevista para a escrita da melhor maneira possível. Portanto, buscou-se oferecer uma transcrição capaz de expressar o texto sinalizado, falado e/ou da entrevista interpretada pelos participantes e suas características, ao mesmo tempo em que mantivesse um bom aspecto visual e não comprometesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos.

Tanto o esboço da entrevista quanto as transcrições estão disponíveis no apêndice do documento 9.

2.2.2 Instrumentos de coleta de dados

O processo de coleta de dados envolveu a escolha das técnicas e instrumentos de pesquisa, conforme aponta Minayo (2004):

Devem-se definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja utilizada

pesquisa documental, consulta a anuários, censos. Geralmente, se requisita que seja anexado ao projeto o roteiro dos instrumentos utilizados em campo (Minayo, 2004, p. 43).

Para a definição das questões da entrevista, foram tomados como referência os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, os dados desta pesquisa foram coletados por meio de: a) leitura e análise de documentos internacionais, nacionais, específicos e institucionais; b) da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os profissionais atuantes em instituições de e para Surdos e IES, realizadas em Libras, de forma que os registros puderam ser analisados na primeira língua da pesquisadora (Libras) e as imagens possam ser utilizadas em pesquisas futuras, mediante a assinatura dos sujeitos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2.3 Análise de dados

Considera-se importante apontar que a análise dos dados não ocorreu em um momento específico, único. Esse processo aconteceu durante todo o estudo, por meio de reflexões sobre a teoria, em um percorrer interativo com a coleta de dados.

Para analisar os dados desta pesquisa, fez-se a opção por:

- a) **Análise documental:** foi realizada em estudos de documentos internacionais, nacionais, específicos e institucionais adotados nesta pesquisa e discussão no que tange à política pública na Educação dos e para os Surdos para melhor compreensão e entendimento da sua aplicação na prática, como defende Gomes (2012, p. 80). A interpretação dos dados vai além da análise, pois buscam-se os “sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vai além do descrito e analisado”. Trata-se de uma síntese entre os objetivos da pesquisa, os resultados obtidos por meio da análise, as inferências possíveis realizadas e, por fim, a perspectiva teórica adotada.

- b) **Análise de discurso:** em busca de um olhar mais apurado para os dados das entrevistas que foram organizados e interpretados, buscando abstrair o máximo possível de informações. Na tentativa de superar a mera descrição, foi utilizada nessa pesquisa a Análise de Discurso a partir dos dizeres de Pêcheux (2011), ao dizer que é preciso levar a sério a materialidade discursiva enquanto condições verbais de existência dos objetos. Isso implica afirmar que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (Orlandi, 2012, p. 83).

Para a Análise de Discurso, definimos a nomenclatura de código às instituições e aos participantes, para fins de identificação na análise de dados empíricos. Para efeito do registro, foram considerados no quadro abaixo:

Quadro 4 - Categorização e nomenclatura de código das instituições e participantes

	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR		
Instituição	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Santa Catarina	Departamento de Ensino Superior – INES
Abreviatura	UFU	UFSC	DESU/INES
Letras	A	B	C

Identificação	Inst. A		Inst. B		Inst. C	
Participantes	Coordenador	Colaborador	Coordenador	Colaborador	Coordenador	Colaborador
Abreviatura	CO	CL	CO	CL	CO	CL
Números	1	1	2	2	3	3
Identificação	CO1	CL1	CO2	CL2	CO3	CL3
Código	CO1 – Inst.A	CL1 – Inst.A	CO2 – Inst.B	CL2 – Inst.B	CO3 – Inst.C	CL3 – Inst.C
Nome fictício³⁶	Sarah	Sandrine	Amy	Anne Sullivan	*	Hellen Keller

³⁶ Fizemos a escolha de nomes de pessoas e personagens referenciados e marcantes para a comunidade Surda e os utilizaremos para o nome fictício dos participantes da entrevista: Valerie Sutton; Anne Sullivan; Helen Keller; Emmanuelle Laborit

	Ouvinte	Ouvinte	Surda	Surda	-	Surda
--	---------	---------	-------	-------	---	-------

INSTITUIÇÃO DE SURDOS						
Instituição	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos		Instituto Nacional de Educação de Surdos		World Federation of the Deaf	
Abreviatura	FENEIS		INES		WFD	
Letras	D		E		F	
Identificação	Inst. D		Inst. E		Inst. F	
Participantes	Presidente	Colaborador	Diretor	Colaborador	Presidente	Colaborador

(Escritora do Livro “O voo da Gaivota”); Jonas (Do filme “Seu nome é Jonas”); Marlee Matlin (Surda ganhadora do Oscar); Sarah (Do filme “Filhos do Silêncio”); Amy (Do filme “Amy-Uma vida pelas crianças”) e Sandrine (Do documentário “Sou Surda e não sabia”). * Participantes que não concluíram a colaboração de entrevista para a pesquisa.

Abreviatura	P	CL	D	CL	P	CL
Números	1	4	1	5	2	6
Identificação	P1	CL4	D1	CL5	P2	CL6
Código	P1 – Inst.D	CL4 – Inst.D	D1 – Inst.E	CL5 – Inst.E	P2 – Inst.F	CL6 – Inst.F
Nome fictício³⁷	Jonas	Em- ma- nuelle Laborit	*	Marlee Matlin	*	Valerie Sutton
	Surdo	Surda	-	Ouvinte	-	Surda

Fonte: Autoria própria.

³⁷ Fizemos a escolha de nomes de pessoas e personagens referenciados e marcantes para a comunidade Surda e os utilizaremos para o nome fictício dos participantes da entrevista: Valerie Sutton; Anne Sullivan; Helen Keller; Emmanuelle Laborit (Escritora do Livro “O voo da Gaivota”); Jonas (Do filme “Seu nome é Jonas”); Marlee Matlin (Surda ganhadora do Oscar); Sarah (Do filme “Filhos do Silêncio”); Amy (Do filme “Amy-Uma vida pelas crianças”) e Sandrine (Do documentário “Sou Surda e não sabia”). * Participantes que não concluíram a colaboração de entrevista para a pesquisa.

Ressalta-se que essa abordagem nos permite responder questões muito particulares, enfocando um nível de realidade que não pode ser quantificado. Entende-se que os aspectos relevantes das mensagens são transformados em temas, que confluem para categorias analíticas. Nessa abordagem, a articulação entre a análise documental e de discurso empírica possibilita uma leitura profunda das comunicações ocorridas, indo além da leitura aparente.

Encerra-se aqui a exposição do caminho metodológico percorrido para a concretização desta pesquisa, ou seja, as escolhas para a realização do mapeamento e análise dos documentos, a explicitação de cada momento da pesquisa empírica, os instrumentos de pesquisa utilizados e as informações sobre alguns cuidados éticos.

Na Seção 6, abordaremos um estudo sobre a análise documental, com diversas legislações referentes à Política Pública da Educação dos e para os Surdos, interligada com as propostas e/ou projetos pelas instituições contempladas com o seu discurso empírico acerca da Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

CAPÍTULO III

DISCURSOS DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS

É preciso deixar de pensar a educação sob a perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 148).

Nesta seção, primeiramente, introduziremos uma análise descritiva e discussão de legislação de documentos internacionais, nacionais – sendo estes gerais e específicos; institucionais sobre a Educação dos Surdos, agrupados no total de 22 (vinte e dois) documentos; dos projetos e programas elaborados pelas Instituições, IES e Instituições de Surdos, agrupados em 23 (vinte e três) documentos, totalizando-se 45 (quarenta e cinco) documentos selecionados para a análise. Todos os documentos selecionados têm por fim verificar a ação da política pública sobre o objeto deste estudo: a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, focando-se na formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, buscando compreender como são promovidas essas políticas na Educação dos Surdos que se baseia numa perspectiva de Educação Inclusiva. Assim, esta Seção exporá, inicialmente, os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa de análise documental e, posteriormente, apresentaremos os resultados a partir da análise de dados.

Considera-se importante apontar que, para a análise dos dados desta parte da pesquisa, fez-se a seleção focada somente na Análise Documental, dos documentos internacionais e nacionais no que tange à política pública na Educação dos e para os Surdos, para melhor compreensão e entendimento na sua interpretação em consonância com sua aplicação na prática educacional.

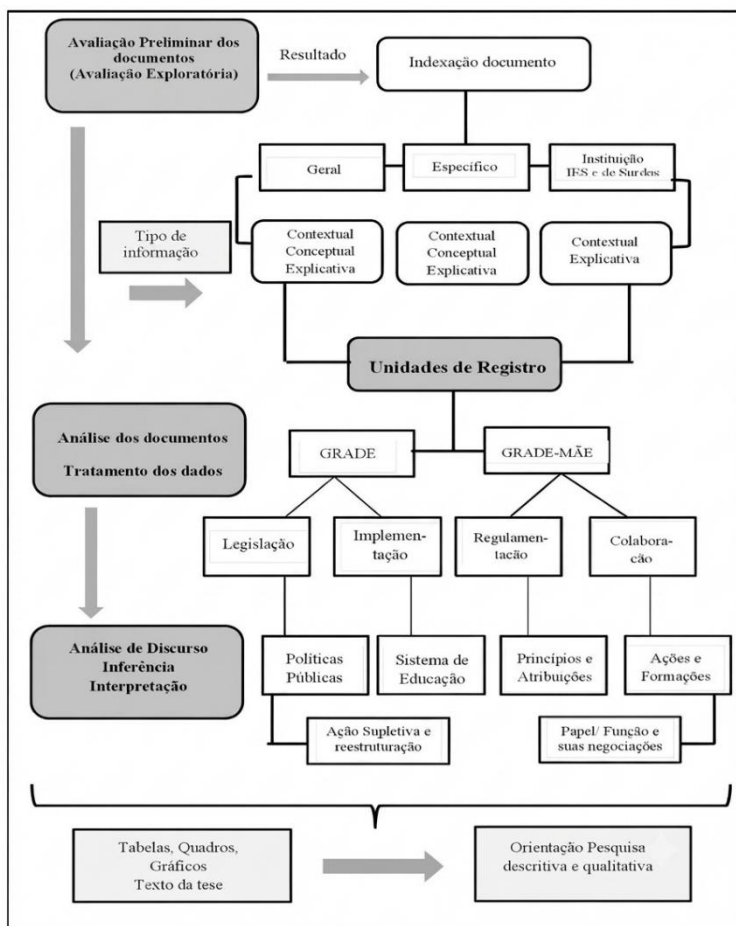
3.1 Estabelecimento dos elementos de análise documental

Em texto anterior das Seções I, II e III, apresentamos um panorama dos documentos nacionais e internacionais existentes e os embates teóricos ocorridos, no que tange à formação dos Surdos e ouvintes, no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, bem como ocorreu a construção e os ajustamentos da Política Pública Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, para que se iniciasse, de forma efetiva, a formação do referido grupo, no âmbito educacional, em todas as suas esferas: federais, estaduais e municipais. Buscou-se compreender os seus rebatimentos nas ações pedagógicas e estruturas, tais como a sua adequação e/ou flexibilização, na formação dos Surdos e ouvintes, de forma que se tornasse mais capaz de promover, de fato, uma educação de qualidade.

Partindo desses destaques, consideramos de suma importância traçar um cenário das políticas públicas internacionais e nacionais relacionadas à Educação das pessoas Surdas, para se chegar à compreensão da atual situação em que esta se encontra no Brasil. Para isso, apresentaremos, nesta seção, as políticas públicas implementadas pelos órgãos e entidades governantes por meio de leis, decretos, resoluções, portarias, convenções e outros documentos pertinentes à Educação dos e para os Surdos, a fim de identificar, analisar e compreender as suas regulamentações e/ou orientações, bem como suas implicações com as ações pedagógicas e estruturais, numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda, que se efetive em uma política educacional e linguística, mais especificamente, voltada para a formação dos Surdos e ouvintes.

Abaixo, apresenta-se um fluxograma contendo a síntese do percurso metodológico feito na pesquisa documental, o qual é detalhado logo em seguida:

Fluxograma 1 - Fluxograma da análise de dados documentais da pesquisa



Fonte: Autoria própria.

As etapas de análise documental, inicialmente, planejadas no projeto de pesquisa, foram ganhando forma e sustentação, à medida que caminhávamos nos estudos e discussão teórica no seu decorrer. Inicialmente, elaboramos um quadro orientador em que demarcamos o problema da pesquisa, o objetivo geral e, para cada objetivo específico, a correlação de fontes de dados a serem coletados de cada um dos documentos, dos órgãos e entidades separadamente. Ainda

registramos quais seriam os informantes/participantes da pesquisa em cada segmento. Essa estratégia de organização nos oportunizou obter uma visão mais particularizada das determinações e orientações de cada documento na mesma equivalência. Após a análise, recorreremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado para agrupamento deste estudo.

3.2 A análise de dados: entrelaçando a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos

Para melhor organizar os dados para a sua análise referentes à política educacional nas legislações, estabelecemos o agrupamento dos objetivos nas seguintes categorias:

- a) Detectar a Educação dos Surdos presente na esfera da política pública;
- b) Verificar os tipos de formação destinados aos Surdos e ouvintes na educação dos e para os Surdos, promovidos em uma perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda;
- c) Discutir sobre a implantação da oferta do ensino de/em Libras e de Português como segunda língua aos Surdos e ouvintes;

Nesta análise, comporemos o nosso tecido final, articulando os fios dos discursos com as fontes primárias do estudo³⁸:

- a) documentos internacionais;
- b) nacionais – gerais;
- c) nacionais – específicos;
- d) institucionais³⁹.

³⁸ A organização de documentos internacionais, nacionais e específicos que foram utilizados como fontes primárias deste estudo foi feita em tabelas. A tabela encontra-se, respectivamente, em cf. de apêndices apresentados em pastas consultivas, em uma pasta denominada Documento 2 – Análise de documentos.

³⁹ Os critérios que utilizamos para selecionar e agrupar os documentos em 3 categorias: *INTERNACIONAL*- para os documentos elaborados e acordados com

As legislações governamentais, os projetos e os programas das IES e Instituições de Surdos serão explorados de forma articulada com o Relatório do GT (2014) sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, tendo em vista que esse relatório representa o documento mais atual, contendo propostas inovadoras que se aproximam do ensino dito como ideal na Educação dos e para os Surdos.

3.2.1 Políticas públicas e Educação dos e para os Surdos: propostas de discurso da legislação e a realidade

Dentro desta subseção, agruparemos em quadros a discussão das categorias em três focos de análise nas fontes primárias do estudo, os documentos internacionais e nacionais. As discussões ocorrem nas seguintes temáticas: Educação dos Surdos, Proposta Educacional no processo de escolarização dos Surdos e Constituição do Currículo na Educação dos Surdos em ensino bilíngue.

O início da discussão sobre a Educação dos Surdos, na esfera da política pública, no Brasil, aconteceu após o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal que assegurava o direito das pessoas, inclusive, as Surdas, de ingressarem na educação com a mesma igualdade de condição e permanência dos outros, como observa-se nos artigos 205, 206 e 208. Conforme foi citado anteriormente, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo que o ensino deve ser ministrado em princípios de igualdade de condições, como também promover a garantia de um atendimento especializado aos educandos com deficiência, caso houver.

vários países; *NACIONAL – GERAIS* para os documentos elaborados em âmbito nacional, que têm por público geral e das pessoas com deficiências; *ESPECÍFICOS* para os documentos elaborados para o público específico, pessoas Surdas com suas reivindicações e determinações exclusivas a este público; por fim, os documentos *INSTITUCIONAIS* elaborados pelas IES e Instituições de Surdos acerca da política educacional e linguística. Para melhor situar quais documentos foram agrupados nas categorias Internacional, Nacional e Específico, encontra-se no cf. do apêndice de Documento 2.

Com a promulgação da CF/88, a educação passou a ser também um direito social dos Surdos. Desse modo, apesar do fato de a constituição não fazer alguma referência específica ao direito da pessoa Surda, possibilitou que a comunidade Surda a utilizasse como uma base legal para reivindicar, sobretudo, a criação de novas políticas públicas exclusivas, dentre elas, a educação com política educacional e linguística para as pessoas Surdas.

A partir desse movimento, veio o conflito de percepções, as divergências entre as políticas no que tange à Educação dos Surdos e as suas especificidades, normatizando a organização das propostas/programas de educação, mas o que se pondera é o fato de que nem todos os profissionais que atuam na área estão em consenso com as perspectivas da Educação de e para Surdos apresentadas como ideais, em conformidade com o Relatório do GT (2014)⁴⁰ proposto, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 5 - Políticas Públicas – Educação dos Surdos:
contextualizando seus conceitos e objetivos

Foco da Análise	Documento – Legislação		
	Internacional	Nacional	Específico
Educação dos Surdos	1994 – <i>Declaração de Salamanca</i> (p. 24)	2008 – <i>PNEEPEI-orientação</i> (p. 14)	2005 – <i>Decreto 5626</i> (p. 5)
	Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdoscegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os siste-	I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do

⁴⁰ Manteremos, neste texto, que quando se escreve o “**Relatório**” é interligado ao documento do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa”.

	mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. <i>2006 – Convenção da ONU (p. 28)</i> Art. 24 estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob	mas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum	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. <i>2011 – IDA (p. 1)</i> Defende escolas bilíngues para os surdos que têm a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua falada no país como segunda língua. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução,
--	---	--	--

	alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.	tipo de discriminação. <i>2014 – PNE (p. 70)</i> A Meta 4 traz dois grandes objetivos em sua proposição. O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.	enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma.
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa		
	<i>2014 – (p. 6)</i>		

	A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 do PNE garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos”.
--	--

Fonte: Autoria própria.

Na legislação internacional, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção da ONU (2006) apresentam diferentes pontos, sendo que a primeira propõe uma escola ou classe especial devido à especificidade do aluno como Surdo, sendo que podemos acreditar que a sua necessidade se encaixa na proposta de Escola e/ou classe Bilíngue, como instaura o Relatório do GT; o mesmo não se manifesta no documento da Convenção da ONU, primeiro por agrupá-lo como um dos grupos das deficiências e da exclusão, no entanto, estabelece o direito de Educação Inclusiva de qualidade no ensino como os demais. Assemelhando-se à legislação nacional, o PNEPEI (2008) mantém o olhar sobre o Surdo, localizando-o no grupo das deficiências, propondo-lhe a educação inclusiva, enfatizando a garantia de acesso e de ensino de qualidade. O mesmo é visto no PNE (2014), no qual o Surdo se encaixa em grupo de pessoas com deficiências, garantindo a universalização de ensino e atendimento especializado.

Já quanto à legislação específica, o Decreto 5.626 (2005) e IDA (2011) defendem as escolas bilíngues para a Educação dos Surdos, cientes da singularidade linguística das pessoas Surdas, enfatizando que deve ser ofertado um ensino que tem por si a Libras como a primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, sendo as regulamentações presentes nesses dois documentos as que mais se aproximam da proposta do Relatório do GT (2014), que se baseia na

estratégia 4.7 da meta 4 do PNE, que garante a Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa em escolas e/ou classes bilíngues.

Observa-se que, apesar de em nenhuma dessas legislações se determinar que a Educação dos Surdos deva ocorrer em uma sala de aula composta de estudantes Surdos e ouvintes, na prática, é o contrário, quase todos eles estão incluídos numa mesma sala de aula com Surdos e ouvintes, em que o mesmo ensino e/ou conteúdo é ofertado sem atentar para algumas de suas particularidades linguísticas, o que desencadeia prejuízos ao seu desenvolvimento, conforme complementa Pereira (2009), que, por meio de metodologias de ensino tradicionais, não é oportunizado aos Surdos o acesso às práticas linguísticas significativas, ou seja, estratégias de natureza cognitiva, textual e socio interacional. É preciso que os materiais de ensino possuam novas perspectivas, sustentadas em suas particularidades linguísticas, como também sejam construídas pautando-se na oferta de um ensino e um aprendizado em condição de isonomia com os outros estudantes da mesma etapa de escolarização, para ocorrer, de fato, a Educação dos Surdos.

Partindo-se desse pressuposto, identificamos a determinação de que cada legislação, quanto às condições de oferta e aos atendimentos que precisam ser oferecidos aos estudantes Surdos, que ocorram considerando as suas diferenças e especificidades, ora como parte do grupo de pessoas com deficiência, outrora como Sujeito Surdo, a fim de suprir os embates existentes na sua política educacional, explicitados nas propostas do quadro abaixo:

Quadro 6 - Demonstrativo da Proposta Educacional a ser ofertada no processo de escolarização dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação		
Proposta Educacional no processo de escolarização dos Surdos	Internacional	Nacional	Específico
	<i>1994 – Declaração de Salamanca (p. 24)</i> Art. 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.	<i>2008 – PNE-EPEI (p. 16)</i> O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braile, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e peda-	<i>2011 – IDA (p. 13)</i> Oferecer educação bilíngue de língua de sinais e falada, em um cenário misto de alunos com e sem deficiências auditivas. • Oferecer educação bilíngue em que a língua de sinais do país seja usada como um meio de instrução e ensinada como língua materna (como uma das matérias escolares) e a língua falada no país seja ensinada em sua forma escrita.
	<i>2006 – Convenção da ONU (p. 28)</i>		

	Devido às necessidades específicas de comunicação de pessoas surdas e surdo-cegas, sua educação pode ser melhor oferecida em escolas para surdos ou em classes ou unidades especiais de escolas comuns. Sobre tudo na etapa inicial, atenção especial precisa ser focalizada na instrução que leve em conta as diferenças culturais a fim de que as pessoas surdas ou surdo-cegas consigam uma comunicação eficaz e máxima independência.	gógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. <i>2014 – PNE (p. 11)</i> 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendi-	
--	--	--	--

		mento educacio- nal especializado; 4.9) fortalecer o acompanha- mento e o moni- toramento do acesso à escola e ao atendimento educacional espe- cializado, bem como da perma- nência e do de- senvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, trans- tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, junta- mente com o combate às situa- ções de discrimi- nação, precon- ceito e violência, com vistas ao es- tabelecimento de condições ade- quadas para o su- cesso educacio- nal, em colabora- ção com as famí- lias e com os ór- gãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à ado-	
--	--	---	--

		lescência e à juventude.	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Libras e Língua Portuguesa		
	2014 – (p. 7)		
	As garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. Educação Bilingue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.		

Fonte: Autoria própria.

Observa-se, no quadro acima, no que tange à proposta educacional para o processo de escolarização dos Surdos, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção da ONU (2006) contemplada pelo documento da IDA (2011), todas em âmbito internacional, consideraram, na Educação de Surdos, a questão da língua de sinais, na qual se determina o seu uso, no ensino aos estudantes Surdos, como propõe o Relatório do GT (2014), vinculado a um ensino linguístico/cultural. No entanto, ainda assim, a língua era apenas mencionada nos documentos por meio de recomendações e orientações, não se identifica a recomendação de inserção e viabilização de um ensino em Libras na legislação.

Todavia, o PNEEPEI (2008) enfatiza o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Surdos no ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua e a adição de programas de enriquecimento curricular com adequação e produção de materiais didáticos, como também assegurar o profissional intérprete de Libras, porém a questão é que não existem ainda profissionais na quantidade

suficiente, com formação específica e fluentes em Libras, para atuarem com os estudantes Surdos. Outro fato é que, em muitas instituições, “há poucos intérpretes da área para atuar em ações com naturezas distintas, nas quais precisariam se preparar para suas realizações, por meio de pesquisas e leituras complementares” (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 13), o que nem sempre é possível, devido ao tempo e acúmulo de atividades, gerando, assim, prejuízos nas interpretações, por conseguinte, para aqueles que dependem destas.

Por fim, o PNE (2014) destaca que a instituição tem que vedar qualquer tipo de estrutura pedagógica que induza à exclusão dos estudantes, como também monitorar a qualidade de acesso, atendimento e permanência deles, a fim de promover o seu desenvolvimento escolar.

Diante dessas ponderações, podemos concluir que aqueles que apenas professam sua concordância com os termos da Declaração, da Convenção e do IDA não poderão ter outra postura que não a de empenharem todos os seus esforços para a sua efetiva inclusão educacional, ofertada com qualidade, no ensino regular adequado aos Surdos. Contudo, acredita-se que são necessárias a existência e a consolidação de novas políticas que consigam responder a essa nova configuração educacional (Soares, 1999).

Para que as políticas sejam efetivadas e garantidas, visando um ensino de qualidade, antes de tudo, é preciso discutir e enriquecer o currículo, tendo por finalidade oportunizar o desenvolvimento dos estudantes Surdos, atentando para as suas diferenças linguísticas. Diante dessa necessidade, apresentam-se, neste texto, alguns documentos que oferecem orientações acerca do currículo adotado no trabalho com e para estudantes Surdos.

Quadro 7 - Demonstrativo das Políticas Curriculares Bilíngues na Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação	
	Nacional	Específico
Constituição do Currículo na Educação dos Surdos em ensino bilíngue	1999 – PCN (p. 26)	2011 – IDA (p. 5)
	As adaptações relativas ao currículo da classe são: a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braile, sistema bliss ou similares etc.). 1996 – LDB (p. 45) – <i>Cartilha SEESP (2003)</i>⁴¹ Adaptações de recursos de acesso específico ao aluno com surdez: - materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos e específicos; - textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão:	As escolas deveriam permitir e facilitar o uso da língua de sinais, além de utilizar uma abordagem bilíngue e orientada para as necessidades dos alunos. Estes programas não levam em conta a adaptação dos estudantes ao novo ambiente, o treinamento dos professores das escolas regulares, a educação dos pais, o oferecimento do ensino em língua de sinais e a língua de sinais como uma matéria escolar, o uso de braile, o treinamento em mobilidade, outros treinamentos comunicacionais, ou outros serviços de apoio, incluindo apoio de pares, aos alunos com deficiências. Pois a maioria dos programas não segue o currículo regular e, portanto, limita as oportunidades de

⁴¹ A LDB 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação que regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino. Considerando a necessidade de descrever as adaptações que determina a LDB à Seesp, contemplou, em 2003, uma cartilha “Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, cujo objetivo é promover o ensino, as condições e estratégias específicas para trabalhar com os educandos com deficiência.

Para fins de consulta, o documento se encontra em cf. Anexos – Anexo 2.

	linguagem gestual, língua de sinais e outros; - sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; - salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.; - posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; - material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. <i>2008 – PNEEPEI (p. 11)</i> Para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, - desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Devido à diferença linguística, dentro do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares sur-	avanço para os níveis mais elevados da educação, além de não preparar os estudantes para ser membros plenos e participantes de suas comunidades. Revisar os currículos nacionais em todos os níveis de educação para que se tornarem acessíveis a todos os estudantes e que sejam consistentes e flexíveis para todos os alunos.
--	--	---

	dos em turmas comuns na escola regular.	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa	
	2014 – (p. 11)	
	Garantir que, além do previsto na Lei 9394/96, o Currículo da Educação Básica na Educação Bilíngue de Surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas. Esse currículo é um componente pedagógico dinâmico, flexível, adaptado ao contexto sociocultural e linguístico da educação de Surdos. O trabalho com a língua portuguesa escrita como segunda língua deve ser planejado de forma que todas as escolas tenham conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos, baseando-se na pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requerendo o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível.	

Fonte: Autoria própria.

Na legislação nacional, PCN e LDB (1996) e PNEEI (2008), o primeiro documento faz-referência à adaptação, no sentido de alusão à “dificuldade de comunicação” existente entre o estudante Surdo e o professor, além de estabelecer a necessidade de usar a Libras. Já o segundo, da LDB (1996), posteriormente contemplada pela Seesp (2003), apresenta um olhar clínico-terapêutico no currículo, citando o uso de prótese auditiva e treinamento de fala; a última é mais voltada à diferença linguística dos Surdos, assegurando a Libras como primeira e Português como segunda língua, como também propõe o seu contato com os outros pares Surdos, fundamental para o processo de formação dos Surdos, conforme cita o Relatório do GT (2014): “a inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades” (Thoma *et al.*, 2014, p. 14).

Já o documento específico da IDA (2011) se propõe a revisar o currículo para uma abordagem de ensino bilíngue/Pedagogia Surda que promova o uso da Língua de Sinais, no caso, a Libras, propiciando o avanço na qualidade de ensino aos estudantes Surdos, lhes

oportunizando serem membros plenos e participantes em suas respectivas comunidades integradas na sociedade.

Destaca-se aqui a necessidade de se fazer um alerta ao termo “adaptação”, utilizado em documentos do PCN e LDB (1996) e do IDA (2011), ao citarem que o currículo não leva em conta a “adaptação” dos Surdos ao ambiente, dando o sentido de ser uma tentativa de moldar o ensino, que foi alvo de muitas críticas por traçar padrões muito vagos, disponibilizados pela Secretaria de Educação Especial, ineficientes para a Educação dos Surdos. Contudo, o currículo deve ser “adequado/flexibilizado”, não adaptado, a fim de restaurar o seu compromisso social, revestido em um discurso da diferença. Corroborando com a explanação acima, Lopes (2013 *apud* Oliveira, 2010, p. 36) esclarece que “Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais”. Por fim, após três décadas de trabalhos com a Educação Inclusiva, não se trata mais de pensar em adaptação curricular, pois estes já precisam ser pensados/elaborados e estruturados considerando as diferenças e diversidades presentes no contexto para o qual estão sendo organizados.

Por fim, verifica-se que existe um fosso entre as políticas públicas, expressas em propostas e nas legislações, com sua aplicabilidade na realidade. No caso da Educação dos e para os Surdos, apresentam-se tensões, pois há controvérsias entre os discursos com a prática, principalmente, no que tange à sua escolarização numa perspectiva de Educação Inclusiva, indicada pela maioria da legislação e de perspectiva presente na legislação específica, o que gera vários embates no sistema de ensino.

Ao analisarmos as propostas, verificamos que todas propõem um mesmo padrão de ensino, o uso da Libras como primeira e Português como segunda língua, atentando-se às diferenças linguísticas dos Surdos. A mesma posição é adotada pelo WFD, em um documento

publicado no mês de maio de 2018, sobre a posição da Instituição frente à Educação Inclusiva:

[...] Como um dos principais interessados na elaboração e implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a Federação Mundial dos Surdos (WFD) defende a Educação Inclusiva para alunos surdos, desde que seja uma educação de alta qualidade, com instrução direta em língua de sinais, acesso a professores surdos e colegas surdos que usam língua de sinais e um currículo bilíngue que inclui o estudo da língua de sinais (ONU, 2018, p. 1, tradução própria)⁴².

Conclui-se que a Educação dos e para os Surdos precisa ser promovida com base na Inclusão, enquanto direito à escolarização até os mais altos níveis de ensino, desenvolvida no interior de uma política educacional e linguística, no sistema de ensino regular, como indica o Relatório do GT (2014), ao afirmar que a Educação Bilíngue Libras – Português é uma escolarização que reconhece a condição da pessoa Surda e sua experiência visual, como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do Português. Partindo-se dessa agenda defendida pelo GT, reconhece-se o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola, em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio à Libras como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

⁴² Tradução feita pela pesquisadora deste estudo.

Texto original: “As a key stakeholder in the drafting and implementation of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the World Federation of the Deaf (WFD) advocates for inclusive education for deaf learners that is of high quality education with direct instruction in sign language, access to deaf teachers and deaf peers who use sign language, and a bilingual curriculum that includes the study of sign language” (ONU, 2018, p. 1).

3.2.2 Formação dos Surdos e ouvintes numa perspectiva bilíngue: ações pedagógicas e suas implicações

Contextualizamos, nas discussões acima, para verificação das formas de formação destinadas à Educação dos e para os Surdos, promovidas em uma perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, entrelaçando-se no perfil e formação dos professores para atuarem com a Educação Bilíngue; Proposta de Ensino e prática de formação Bilíngue e as ações pedagógicas promovidas em Libras na formação dos Surdos e ouvintes, propostas pelos documentos analisados compostos em três quadros com os seguintes focos de análises: Perfil e formação dos professores para atuarem com a Educação Bilíngue, Proposta de ensino e prática de formação Bilíngue e Ações pedagógicas promovidas em Libras na formação dos Surdos e ouvintes.

A discussão sobre a Educação dos e para os Surdos, atualmente, é fundamentada numa perspectiva de Educação Inclusiva, na qual se encontra discordância entre a política e a sua prática, mais especificamente, sobre o perfil e a formação dos professores para atuarem na Educação das pessoas Surdas, que primazia as práticas de “cura”, de normalização, com treinamento auditivo e de fala, que se perpetuou até os meados da década de 90, quando começou o movimento da Comunidade Surda no Brasil, com estudos, pesquisas e maior participação dos Surdos na busca de seus direitos, garantias e reconhecimentos.

Em 1994, com a promulgação da Declaração de Salamanca, iniciaram-se as discussões sobre a Educação e formação dos Surdos e ouvintes, reconhecendo a Educação Bilíngue como um direito das pessoas Surdas. Esse documento exerceu grande influência no texto da LDB 9394/1996, que dedicou um capítulo à Educação Especial, o qual pouco demarcou as questões específicas dos sujeitos surdos, como o perfil e a formação necessários aos profissionais para atuarem com a Educação das pessoas Surdas, sendo, posteriormente, contemplados em outros documentos, os quais evidenciaram a necessidade de uma

formação mais específica, atentando-se à diferença e especificidade linguística dos Surdos.

Quadro 8 - Demonstrativo de propostas da legislação brasileira sobre o perfil e a formação de profissionais para atuarem na Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação	
	Nacional	Específico
Perfil e formação dos professores para atuar com a Educação Bilíngue	<i>1996 – LDB (p. 39) – Cartilha SEESP (2003)</i> Direciona a formação e atuação dos professores da Educação Especial. Vejamos: 5. Promover articulações com os conselhos estaduais para a inclusão de disciplinas ou de itens do currículo, além de estágios em educação especial na grade curricular dos cursos de formação do magistério, bem como em todos os cursos superiores; 9. Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento aos portadores de deficiência e condutas típicas e altas habilidades; 16. Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágios com atuação prática na área de educação especial em instituições; 20. Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e especialistas da Educação Especial;	<i>2005 - Decreto 5626 (p. 1-3)</i> Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 5. A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

	21. Valorizar social e profissionalmente o grupo magistério por meio de programas de formação permanente que estimulem a melhoria do trabalho docente. <i>2008 – PNEEPEI (p. 7)</i> Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. <i>2014 – PNE (p. 12)</i> 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.
--	---	--

	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa <i>2014 – (p. 18-19)</i> A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão tanto na educação básica, como no nível superior.
--	--

Fonte: Autoria própria.

No quadro geral, podemos observar que as diretrizes da LDB (Brasil, 1996), dos incisos 9 e 16, deliberam sobre a capacitação e recursos humanos de ensino, centrados na formação inicial a ser oferecida ao professor da sala comum para atuar na Educação Especial, que deve acontecer por meio da inserção da temática da área, não apenas em disciplinas que tratam da Educação Especial, mas também no estágio curricular, com atuação prática dentro das unidades escolares, fundamentada nas diretrizes da LDB dos incisos 20 e 21, que busque implementar uma política para tal, como meio de garantir qualidade ao trabalho docente. Por fim, finalizam as orientações apontando a educação a distância como um mecanismo possível para formar os profissionais na área da Educação Especial.

Entende-se que a LDB (Brasil, 1996) define o ensino regular como modalidade de ensino a ser ofertada a todos, inclusive aos surdos. A partir dessa definição, Lodi (2014), ao refletir sobre as disposições presentes na CF/88 e na LDB, apresenta a defesa de que não há “um modelo único de educação e, portanto, a inclusão de todos os alunos,

de maneira indiscriminada, nas redes regulares” (Lodi, 2014, p. 277). A autora ainda reconhece que, para alguns Surdos, esse não é o melhor modelo de ensino (por isso, preferencial) e ainda assegura, na escolarização de estudantes com deficiência, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 22). Porém, não se faz referência alguma à formação específica para atuar com os estudantes Surdos.

Ressaltamos que o ensino regular pode acontecer em escolas bilíngues, pois é o Projeto Político Pedagógico da escola que define a organização pedagógica da escola, desde que atenda à quantidade de dias letivos e carga horária definidos na legislação. A legislação indica que não existem formas de ensino substitutivo ao regular, no entanto, há flexibilidade, sendo esse princípio um dos caminhos que abrem como justificativa para o fortalecimento das propostas de escolas bilíngues Libras/português na modalidade escrita.

Já o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) tem capítulos exclusivos sobre a formação dos professores e demais profissionais para atuarem com a Educação dos e para os Surdos, determinando a inserção da disciplina de Libras na formação de professores em cursos de Magistério e/ou de cursos de Licenciatura, como também a criação de cursos de nível superior aos egressos de outros cursos e de aperfeiçoamento aos professores da rede de ensino, fatores estes que o Relatório do GT (2014) define como fundamentais para a formação dos professores no contexto de ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Quanto ao PNE (2014), o documento enfatiza a ampliação de profissionais para atender à demanda que exige a Educação dos Surdos, garantindo diferentes profissionais, dentre eles, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues. Ainda destaca que os profissionais sejam, prioritariamente, Surdos.

Apesar disso, nenhum deles menciona como deverá acontecer a capacitação desses profissionais e, muito menos, promove uma

formação que viabilize o conhecimento necessário sobre a língua, sua cultura, identidade e comunidade relacionada aos Surdos. Os outros documentos apresentam uma pequena indicação, quase inexistente, de formação que vise a diferença linguística e cultural das pessoas Surdas, como se verifica no quadro abaixo:

Quadro 9 - Programas e propostas de ensino e prática de formação para a Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação	
	Nacional	Específico
Proposta de ensino e prática de formação Bilíngue	<i>2008 – PNEEPEI-orientação (p. 12)</i> Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, esta ação é implementada em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. - O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (aperfeiçoamento); - O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva (aperfeiçoamento); - Formação de professores em Pedagogia na perspectiva Bilíngue: a fim de ofertar formação inicial de professores bilíngues para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; - Programa Interiorizando Libras: contemplado com 4	<i>2005 – Decreto 5626 (p. 3)</i> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. <u>O tema sobre a modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.</u>

	áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, formação de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, formação de Instrutores Surdos, formação de professores para o uso da Libras. <i>2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial-Educação Básica - DCNEE (p. 47)</i> Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência. <i>2014 – PNE (p. 12)</i> 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relati-	
--	--	--

	onados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Libras e Língua Portuguesa	
	2014 – (p. 6)	
	Os alunos Surdos devem ser assegurados no direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas.	

Fonte: Autoria própria.

O Relatório do GT (2014) indica que a Educação das pessoas Surdas precisa contar com professores com formação específica para atuarem com estas, que são poucos explicitados nos documentos do PNEEPEI-Orientação (2008), DCNEE-Educação Básica (2012) e PNE (2014), que definem às instituições uma formação de conhecimentos voltados à diferença e às especificidades de estudantes em um currículo de formação geral, diferentemente do documento específico, que evidencia, no artigo 13, a determinação de que o tema da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua precisa fazer parte do currículo de formação dos professores e dos demais profissionais, o que seria de grande importância à inserção destes na escola, pois é um dos requisitos que atendem a viabilização de sua formação, possibilitando as condições de aprendizagem dos estudantes Surdos, com a promoção das ações pedagógicas e estruturas numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda.

O que fica evidente é a escassez de políticas linguísticas fundamentando as políticas educacionais, quando se envolve os estudantes Surdos. Nesse contexto, as determinações provocam uma certa obscuridade nos processos de escolarização desse grupo de pessoas, fato este que torna as responsabilidades de formação fluídas, sem um *lôcus* definido, ou seja, parece fortalecer a sensação de não lugar,

pois suas demandas não são incorporadas nem pela área da Educação Especial, nem pela Linguística. Nesse espaço de indefinições, a formação dos profissionais que atuarão na área acaba sendo transferida para as instituições públicas: IES e Instituição de Surdos, com o intuito de tentar suprir as demandas para se efetivar ações pedagógicas e estruturais a serem promovidas em Libras, centradas na formação de profissionais Surdos e ouvintes para atuarem no espaço escolar com propostas, projetos e/ou programas que possibilitem a formação em Libras, procedendo ações que efetivem uma política educacional na Educação dos e para os Surdos.

Quadro 10 - Demonstrativo de ação pedagógica em Libras para a formação de profissionais surdos e ouvintes para atuarem em espaços educacionais bilíngues.

Foco de Análise	Documento – Legislação	
	IES	Instituição de Surdos
Ações pedagógicas promovidas em Libras na formação dos Surdos e ouvintes	<i>2010 – PIDE UFU (p. 81)</i> [...] Oferecer apoio de tradução e interpretação de Libras/Português/Libras para alunos e servidores surdos; - Organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de orientar as famílias; - Oferecer serviços de apoio aos acadêmicos e servidores com deficiência, como: digitalização e leitura de textos acadêmicos, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), interpretação de Libras/Português/Libras, adaptação de material didático, alocação de tecnologias	<i>1999 – A Educação que nós Surdos queremos – FENEIS (p. 8)</i> - Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua; - Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais;

	assistivas, sistema de monitorias com suporte de Intérprete de Libras, revisão de processos arquitetônicos com base em critérios de acessibilidade, entre outras ações; - Propor capacitação e formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. <i>2012 – PPP Letras Libras/UFSC (p. 17)</i> A UFSC vem ao encontro das determinações legais do decreto 5626, contribuindo para a formação destes profissionais, além de viabilizar um processo de descentralização dessa formação, oferecendo o curso em diferentes estados do país na modalidade a distância. Abarcaremos a formação, tanto de professores de língua de sinais para garantir a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos, como de tra-	- Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação destes no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos. <i>2014 – Conferência Direitos Linguísticos dos Surdos (p. 2)⁴³</i> • oferecer a oportunidade de incluir as disciplinas “Linguagem de Sinais” e “Estudos de Surdos” nos currículos das instituições estaduais, municipais e outras instituições educacionais para crianças surdas; <i>2016 – PDI INES (p. 13)</i> Criar, a partir de 2012, Grupos e Núcleos de Pesquisa de que participem docentes da Educação Básica e da Educação Superior, alunos de pós-graduação, bem como servidores em geral, em temáticas relacionadas à área da surdez, à educação de surdos e à LIBRAS. VIII- Promover a formação, a qualificação e a educação continuada em uma perspec-
--	---	--

⁴³ Documento traduzido pela pesquisadora, a partir do documento original intitulado “International Conference: Linguistic Rights of the Deaf”, disponível no site do WFD.

	dutores intérpretes de língua brasileira de sinais por meio do curso na versão bacharelado. VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; <i>2015 – PPP LPDL/UFU (p. 3)</i> [...] para consolidar a formação de profissionais capazes de articular o conhecimento, com uma postura reflexiva, e de influir em seu entorno, garantindo assim o exercício democrático aliado ao benefício público. Nesse sentido, em consonância com as exigências do mundo do trabalho, pretende-se formar professor e pesquisador de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – em uma única habilitação – competentes, críticos, comprometidos com a cidadania e com a inclusão sócio-político-cultural, aptos a utilizar e a ensinar as várias manifestações da linguagem, bem como atuar de forma ética sobre a realidade educacional e em diversos segmentos. Reforça-se que todos esses aspectos estão inseridos na perspectiva da educação bilíngue, envolvendo Língua	tiva bilíngue, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de programas de pesquisa e extensão, com o objetivo de preparar profissionais com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação. Promover a educação continuada em temas relacionados à Surdez e à Educação de Surdos, inclusive por meio de plataforma de Educação a Distância.
--	---	--

	Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em uma única habilitação. <i>2017 – PPC DESU/INES</i> (p. 28) Utilizar a Libras como língua de instrução e promover o uso da Libras como primeira ou segunda língua, em práticas sociais e educativas; Tal Matriz Curricular articula-se com o decreto nº 6.320/07, Art. 36, inciso VII que redefiniu os termos de competência do INES para ofertar o Ensino Superior: “promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda”. Em 2015, a partir do PPC de 2013, foi elaborado um novo documento que entrou em vigor no mesmo ano, orientando a modalidade EaD. A inserção de disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), entre outras, imprime um diferencial a este curso. No caso específico do Curso de Pedagogia do INES, faz-se	
--	--	--

	necessário ainda a construção de saberes pedagógicos sobre a educação de surdos, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a possibilidade de atuação em espaços educativos não escolares.	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa 2014 – (p. 22)	
	As escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de surdos) devem inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. Dessa forma, a diversidade dos estudantes matriculados na escola fica contemplada com a oportunidade de aprender essa língua. Esse componente curricular deve ser ministrado por professores prioritariamente surdos, necessita de metodologia apropriada ao ensino de segunda língua, e conteúdos organizados e oferecidos aos estudantes, nos níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades da educação básica e superior. [...] a criação dos cursos de formação de professores de Libras; professores de Português como segunda língua para Surdos e formação de tradutores e intérpretes de Libras e Português. Instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna).	

Fonte: Autoria própria.

Com as propostas apresentadas pelas instituições, percebe-se que estas são mais condizentes com a formação dos Surdos e ouvintes para atuarem em instituições educacionais com Surdos do que os órgãos administrativos e regulatórios como o MEC e CNE. Por exemplo, é possível identificar indicações de ações pedagógicas instituídas em Libras em todas as IES selecionadas neste estudo. A

UFU, UFSC e DESU/INES apresentaram construções pedagógicas em Libras na formação, tanto para Surdos, quanto para os ouvintes, com exceção do PIDE/UFU (2016), que deixa a desejar nesse requisito, pois promove a formação do aluno com o AEE, a ser atendida em Libras, juntamente com a oferta de intérprete, o que considera-se uma formação mais voltada à perspectiva de Educação Especial reestruturada recentemente com o PPP do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015), que promove a formação nessa área. Porém, não confere à Libras um *status* linguístico, tendo a Língua Portuguesa grande função nessa formação.

Diferentemente do PPP do curso de Letras com habilitação em Libras da UFSC (2012) e do PPC DESU/INES (2017), que procuram atentar-se às determinações da legislação entrelaçando-se com as orientações defendidas no Relatório do GT (2014), ao promover no currículo de formação, aos Surdos e ouvintes, o ensino de Libras como meio de instrução e viabilizar, na matriz do currículo, o conhecimento sobre as pessoas Surdas, sendo que o PPP da UFSC (2012) contempla conhecimentos acerca dos problemas do mundo presente do curso, no caso, a Educação dos Surdos, o uso e reconhecimento do *status* linguístico da Libras. O PPC DESU/INES (2017) propõe um diferencial ao curso de Pedagogia Bilíngue, a inserção de disciplinas de Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), dentre outros.

No entanto, as instituições de Surdos, em seus diferentes documentos mostrados no quadro acima, são as que mais agregam à formação de profissionais Surdos e ouvintes, propondo diversas ações pedagógicas e estruturas instituídas em Libras. Cita-se o caso da FENEIS, por exemplo, em que, no documento “A Educação que nós Surdos queremos” (1999), se defende como requisito obrigatório na formação desses profissionais o contato com as Associações de Surdos, para se adquirir conhecimentos e práticas próprias da comunidade Surda, conforme destacado por Flory (2009, p. 23): “o contato com outras culturas pode ampliar nossa forma de ver o mundo,

proporcionando experiência de vida, cultura geral e, possivelmente, erudição, entre outros fatores”.

O INES, em seu PDI (2016), além de citar a proposta de ofertar a formação, a qualificação e a educação continuada, são pensadas em uma perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda. Propõe-se a formação com cursos, grupos de estudos e outros com temática relacionada à Língua, aos Sujeitos Surdos e Educação dos Surdos, como também reforça-se que estas precisam ser promovidas numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda, conforme instaura o Relatório do GT (2014), ao demarcar a Libras como a língua de instrução, além de compreender a necessidade de se ofertar disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna). Ele enfatiza a sua inserção no PPP, se comprometendo com a formação em Libras para Surdos e ouvintes, desde a Educação Básica, sem restrições.

Em resumo, identifica-se que, em relação ao que se diz sobre a formação de profissionais Surdos e ouvintes, numa perspectiva bilíngue, ainda há muito a ser realizado, no tocante aos aspectos relacionados à legislação nacional, que além de não mencionar especificamente as ações pedagógicas e estruturais essenciais a serem realizadas, não oferece destaque ao fato de instituir a Libras na formação desses profissionais. O reconhecimento e a valorização da Libras na Educação dos e para os surdos ficam fragilizados por vários fatores, dentre eles, destaca-se: a) o fato de a formação ser mais voltada para as pessoas ouvintes, especialmente aos professores, que não possuem conhecimentos de Libras; b) a formação se restringe à inserção da disciplina de Libras no currículo com carga horária restrita e/ou à oferta de cursos de aperfeiçoamento de Libras, com conhecimento básico de sinais, dentre outros. Portanto, no tocante ao acervo legal estudado, somente o decreto 5626/2005 cita a formação para os Surdos de caráter mais abrangente, como o da formação de instrutor de Libras, curso de nível superior em Libras, dentre outros.

Mesmo com a existência deste importante lugar da instituição, que destaca-se no cenário das políticas públicas nacionais que visam a promoção da acessibilidade e, conseqüentemente, da igualdade de

condições, a luta dos surdos vem encontrando obstáculos para fazer valer direitos conquistados ao longo de sua vida de movimento social. Frente às atuais políticas de educação inclusiva, muitos duelos têm sido travados com o objetivo de fazer valer a tônica de expressões como “nada sobre nós sem nós”, onde os surdos questionam o desentendimento recorrente que há sobre quais aspectos são de fato capazes de incluir estes sujeitos na sociedade, considerando o acesso à educação e à construção do conhecimento (Jung, 2011, p. 5).

São poucas as determinações de ações pedagógicas e estruturais em Libras destacadas na formação dos profissionais Surdos e ouvintes nos documentos que fundamentam a educação em geral, diferentemente das propostas apresentadas pelas Instituições de Surdos. Entretanto, estas não têm o mesmo respaldo de saber/poder que a legislação possui, para serem adotadas e/ou implementadas na política educacional de formação dos profissionais Surdos e ouvintes para atuarem na Educação dos e para os Surdos, conforme destacou Jung (2011).

3.2.3 Ensino de Libras e Português como segunda língua: lacunas entre a proposta e a sua implantação

Este texto, último da seção de análise da política educacional, focará na formação dos profissionais Surdos e ouvintes, discutida na subseção anterior, na qual iremos aprofundar a discussão com 2 focos de análise, sendo um sobre a implantação da oferta do ensino de Libras e outro o ensino de Português como segunda língua nos cursos de formação de Surdos e ouvintes para atuarem nos processos de escolarização de e para Surdos no país, mediante as análises de fontes primárias de estudos documentais, relacionadas – com o *corpus* de estudo desta pesquisa: a legislação nacional e os programas/projetos de IES e de Instituição de Surdos.

Há exatos 13 anos, foi implementada a formação dos profissionais Surdos e ouvintes para atuarem com a Educação dos e para os Surdos. O decreto 5626/2005 trouxe ao palco educacional brasileiro dois novos profissionais que, apesar de já existirem no

“mercado”, pertencentes muito mais aos movimentos Surdos do que a algum espaço formativo relacionado à formação especializada, eram desconhecidos: o intérprete de Libras, o instrutor de Libras; além de outros dois novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de Português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais ficou na dependência de ser construída, apesar da emergência de sua atuação nos espaços escolares. Foram ofertadas a disciplina de Libras e a formação em nível superior em Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e tradutor e intérpretes de Libras, sintetizadas nos dados do quadro abaixo:

Quadro 11 - Demonstrativo do Ensino de Libras na política pública de Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação		
	Legislação	IES	Instituição de Surdos
Oferta do Ensino de Libras	2005 – <i>Decreto 5626</i> (p. 1-2)	2012 – <i>PPP Letras Libras/UFSC</i> (p. 25-26)	1999 – <i>A Educação que nós Surdos queremos-FENEIS</i> (p. 3)
	Seção II - Da Inclusão da Libras como disciplina curricular Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados,	A organização curricular compreende os seguintes eixos: Conhecimentos básicos da área: articulam os conhecimentos fundamentais para os estudos linguísticos, bem como os de natureza específica da visão histórica e humanística da organização escolar; Conhecimentos específicos: envolvem conhecimentos de Libras. Compreendem o	- Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos; - Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação;

	do Distrito Federal e dos Municípios; § 1. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério; § 2. A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto; Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Art.14. §1º Para garantir o atendimento educacional	conjunto de disciplinas que possibilitam a construção do perfil do profissional da área de Letras/Libras. Constituem o núcleo responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades próprias do professor de primeira e de segunda língua. Exploração de tecnologias de comunicação. <i>2016 – PPC DESU/INES (p. 36)</i> Organizar proposta para o ensino de Libras como L1 – Educação Infantil e Ensino Básico- 1º ciclo; - Organizar proposta para o ensino de Libras como L2 –Ensino Básico- 1º ciclo; - Organizar Estratégias para a utilização interdisciplinar em LIBRAS; - Propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação.	- Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusivo dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino dela, com formação específica. <i>2012 – PDI INES (p. 47)</i> A existência da disciplina LIBRAS na matriz curricular da Educação Básica; e estender a disciplina LIBRAS para o Ensino Médio. <i>2014 – Conferência Direitos Linguísticos dos Surdos (p. 2)</i> - oferecer a oportunidade de incluir as disciplinas “Língua-gem de Sinais” e “Estudos de Surdos” nos currículos das instituições estaduais, municipais e outras instituições educacionais para crianças surdas.
--	---	--	---

	especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: b) o ensino da LIBRAS. <i>2008 – PNEEPEI (p. 5)</i> Visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. <i>2014 – PNE (p. 11)</i> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.		
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa <i>2014 – (p. 11)</i> O ensino de Libras envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Com base nessa premissa, objetiva-se		

	desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução. O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas as etapas e modalidades de educação. O ensino de Libras como segunda língua é oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica.
--	---

Fonte: Autoria própria.

As políticas públicas determinam a inserção da Libras como disciplina nos currículos em dois níveis de ensino: inserção da disciplina de Libras para a formação de estudantes Surdos e ouvintes da Educação Básica e, outro, a disciplina de Libras para a formação de professores de Ensino Superior para atuarem com os estudantes Surdos na atual política: a Educação Inclusiva.

No entanto, conforme determinou o Decreto 5.626 (Brasil, 2005) do capítulo 2, artigo 3:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, art. 3).

Na prática, o ensino de Libras, como disciplina curricular nos cursos superiores, já é uma realidade, porém, depois de muitos anos, a sua inserção ainda é debatida entre os profissionais devido à falta de conhecimento da legislação por parte dos coordenadores e gestores ao organizarem o PPP. A disciplina de Libras aparece com as cargas horárias insuficientes para o ensino de uma língua em sua totalidade. Destacamos que nos parece ingênuo almejar ensinar uma língua em sua totalidade para estudantes dos diversos cursos de licenciaturas no espaço de uma disciplina, ainda que tenha somente 30 ou um pouco mais de horas. Esse não parece ser o propósito do Decreto 5626/2005, na intenção e entendimento dos profissionais e da comunidade Surda.

É preciso estar atento a essa questão, mas também é preciso considerar o papel da disciplina de Libras em cada curso em que é implementada, diante dos pressupostos da Educação Bilíngue para Surdos. Uma ideia equivocada do papel dessa disciplina pode não somente impossibilitar o sucesso de sua inserção, como forjar seu fracasso por falta de clareza de seus propósitos.

Essa ideia é mostrada na pesquisa de Guarinello *et al.* (2013), conforme se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 1 - Distribuição das Instituições, do número de acadêmicos, do período, da carga horária e da estrutura curricular da disciplina de Libras

Instituição	DADOS GERAIS DAS INSTITUIÇÕES			
	Nº participantes	Período de graduação	Carga horária	Estrutura curricular
1-PR	23	6º, 7º e 8º	108	Teoria e prática
2-PR	21	7º	72	Teoria e prática
3-SC	43	3º, 5º e 7º	30	Teoria e prática
4-SP	37	5º e 7º	36	Teoria e prática
5-SP	31	5º e 7º	30	Teoria e prática
6-RJ	25	3º e 4º	30	Teoria e prática
7-MG	60	6º, 7º e 8º	120	Teoria e prática

Fonte: Tabela retirada do texto da pesquisa de Guarinello *et al.* (2013, p. 3)⁴⁴.

Observa-se, na tabela, que os números de participantes variam, sendo que destacamos a instituição de MG, que apresenta o número superior ao recomendado de estudantes, tendo em vista o fato de a disciplina acontecer por meio de aula prática, marcada pelo fator visual, contexto no qual é ideal ter um número menor de estudantes, variando entre 20 a 30, a fim de promover melhor a sua prática. O mesmo se observa nas cargas horárias, muitas delas ofertam a disciplina com 30 horas, o que é inviável para promover teoria e prática de Libras e os aspectos dos Surdos. Por último, muitas universidades implementam

⁴⁴ Para uma melhor leitura da pesquisa de Guarinello (2013) em artigo: A Disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n2/159-11.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

a disciplina no último período do curso, comprovando a clara desvalorização e desprestígio da disciplina na formação.

Quanto às significativas diferenças evidenciadas nesses achados, ressalta-se que, se o Decreto 5626/2005 definiu um tempo para a efetivação da inclusão da disciplina de Libras nos cursos elencados, ou seja, entre os anos de 2005 a 2015, o mesmo, assim como a Lei 10436/2002, não regulamenta aspectos referentes à carga horária e à natureza dessa disciplina. A falta de referenciais acerca de tais aspectos, além de implicar numa formação distinta entre os acadêmicos de licenciatura, resulta na indefinição de critérios mínimos a serem seguidos para garantir o acesso dos acadêmicos aos conhecimentos teórico-práticos fundamentais para uma formação de qualidade acerca da Libras. A necessidade de tal revisão é reforçada, tendo em vista os achados da pesquisa de Guarinello (2013), que apontam que a formação complementar extracurricular não promove um impacto expressivo na formação.

No entanto, quanto aos cursos específicos de formação superior determinados pelo Decreto, como se percebe no quadro acima, a realidade do curso de Letras Libras da UFSC e da Pedagogia Bilíngue são diferentes, uma vez que apresenta-se melhores estruturas de organização da disciplina de Libras em seus Projetos Políticos Pedagógicos do curso, com maior carga horária, organizada em dois eixos: s dos conhecimentos básicos da área e de conhecimentos específicos do curso; por fim, promover a Libras em currículos interdisciplinares com a finalidade de proporcionar mais conhecimento e a formação dos Surdos e ouvintes na Libras, em seus estudos linguísticos, como estabelecia em 1999, com o documento elaborado pela FENEIS – A Educação, que nós Surdos queremos:

[...] Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica (FENEIS, 1999, p. 3).

Atualmente, as abordagens propostas em conformidade com o Relatório do GT (2014) são inseridas em instituição de *corpus* desta pesquisa, UFSC e DESU/INES, principalmente, nos cursos de formação de Ensino Superior, tais como: o curso de Letras/Libras, Letras/Português como segunda Língua, Pedagogia Bilíngue e Tradutor e Interpretação de Libras, e não em disciplinas de Libras que, geralmente, são em conteúdos de conhecimentos básicos de comunicação em Libras.

Destaca-se que o Decreto 5626/2005 não faz menção à inserção da disciplina de Libras na grade curricular de ensino da Educação Básica, restringindo somente ao curso de Ensino Superior, diferentemente do PNEEPEI (2008), que cita, no seu texto, a inclusão da Libras como disciplina curricular na política da Educação Inclusiva. O mesmo é determinado no PNE (2014), ao garantir o ensino de Libras às crianças surdas de 0 a 17anos. Apesar da forte influência e o poder que tem para determinar as ações propostas no sistema de ensino, a implementação da disciplina Libras ainda não foi efetivada nos currículos nas escolas da rede estadual e, somente recentemente, algumas escolas da rede municipal estão inserindo a disciplina de Libras em seus currículos de ensino da Educação Básica, como orienta o Relatório do GT (2014, p. 11): “o ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas as etapas e modalidades de educação”.

No entanto, faz-se a ressalva de que essa proposição da disciplina de Libras seja inserida na Educação Básica em escolas/polos/classes bilíngues de surdos, dentro dos moldes da política de Educação Bilíngue de Surdos para os estudantes surdos, em que, em hipótese nenhuma, a mesma proposição, disciplina de Libras na Educação Básica, deve tomar o lugar da oferta e garantia da oferta da Educação Bilíngue de Surdos.

Além da disciplina de Libras, o decreto 5626/2005 promove o curso de Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas Surdas. Todavia, essa oferta se encontra escassa, quase inexistente, nas escolas e instituições de IES e de Surdos, apesar de ser determinada nos

documentos da legislação nacional. A criação desses cursos pelas instituições públicas de IES está sendo constantemente reivindicada pelas Instituições de Surdos.

Quadro 12 - Demonstrativo da oferta do ensino de português como segunda Língua na política pública de Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação		
Oferta do ensino de português como segunda língua	Legislação	IES	Instituição de Surdos
	<i>2005 – Decreto 5626 (p. 3)</i> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a	<i>2012 – PPP Letras/Libras-UFSC (p. 14)</i> Em consonância com o decreto 5626 o Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.	<i>1999 – A educação que nós surdos queremos-FENEIS (p. 2)</i> - Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais, também Português e outras línguas. - Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas por meio de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual, importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática. <i>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p. 6)</i>

	modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia Art.14. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: [...] c) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas;	<i>2016 – PPC DESU/INES (p. 11)</i> Em 2015, a partir do PPC de 2013, foi elaborado um novo documento que entrou em vigor no mesmo ano, orientando a modalidade EaD. A inserção de disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), entre outras, imprime um diferencial a este curso.	O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).
Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa			
	<i>2014 – (p. 12)</i> O ensino de Português é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Para os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Na		

	educação, portanto, a Língua Portuguesa será ensinada nesta qualidade.
--	--

Fonte: Autoria própria.

O Relatório do GT (2014), ao reconhecer que o ensino de Português é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, o fez devido ao fato de os estudantes Surdos terem a Libras como a sua língua materna, Consequentemente, o Português assume o papel de segunda língua, precisando ser desenvolvido com uma metodologia e conteúdo específicos. Tal ensino formal, no processo de escolarização dos Surdos, é recomendado no documento “A Educação que nós Surdos queremos” (FENEIS, 1999) e “Proposta de Educação Bilíngue” (FENEIS, 2011), citando-se que a educação precisa assegurar em todas as propostas pedagógicas o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Contudo, a realidade educacional dos estudantes Surdos é outra, uma vez que muitos deles são designados a um ensino formal de Língua Portuguesa, em sua norma culta, como metodologia de ensino em primeira língua, o que impede e/ou dificulta muito seu aprendizado. Nesses espaços, a estratégia e dinâmica adotadas pelos professores fundamentam-se em princípios metodológicos alimentados pela perspectiva ouvintista, como relatam Lacerda e Lodi (2009, p. 17), que a “dinâmica educativa da sala de aula ainda é centralizada na língua oral e escrita do grupo majoritário [...] impedindo, desse modo, o Surdo de participar de algumas atividades propostas [...]”. Nesse sentido, há o despreparo e conhecimento dos professores que atuam de forma direta e indireta, dificultando o desenvolvimento da escrita dos Surdos.

É importante destacar que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os Surdos não visa privilegiar essa língua em relação à Libras, mas lhes proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizado da língua oficial do Brasil que os estudantes ouvintes têm. Isso é necessário, pois o Português escrito é requisitado em diversas situações cotidianas de escrita, como nos concursos públicos, vestibulares, entrevistas de emprego, dentre outras.

A partir disso, foi instituído, no Decreto 5626/2005, o curso de formação de Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas Surdas, aos professores de Educação Infantil ao Ensino Superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, sendo que este oferece habilitação de acordo com os dados apresentados durante esta pesquisa, por meio dos quais verificou-se que há somente 4 desses cursos implantados em IES:

Quadro 13 - Demonstrativo das Instituições de Ensino Superior com curso de formação de Português como segunda Língua para Surdos

Instituição	Curso	Ano
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua	2013
Universidade Federal de Uberlândia	Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras	2014
Universidade de Brasília	Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua	2015
Universidade Federal do Pará	Letras –LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	2015

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo.

Fonte: Sítios UFRN, UFU, UnB e UFBA.

Quanto à sua inserção como disciplina nos demais cursos de licenciatura, esta é completamente nula, até no curso de Letras, que tem o perfil e objetivo de formação de professores para lecionarem a Língua Portuguesa e não é ofertado o Português como segunda língua. Ainda é preciso considerar que, em alguns cursos que ofertam a disciplina de Português como segunda língua, essa oferta é ineficaz, como ocorre com o ensino de Português como L2 no curso de Pedagogia Bilíngue, ofertado pelo DESU/INES, tendo em vista que esse curso deveria oferecer uma formação mais voltada à Educação dos Surdos. Porém, não oferece na grade curricular a formação adequada sobre como trabalhar com esses sujeitos, com uso de uma metodologia de ensino de Português como segunda língua.

Quadro 14 - Demonstrativo da disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular de Pedagogia Bilíngue

Disciplina	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I – OUVINTES	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I – SURDOS
CH	60h	60h
Ementa	Cultura e linguagem. Língua-gem e língua. Conceito de texto: coerência e coesão. Noção de gêneros textuais. Noção de frase, período e parágrafo. Estrutura do parágrafo. Tipos de parágrafo: dedutivo, indutivo. O resumo como gênero textual acadêmico.	Introdução, desenvolvimento e prática de estratégias de leitura, predominantemente em gêneros jornalísticos (notícia, artigo de opinião, cartas de leitores etc.). Identificação de ideia principal e ideias secundárias. Produção de paráfrases e análises textuais. Seleção vocabular: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.
Objetivos	- Pensar a língua como expressão de identidade individual e coletiva; - Discutir o conceito de texto a partir de diversos gêneros textuais; - Pensar a escrita enquanto exercício de diferentes projetos textuais; - Pensar a noção de parágrafo e sua estruturação básica; - Analisar parágrafos com diferentes estruturas; - Discutir o resumo como gênero textual acadêmico; - Produzir resumo de textos acadêmicos.	- Ler e compreender textos jornalísticos; - Ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa; - Compreender as particularidades da LP como L2; - Identificar e reconhecer processos de formação (prefixação e sufixação); - Abordar particularidades estruturais, linguísticas e retóricas dos gêneros estudados; - Desenvolver estratégias para elaboração de paráfrases e críticas textuais.
Conteúdo Programático	1. Conceito de cultura. Integração, linguagem e cultura; 2. Conceito de texto. Encadeamento de ideias, coerência e coesão; 3. Noção de gêneros textuais;	1. Textos jornalísticos e suas estruturas; 2. Estratégias de leitura em segunda língua; 3. Reconhecimento e utilização de informação não-linear, <i>layout</i>,

	4. Noção de parágrafo. Ideia principal e ideias secundárias. Estruturações possíveis do parágrafo; 5. Uso dos gêneros textuais acadêmicos: o resumo.	informações não-verbais, efeitos tipográficos; 4. Reconhecimento e utilização de informação verbal (títulos, palavras-chave, palavras repetidas, cognatos); 5. Inferência do significado vocabular; formação vocabular: prefixação e sufixação; 6. Produção de paráfrases e críticas textuais.
--	--	--

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

Fonte: PPP DESU/INES (2016).

O quadro nos mostra uma disciplina de Língua Portuguesa inconsistente com a formação dos professores para trabalhar com o Português como segunda língua com os estudantes Surdos, pois verifica-se que a disciplina ofertada no curso é mais voltada à noção gramatical e conhecimento sobre a Língua Portuguesa, em norma culta, ampliação de vocabulários, bem como compreensão da particularidade em segunda língua. Para os ouvintes, foca-se em estudos de regras gramaticais.

Identifica-se que a disciplina ofertada aos Surdos que são acadêmicos ingressantes em um curso superior é muito aquém da expectativa de oportunizar a formação deles. A formação fica fragilizada por lhes ser proposto um ensino abaixo do nível recomendado, se comparado com o nível dos conteúdos presentes na disciplina ofertada aos ouvintes e, muito menos, estes proporcionam a formação e o conhecimento específicos necessários para atuar com os estudantes Surdos, na sala de aula, o ensino de Português como segunda língua. Portanto, é necessário atentar-se a esse fato da formação inexistente nas IES.

Resumindo, o ensino de Libras possui respaldo na legislação e representa um avanço considerável no cenário educacional brasileiro, em especial no que se refere à Educação de Surdos. Porém, ainda não é amadurecido enquanto um *status*, como requer a disciplina de

formação de um curso do Ensino Superior, sem algum indício de organização e estruturas concretas de apropriação do currículo por esses sujeitos, descompassando a formação de professores.

Isso não é observado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas Surdas, que não apresenta os mesmos espaços e avanços, se comparado ao ensino de Libras, uma vez que possui escassa regulamentação, cuja aplicabilidade nas instituições acaba se restringindo ao AEE, sem a existência de uma oferta de ensino que contenha uma metodologia bilíngue/Pedagogia Surda, uma vez que os professores não possuem formação específica para atuarem com elas.

Diante desse quadro claramente conflituoso, uma vez que a política vem transformando e implementando a oferta de ensino na Educação dos e para os Surdos, sempre foi a reivindicação da comunidade Surda, na sua luta política reivindicatória, que a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua passem a fazer parte da escola e da instituição de IES, como um fator intermediador de possibilidades para enriquecer a formação dos Surdos e ouvintes, visando a oferta de uma Educação de qualidade dos e para os Surdos.

A construção de espaços de formação de profissionais capacitados para atuarem numa pedagogia Surda, pautada numa perspectiva bilíngue, ultrapassa o fato de se cumprir a legislação, sendo preciso criar um grupo de trabalho envolvendo os professores e profissionais ouvintes e surdos, para debater e estabelecer as cargas horárias adequadas que atendam, com objetividade, a oferta que, por muitas vezes, acaba sendo um único elemento na formação dos Surdos e ouvintes para fundamentar o seu trabalho na Educação dos Surdos. Caso contrário, não se terão as condições basilares para a qualificação da formação, por parte dos Surdos e ouvintes, sem conhecimento e fluência da Libras, bem como das diferenças linguísticas necessárias à aquisição da Língua Portuguesa como L2, fatores esses essenciais para se garantir a qualidade do ensino oferecido às pessoas Surdas.

Diante do exposto, de nada adiantaria assegurar a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos, se não se fortalecer em

conjunto com a Política Linguística, pois a Educação dos e para os Surdos não se restringe somente à formação, no uso de ações pedagógicas e estruturais. Assim sendo, a língua de sinais precisa ser assegurada, considerando que é a singularidade linguística/cultural das pessoas Surdas, o essencial à sua formação, fator este que melhor será discutido na subseção a seguir, que tem por foco a Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

3.3 Análise de dados: algumas legislações da Política Linguística pertinente na Educação dos e para os Surdos

Nesta seção, determinamos as categorias para analisar os dados documentais com enfoque na política linguística, sendo eles:

- a) A aceitação, a garantia, o uso e a difusão linguística entre as pessoas Surdas em todo o âmbito, tanto no espaço social quanto escolar;
- b) Proposta de promoção da Libras nos projetos e/ou ações pedagógicas e estruturas, tais como a formação, conteúdo, avaliação, dentre outros;
- c) Políticas que asseguram e possibilitam o uso da Libras como língua de instrução e o Português como segunda língua.

Nesta análise, teceremos o mesmo teor de fios dos discursos entre as fontes primárias deste estudo, as legislações e documentos, correlacionando com o Relatório do GT (2014) sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, a fim de verificar quais são as ações pedagógicas e estruturais que são garantidas e asseguradas, no que tange à determinação da política linguística na Educação dos e para os Surdos em todo o âmbito.

3.3.1 Uso linguístico das pessoas Surdas: discernindo a sua aceitação, garantia e difusão em âmbito social e escolar

Neste texto, dimensionaremos o olhar sobre as políticas linguísticas, de modo a salientar, contextualizar e descrever as políticas públicas presentes em fontes documentais, explicitadas nos quadros abaixo, com 3 focos de análises, relacionando-as com a categoria aceitação, a garantia, o uso e a difusão linguística das pessoas Surdas em todo o âmbito, tanto no espaço social quanto escolar; subsidiado com os direitos linguísticos das pessoas Surdas; a garantia de uso e difusão da Libras em todo o âmbito e a promoção da Libras nos professores e profissionais bilíngues determinada pelos documentos, objeto de estudo desta pesquisa.

A Lei 10436/2002 estabelece em seus artigos:

Art.1º É reconhecida 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 expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

O artigo primeiro reconhece a Libras como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizado pelas pessoas Surdas, mas, somente no parágrafo único do mesmo artigo, lhe é conferido o *status* de uma língua, com recursos e estrutura gramatical próprios, oriundos da comunidade surda à qual pertence a maioria dos Surdos que usam a Libras como uma forma de preservar uma cultura peculiar à sua língua e pela luta de seus direitos.

Antes de aprofundar nos Direitos Linguísticos das pessoas Surdas quanto à língua, é preciso verificar como tem sido constituído o seu conceito nos documentos nacionais, das IES e nas instituições de Surdos, a fim de analisar os discursos públicos sobre a Libras, as

pessoas Surdas e a sua visibilidade no espaço escolar, o que é essencial na Educação dos e para os Surdos.

Quadro 15 - Demonstrativo da contextualização sobre os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas

Foco de Análise	Documento – Legislação		
	Legislação	IES	Instituição de Surdos
Direitos Linguísticos das pessoas Surdas	1988 – <i>Constituição Federal</i> (p. 13) [...] IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; 1996 – <i>Declaração Universal dos Direitos Linguísticos</i> (p. 12) O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. [...] Art. 2. Para os propósitos da presente Convenção: “Língua” abrange as línguas faladas e de	2016 – PPC DESU/INES (p. 95) Possibilitar a conceituação de Educação Bilíngue em uma perspectiva política de afirmação dos direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas.	2016 – <i>Posição sobre Direitos Linguísticos de Crianças Surdas-WFD</i> (p. 3) A WFD reconhece os surdos como pessoas multilíngues que devem ter as mesmas oportunidades de aprender vários idiomas que os seus pares. Os resultados de pesquisas sobre direitos linguísticos e aquisição de língua de sinais são independentes da tecnologia e - como tal - essa pesquisa é de relevância universal, aplicável à educação de surdos em todo o mundo. Abaixo apresentamos as principais descobertas da literatura de pesquisa sobre aquisição de

	sinais e outras formas de comunicação não-falada; [...] Art.21. Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e ideias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha. <i>2006 – Convenção da ONU (p. 26-28)</i> Art. 22. da presente Convenção, entre as quais: [...] b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braile, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e for-		linguagem para crianças surdas, sobre multilinguismo e educação multilíngue.
--	--	--	---

	matos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência; c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao expresso na 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos: [...] Art. 24. a) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; [...]		
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa		
	<i>2014 – (p. 5)</i> Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem-se a 24.ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovida pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza que: Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.		

Fonte: Autoria própria.

Com base nas análises realizadas em diferentes instrumentos legais nacionais, é possível afirmar que, atualmente, os chamados

direitos linguísticos têm sido abordados como direitos humanos básicos, evocando, assim, sua validade universal, independentemente de sua vinculação a determinada ordem constitucional. Nesse sentido, questões linguísticas e direitos humanos possuem uma estreita relação, não podendo ser vistos e/ou tratados dissociadamente, já que, sem a garantia de direitos linguísticos, é quase impossível dizer que pode haver uma participação social igualitária, ativa e plena.

Esse entendimento fez surgir e circular o termo direitos humanos linguísticos, o qual tem reforçado a concepção de que o acesso e o uso da própria língua se constituem como direitos que precisam ser vistos e tratados como fundamentais, subjetivos e inalienáveis de qualquer pessoa, para sua constituição como cidadã.

A comunidade surda representa, na atualidade brasileira, uma de suas minorias linguísticas que tem se destacado nas últimas décadas, principalmente, por sua luta em prol do reconhecimento de sua língua e da garantia de seus direitos linguísticos. Ao contrário do que ocorreu com os povos indígenas, que tiveram seus direitos linguísticos e culturais reconhecidos na Constituição (Brasil, 1988).

Os Surdos, embora também constituam comunidades linguísticas brasileiras, não foram mencionados no texto constitucional e, por isso, somente nos últimos trinta anos, têm conseguido organizar-se e reivindicar, efetivamente, seus direitos linguísticos com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Convenção da ONU (2006). A primeira determina, no artigo 2º, a inclusão da língua não-falada, ou seja, a Língua de Sinais, garantindo o direito e liberdade dos seus usuários de expressar, sendo reforçado pelo Relatório do GT (2014, p. 5) ao defender o direito das comunidades linguísticas de “decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território”. Em 2007, a Convenção da ONU (2006, p. 28) fez menção aos direitos linguísticos das pessoas Surdas, no artigo 24: “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”.

Porém, ainda são poucos os documentos que fazem menção aos direitos linguísticos das pessoas Surdas. O quadro nos apresenta que somente o PPP de uma instituição, o do DESU/INES (2016), em seu texto, propõe possibilitar a conceituação de Educação Bilíngue em uma perspectiva política de afirmação dos direitos linguísticos e culturais das pessoas Surdas.

Enfim, ressalta-se que o fator mais determinante dos direitos linguísticos foi constituído no ativismo dos movimentos e reivindicações da comunidade Surda que possibilitou a regulamentação do Decreto 5626/2005, o qual determinou o direito e a garantia de uso e difusão da Libras adotados em diferentes órgãos e entidades.

Quadro 16 - Demonstrativo da garantia, uso e difusão da Libras na política pública da Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação		
	Legislação	IES	Instituição de Surdos
Garantia de uso e difusão da Libras em todo o âmbito	<i>2005 – Decreto 5626 (p. 3-6)</i> Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação,	<i>2012 – PPP Curso de Letras Libras/UFSC (p. 20)</i> Flexibilização curricular – a estruturação da matriz curricular do Curso apresenta atende às especificidades da Libras, enquanto L2 para os ouvintes e L1 para os surdos; um leque de disciplinas é oferecido em horários	<i>2012 – PDI INES (p. 28)</i> [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; <i>1999 – A Educação que nós surdos queremos-FENEIS (p. 4-5)</i> - Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da língua de sinais pelo surdo, indo ao encontro de

	desde a Educação Infantil até a superior. Capítulo 8 – Do papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras. Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação. <i>2014 – PNE</i>	concomitantes, possibilitando ao aluno escolher disciplinas optativas da matriz geral dos cursos de Letras em horários alternativos, possibilitando adequação às necessidades e acessibilidade do aluno mediante oferecimento da mediação linguística do profissional intérprete. <i>2016 – PPC DESU/INES (p. 16)</i> À escola caberia oferecer um ambiente linguístico que lhes proporcionasse aquisição e fortalecimento da primeira língua.	seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente. - Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais, também Português e outras línguas. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
--	---	---	---

	(p. 11)		
	4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.		
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa		
	2014 – (p. 8-11)		
	A Seção IV do Decreto 5626/2005 prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e pela comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. Para os estudantes com aquisição tardia, a escola deve garantir a interação em Libras com o objetivo de estabelecer a aquisição da linguagem.		

Fonte: Autoria própria.

O fato de, no Brasil, termos o Português como língua majoritária aparentemente válida (aliás, autoritariamente) para “todo” tipo de comunicação verbal, o seu poder sobre as demais línguas, ainda que haja opiniões contrárias e/ou sobre possíveis vantagens de se ter uma língua única para um território tão extenso e heterogêneo como o brasileiro. Uma língua válida para “tudo” é uma língua que se impõe e

sobrepõe às demais. Configura-se, paradoxalmente, uma relação autoritária de poder numa sociedade democrática.

Entretanto, a postura da comunidade Surda, diante do autoritarismo linguístico evidenciado, é a de buscar assegurar “a promoção, o respeito e o uso social público e privado” da Libras, como defende a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996, p. 24), sem que o Português perca espaço, mas que compartilhe espaços com a Libras, assim como com as demais línguas minoritárias brasileiras.

A partir desse posicionamento, foi aprovado o Decreto 5626/2005, do qual o Relatório do GT (2014) utiliza o documento, citando os artigos 14 e 26, em que determina que as instituições, as empresas e os órgãos públicos devem assegurar a garantia de acesso e comunicação às pessoas Surdas, dentro da educação e fora dela, o respeito, o uso e a difusão da Libras, como também garantir a presença de Tradutor e intérprete de Libras para suprir a barreira comunicativa, ainda, estabelecendo que sejam realizadas atividades de capacitação aos servidores públicos e empregados do setor privado, quanto ao uso da Libras, a fim de minimizar os obstáculos que os Surdos enfrentam devido à falta de comunicação e o desconhecimento, por parte da comunidade escolar, que tem levado vários estudantes Surdos a não serem, de fato, incluídos.

Como consequência, tem-se o grande desinteresse dos Surdos, angústia de professores e preocupação de coordenadores diante das questões educacionais. Por isso, entre os objetivos e metas do tópico 8, que se refere à Educação Especial, do PNE de 2014/2024, lemos, no item onze: “Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar” (Brasil, 2014a, p. 40). Portanto, como esclarecia o PNE, a unidade escolar precisa implantar e generalizar o ensino de Libras. Entretanto, passaram-se os dez anos do referido PNE e esse reconhecimento e expansão do ensino da Libras nas unidades escolares da Educação Básica não aconteceram.

No *corpus* das instituições deste estudo, foi verificada somente em 04 instituições (UFSC, DESU/INES, FENEIS e INES) a intenção de reconhecimento do papel e a necessidade de promoção, o uso e difusão da Libras em seus respectivos documentos - o PPP, PDI, Propostas e outros -, conforme se vê no quadro acima.

O PPP do Curso de Letras Libras/UFSC (2012) apresenta em seu projeto uma diferenciação, porém, essencial: a flexibilização curricular a fim de atender às especificidades da Libras, enquanto L2 para os ouvintes e L1 para os Surdos, pois são evidentes as dificuldades para ser assegurada a Libras como L1 aos Surdos, quando se encontram em um mesmo espaço que os ouvintes, situação esta que tem sido um dos grandes embates vivenciados pela comunidade Surda, devido à monopolização da Língua Portuguesa nesse espaço.

Essa simplificação da atual planificação da educação de surdos opera a partir de uma lógica formalista que pressupõe que, ao incluir a Libras na escola, estariam, por decorrência, incluídos os surdos, ainda que, a despeito da presença da “língua”, estivessem suas vozes emudecidas, dissolvidas na cultura oral dominante, e eles continuassem a ser narrados como seres deficientes da linguagem (Fernandes; Moreira, 2009, p. 56).

Quando se fala da garantia de uso da Libras, o PPC DESU/INES (2016) reconhece a variedade linguística do país e assume uma postura linguística “aditiva”, a qual, ao contrário da postura assimilacionista (linguística e cultural) e da postura monocultural, considera que há vantagens – não somente linguísticas, mas políticas, sociais e culturais – na adoção de diferentes línguas. A variedade linguística já era exigida pela comunidade Surda desde muito tempo, sendo que depois foi determinada no documento elaborado pela FENEIS (1999), “A Educação que nós Surdos queremos”, no qual se defende que a Libras seja incentivada e utilizada, tanto pelos Surdos, quanto pelos profissionais e familiares com quem eles convivem.

Destaca-se que o uso e a difusão da Libras, propostos pela legislação e demais documentos, não se restringem somente aos Surdos, mas são estendidos aos demais, entre eles, os servidores

públicos, os professores, os empregados de empresas privadas e os seus familiares, possibilitando a criação de um ambiente bilíngue, como pode se ver melhor no quadro abaixo:

Quadro 17 - Demonstrativo da promoção do uso da Libras no espaço escolar

Foco de Análise	Documento – Legislação		
Promover Libras nos professores e profissionais bilíngues	Legislação	IES	Instituição de Surdos
	<i>2005 – Decreto 5626 (p. 3)</i> Seção 4 - Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação Art.14. [...] V Art.14. V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;	<i>2012 - PPP Letras Libras/UFSC (p. 15)</i> Em consonância com o decreto 5626 do Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. <i>2015 – PPP LPDL/UFU (p. 3-4)</i> [...] De acordo com o Art. 4º desse De-	<i>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p. 6)</i> O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos. <i>2012 – PDI INES (p. 23-24)</i> Construir o Curso de Libras na modalidade a distância, para familiares de surdos e profissionais da educação de todo o Brasil. [...] IV-Promover e apoiar políticas linguísticas que contribuam para a valorização e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras - como patrimônio imaterial do País em todo território nacional, e favo-

		creto, a formação de docentes para o ensino de Libras deve ser realizada em nível superior. Diante desses dispositivos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, entende-se que cabe às Instituições de Ensino Superior a proposição de cursos de formação em Libras que fomentem o estudo, a pesquisa e a produção de conhecimentos em torno desse objeto do saber. Assim, acredita-se que a junção das duas línguas oficiais do Brasil – a Língua Portuguesa e a Libras – em uma licenciatura única poderá alcançar não apenas as metas previstas em lei, mas também concretizar o alto padrão de inclusão social que se espera de uma nação civilizada e	reçam a sua aquisição por crianças, jovens e adultos surdos, seus familiares e colegas de escola ou trabalho, bem como por profissionais que atendam essas pessoas. construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos: Dicionário de Libras (CD-ROM), Literatura Infantil em Libras (DVDs), periódicos científicos, Música Popular Brasileira em Libras (DVDs) são alguns exemplos. <i>2016 – Posição sobre Direitos Linguísticos de Crianças Surdas-WFD (p. 3)⁴⁵</i> As línguas de sinais nacionais (e/ou indígenas) devem ser reconhecidas como iguais às línguas nacionais faladas em todos os níveis educacionais. Os
--	--	---	---

⁴⁵ Documento traduzido pela pesquisadora, a partir do documento original intitulado “WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children”, disponível no site do WFD.

		preocupada com o ser humano em sua essência. <i>2016 – PPC DESU/INES (p. 14)</i> - Fazer com que todo o corpo docente da Educação Básica tenha o curso completo de LIBRAS e a utilize, efetivamente, como primeira língua nos processos de ensino e aprendizagem; - Criar um espaço de convivência em LIBRAS, aberto a alunos, professores e técnicos;	governos devem implementar programas para apoiar o ensino da língua de sinais aos familiares e cuidadores de crianças surdas, em cooperação com as comunidades surdas e com professores surdos de língua de sinais.
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa		
	<i>2014 – (p. 20)</i> Neste capítulo, o Decreto inclui a recomendação quanto à criação de um ambiente bilíngue, uma vez que orienta a difusão da Libras entre todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares. Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como o acesso à comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que seja familiar à criança.		

Fonte: Autoria própria.

O Relatório do GT (2014) recomenda que a política pública propicie um ambiente bilíngue, enfatizando a difusão da Libras para todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares, com oferta de cursos e outros, conforme se prevê no decreto 5626/2005, art. 14, como se vê no quadro acima.

Mediante a determinação do decreto 5626/2005, foi promovida em várias instituições a oferta do curso de Libras às comunidades escolares, sendo adotada e descrita no PPP do Curso de Letras Libras/UFSC (2012), ao incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a Educação Básica. A DESU/INES, em seu PPC (2016), é mais enfática ao propor que a instituição se empenhe em fazer com que todo o corpo docente da Educação Básica tenha o curso completo de Libras e a utilize, efetivamente, como primeira língua nos processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes Surdos, como também em criar um espaço de convivência em Libras, aberto a estudantes, professores e técnicos, no qual se apresenta a incipiência da política linguística no que se refere à promoção do ambiente bilíngue no espaço escolar, diferentemente do PPP do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015), que enfatiza a importância de fazer junção de duas línguas Libras e Língua Portuguesa, o que não caracteriza o seu papel sobre a difusão e uso da Libras e sim na promoção de formação de duas línguas.

A instituição de Surdos assume a sua responsabilidade e papel de difundir, assegurar e promover o uso da Libras em seus documentos, como se vê no quadro acima, com várias propostas, em que a FENEIS e WFD, nos documentos Proposta de Educação Bilíngue (2011) e Posição sobre os Direitos Linguísticos das Crianças Surdas (2016) têm uma atenção maior centrada em promover o uso da Língua de Sinais aos familiares, sendo este determinado pelo PDI do INES (2012) que, ao mesmo tempo, instiga outros programas e projetos a serem estendidos a diferentes públicos, dentre eles, a criação do curso de Libras presencial e EAD, favorecendo a aquisição de Libras por crianças, jovens e adultos surdos, construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos em Libras, tais como o dicionário, livros, literatura, músicas e periódicos.

Enfim, destaca-se que toda e qualquer pessoa poderá gozar desses direitos, mas as medidas devem ser tomadas para assegurá-los às pessoas Surdas que ainda não usufruem dos mesmos, por meio do

ensino de natureza comunitária, supletivo, da educação de adultos e/ou educação universitária, pois é um direito dos Surdos serem educados em Libras, como a língua preferencial e patrimonial. Esse é apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que lhes ofereça condições para poderem desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural, construídos historicamente e socialmente por comunidades Surdas brasileiras.

A dúvida que persiste é se o discurso da inclusão resolverá esse problema e/ou o agravará mais ainda, porque os métodos existem e passam, mas as línguas são inerentes ao homem e negar-lhe esse direito é negar-lhe a condição de ser humano. Outro fator que gera impedimento desses direitos linguísticos é o fato de que a Língua Portuguesa ainda se sobrepõe à Libras. Esse embate se deve ao empecilho da Lei 10436/2002, que regulamentou o decreto 5626/2005, ao confrontar em seu último texto do parágrafo único, no qual determina que a Língua Portuguesa é insubstituível em relação à sua escrita pela Libras.

Talvez, essa questão merecesse ser mais bem discutida, pois essa citação se contrapõe aos Direitos Linguísticos das pessoas com deficiências (1996), que recomendam que os direitos linguísticos sejam considerados fundamentais do homem, no entanto, os direitos linguísticos das pessoas Surdas devem ser assegurados sem quaisquer tipos de exclusão, sendo reforçados pela Convenção da ONU (2006), ao requerer que a Língua de Sinais e a cultura Surda devem lhes ser garantidos, interligando com o documento do WFD, acordado com o IDA, no que tange ao reconhecimento, ao respeito e à promoção de línguas de sinais como parte da diversidade humana, visando a sua melhoria no estatuto de línguas de sinais nos âmbitos nacionais.

3.3.2 Libras nas práticas, ações pedagógicas e avaliação: legislação à proposta de inserção

Este texto articula-se com a discussão da subseção anterior, no que se refere à garantia e uso da Libras determinados pelo Decreto 5626/2005, a serem cumpridos em todos os órgãos e entidades públicas e privadas, o que é essencial para efetivar a política linguística na formação dos Surdos e ouvintes. Partindo desse princípio, o texto focará sua análise documental buscando localizar na legislação a proposta de promoção e inserção da Libras nos projetos e/ou ações pedagógicas e estruturais, tais como o ensino, o conteúdo, a avaliação e outros.

O ensino passou por transformações que acompanharam toda a história, experimentou diferentes estratégias, sendo que muitas viam o sujeito sem necessidades específicas, estabeleciam uma forma única de ensinar, baseada na homogeneidade. Segundo Comenius (1977, p. 86): “ensinar para todos é ensinar sem discriminação”, ou seja, sem excluir este ou aquele estudante que apresenta diferenças físicas, sociais e psicológicas.

Uma educação voltada para estudantes Surdos precisa considerar a Libras como a sua singularidade linguística e cultural, portanto, não está apenas vinculada à obrigatoriedade de o professor conhecer a Libras e promover acessibilidade ao Surdo, mas é preciso oferecer a formação a todos que fazem parte do cotidiano da escola, ou seja, todos os profissionais que atuam na instituição, conforme diz Correia (2008):

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser considerada para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nesses contextos (Correia, 2008, p. 28).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI 13146/2015 esclarece sobre acessibilidade, tecnologia assistiva, as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, locomoção, atitudinais e de comunicação. Em seu artigo 28, resguarda a oferta da Educação

Bilíngue em escolas inclusivas e/ou bilíngues. Então, não há o que questionar, mas praticar as ações afirmativas de reconhecimento da Libras no processo educativo, em seus diversos formatos.

Quadro 18 - Demonstrativo da Inclusão da Libras nos projetos pedagógicos na Educação dos Surdos

Foco de Análise	Documento – Legislação		
Constituição da Libras no projeto, prática e ações pedagógicas	Legislação	IES	Instituição de Surdos
	<i>2001 – Convenção de Guatemala (p. 5)</i> Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: [...] c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios	<i>2015 – PDI UFSC (p. 50)</i> No que tange às políticas de acessibilidade, as pessoas com deficiência requerem um atendimento diferenciado que possibilite não apenas seu acesso à instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, material em LIBRAS, braille e ampliações; um atendimento especial no Serviço Social, a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija; o fortalecimento	<i>1999 – A Educação que nós Surdos queremos-FENEIS (p. 13)</i> Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua. <i>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p. 6)</i> A Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB deve ser a “Língua de Instrução” dos alunos surdos. - A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida

de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. <i>2006 – Convenção da ONU (p. 26)</i> Oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o seu acesso. Aceitação e facilitação, em trâmites oficiais, do uso de línguas de sinais, braile, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, escolhidos pelas pessoas com deficiência; Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística	do Ambiente de Acessibilidade Informacional da Biblioteca que ofereça material adaptado e atendimento especializado. <i>2016 – PPC DESU/INES (p. 13)</i> Propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação formal.	na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). <i>2012 – PDI INES (p. 16-18)</i> - A existência da disciplina LIBRAS na matriz curricular da Educação Básica; Estender a disciplina LIBRAS para o Ensino Médio e atividades em LIBRAS para a Educação Infantil, conduzidas por professor de LIBRAS; - Construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos: Dicionário, Literatura Infantil, periódicos científicos, Música Popular Brasileira em LIBRAS.
--	---	--

	da comunidade surda; e as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.		<i>2015 – Estatuto WFD (p. 2)⁴⁶</i> a. defende o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em língua de sinais, pela qual os surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos.
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa <i>2014 – (p. 10)</i> Ao assegurar a educação dos surdos, como alternativa legítima de educação, garante-se o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro exige um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente. A partir disso, instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna). A compreensão dos direitos de uma pessoa usuária de outra língua que não a oficial, expressa na 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos: Artigo 24: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos mo-		

⁴⁶ Documento traduzido pela pesquisadora, a partir do documento original intitulado “Statute WFD”, disponível no site do WFD.

	dos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. Instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica,
--	--

Fonte: Autoria própria.

De início, verifica-se no quadro que a oferta de Educação Bilíngue nas práticas, ações pedagógicas e estruturais são ínfimas e recentes, um exemplo é a Convenção de Guatemala (2001), que determinou que os Estados, em parte, devem assegurar e garantir aos Surdos uma educação ministrada em sua língua e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao sujeito e em ambientes que favoreçam, ao máximo, seu desenvolvimento acadêmico e social, no caso dos Surdos, a Língua de Sinais; posteriormente, a Convenção da ONU (2006) determina que se ofereça formas de atendimento pessoal e/ou assistido por animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o seu acesso.

Destaca-se que, para ter uma prática com ações pedagógicas e estruturais efetivas em Libras promovidas na educação, principalmente para Surdos, precisa-se refletir sobre a situação da política linguística adotada nas escolas, a acessibilidade para os Surdos, que não se garante apenas com o intérprete na sala de aula, uma vez que a Libras precisa estar articulada com os conteúdos trabalhados durante o currículo escolar e é necessário trabalhar com projetos que ultrapassem as paredes da sala e envolvam toda a comunidade escolar.

Portanto, o Relatório do GT (2014) reafirma que a educação e suas práticas de ensino e ações pedagógicas precisam ser garantidas em Libras, a fim de assegurar o acesso com a menor idade de crianças sur-

das em Libras. Para isso, orienta o planejamento linguístico em instituições de Educação Superior para implementar a política linguística. Essa perspectiva é aderida pelo PDI/UFSC (2012), ao requerer um atendimento em Libras aos Surdos, com o objetivo de possibilitar não só o seu acesso à instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, materiais pedagógicos em Libras, braile e ampliações; um atendimento especial no Serviço Social, a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija. Este também é apoiado pelo PPC DESU/INES (2016), ao propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação formal. Por fim, mais uma vez, a UFU se exime dessa implementação em seu Estatuto, PDI e outros, se isentando da sua ação e atuação na política linguística para com a Educação dos e para os Surdos.

Além dos apoiadores das IES, as instituições de Surdos assumem, de frente, a política linguística na prática, a ação pedagógica e estrutural, constituída em Libras, como se verifica no quadro acima, determinando que os profissionais para atuarem na área dos Surdos sejam educados em Libras; a aquisição da Libras como língua de instrução precisa ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica. De acordo com Silva (2001):

A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, as quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos e históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessa pessoa de forma contraditória, ou seja, nega sua singularidade de indivíduo surdo (Silva, 2001, p. 96).

Isso é assegurado no documento do Estatuto da WFD (2015), ao defender o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em língua de sinais, pela qual os Surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos.

Esses direitos valem também nas formas de avaliação estruturadas na Educação dos e para os Surdos, pois ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados pela Lei 4363/2002, a mesma deve ser garantida aos Surdos, em todas as formas de acesso, conhecimento, informação. Inclusive, a avaliação.

Quadro 19 - Demonstrativo de Avaliação e Correção dos Surdos:
Libras L1 e Português como L2

Foco de Análise	Documento – Legislação		
	Legislação	IES	Instituição de Surdos
Avaliação e correção dos Surdos na Libras como L1 e português como segunda língua	2005 – <i>Decreto 5626 (p. 3)</i>	2012 – <i>PPP Curso de Letras Libras/UFSC (p. 24)</i>	1999 – <i>A Educação que nós surdos queremos-FENEIS (p. 3)</i>
	[...] Art. 14. VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos al-	As avaliações serão realizadas prioritariamente na Língua de Sinais, momento em que serão observados alguns critérios como compreensão de texto sinalizado e apropriação do conteúdo. 2016 – <i>PPC DESU/INES (p. 33)</i> No que tange à avaliação dos/as surdos/as em Língua Portuguesa escrita, serão levados em conta os aspectos concernentes ao campo semântico e à	- Nos concursos vestibulares, os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação. - Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.

	ternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;	singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita, de acordo com o previsto no inciso VI, § 1º do art. 14 do Decreto nº 5.626/05 e no art. 2º da Portaria Ministerial nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. É relevante ressaltar que os mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras serão registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (inciso VII, § 1º do art. 14 do decreto supracitado). O vídeo será identificado e armazenado, possibilitando ao/à aluno/a exercer seu direito à revisão de prova ou de nota por meio da consideração de sua prova filmada. considerar a singularidade linguística da pessoa surda e o direito de usar sua primeira língua (Libras) nos processos avaliativos, conforme legislação vigente.	<i>2012 – PDI INES (p. 30-31)</i> - na admissão anual de alunos surdos e não-surdos em igual proporção, garantindo-se que a suficiência de conhecimentos e desempenho na LIBRAS seja aferida no processo seletivo; - na atenção à singularidade linguística de pessoa surda, notadamente em sua produção na modalidade escrita, que demanda uma abordagem diferenciada em processos de produção textual e avaliação de conteúdos, com ênfase no aspecto semântico; - A produção de conteúdos em LIBRAS para a página do INES na internet. Em articulação com outras IES, subsidiar a definição de conteúdos sobre a surdez e as pessoas surdas que sejam contemplados na forma-
--	--	--	--

			ção de profissionais que atendam surdos diretamente ou devam considerar essas pessoas no exercício de sua profissão.
		Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa	
		2014 – (p. 19)	
		Garantir o acesso aos surdos nas instituições de Educação Superior por meio de provas de seleção previamente traduzidas para a Libras, gravadas em meio eletrônico, prova de Língua Portuguesa como L2, redação na escrita de sinais ou filmada em Libras, além de tradutores e intérpretes de Libras, nos vestibulares, exames institucionais e demais processos seletivos.	

Fonte: Autoria própria.

De início, vê-se no quadro que, diante da Lei 10436/2002, que reconhece a Libras como a língua natural dos Surdos, o seu conhecimento e aprendizado no Português escrito são baseados na segunda língua, amparados, posteriormente, pelo Decreto 5626/2005, ao considerar que o Surdo tem direito a uma avaliação diferenciada conforme explicita o seu texto, artigo 14, no inciso 6: “a avaliação deve ser adotada com mecanismos coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 3). Porém, como em toda a legislação, o documento não explicita claramente a forma que precisa ser garantida, sendo, posteriormente, contemplada com maior detalhe no Relatório do GT (2014), ao orientar que ela precisa ocorrer em Libras.

Garantir o acesso aos surdos nas instituições de Educação Superior por meio de provas de seleção previamente traduzidas para a Libras, gravada em meio eletrônico, prova de Língua Portuguesa como L2, redação na escrita de sinais ou filmada em Libras, além de tradutores e

intérpretes de Libras, nos vestibulares, exames institucionais e demais processos seletivos (Thoma *et al.*, 2014, p. 19).

Essas medidas são aplicadas em vestibulares da UFSC e do DESU/INES, nos quais as avaliações são realizadas, prioritariamente, em Libras, momento em que serão observados alguns critérios como a compreensão de texto sinalizado e a apropriação do conteúdo. Nas outras avaliações que exigem a escrita em Língua Portuguesa, como o caso da redação e outros tipos de trabalhos avaliativos, serão considerados os aspectos concernentes ao campo semântico e à singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita, de acordo com o previsto no Decreto 5626/2005, que são os mesmos mecanismos adotados pela UFU, conforme se prevê nos editais da DIRPS/UFU⁴⁷ e apresentação de trabalhos da Cepae para com as pessoas Surdas, a correção diferenciada da prova escrita dos Surdos. E na avaliação, nos vestibulares e demais processos, é disponibilizado o profissional intérprete de Libras para realizar o trabalho de interpretação nas questões requeridas pelos Surdos.

Observa-se que a FENEIS, por meio do documento “A Educação que nós Surdos queremos” (1999), estende a defesa dos critérios de avaliação e provas em Libras e presença de intérpretes de Libras em concursos públicos. Porém, o INES vai além, no PDI/INES (2012), ao assegurar o conhecimento com produção de conteúdos a serem disponibilizados na sua página eletrônica em Libras, o que impulsionará o acesso dos Surdos à informação e orientação que induzirá a um conhecimento ampliado.

Enfim, identifica-se que há várias citações referentes à forma de avaliação, como indica o Relatório do GT (2014) nas legislações, projetos e outros. Porém, a realidade é um pouco diferente, pois, em muitos deles, opta-se pela forma de atendimento com o profissional intérprete de Libras. Desse modo, muitas vezes, as práticas são garantidas por esse meio, perdurando como a forma de “empurrar com

⁴⁷ DIRPS/UFU – Diretoria de Processos Seletivos da Universidade Federal de Uberlândia.

a barriga”, achando que, ao assegurar o intérprete de Libras na sala de aula e os Surdos tendo o uso, acesso e contato com a Libras, já se está promovendo a prática e ação pedagógica bilíngue/Pedagogia Surda. No entanto, incluir não é isso. É necessário procurar efetivar, de fato, a política linguística da Libras, no espaço escolar, promovendo de forma participativa às pessoas envolvidas na Educação dos e para os Surdos.

3.3.3 Libras como língua de instrução e Português como segunda língua: constatando o seu uso e possibilidades na política pública

Esta é a última da seção de análise da política linguística, cuja análise documental tem somente um foco de análise nesta pesquisa: constatar as políticas que assegurem e possibilitem o uso da Libras como língua de instrução e Português como segunda língua na Educação dos e para os Surdos presentes na legislação, nos programas/projetos de IES e Instituição de Surdos.

A aprovação da Lei 10436/2002 por si só não é garantia de possibilidade efetiva de acesso do surdo à Libras. Considera-se, no entanto, que tal lei representa a legitimação do uso de uma língua própria de um grupo social, deixando de considerá-la apenas como linguagem gestual, mímica ou outras denominações, quase sempre de caráter depreciativo.

Nesse contexto, as pessoas Surdas passaram a ter direito a uma formação e ambiente bilíngue, ou seja, são usuárias da Libras e podem aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Ao menos dois fatores tornam-se importantes quando analisamos a questão da transição dos sistemas linguísticos dos Surdos: o primeiro é que, para tais sujeitos, o acesso à Libras é limitado, ou seja, uma vez que as ações inerentes a esse processo são restritas, supridas na presença de um profissional intérprete de Libras ou na sua oferta no AEE; o segundo é que o aprendizado da Língua Portuguesa é compulsório, em outras palavras, são obrigados a aprender a Língua Portuguesa (língua majoritária do Brasil) e a se tornarem bilíngues.

Esses fatores são melhor explicitados no quadro a seguir, com as menções apresentadas na legislação e projetos/programas das instituições, IES e Instituição de Surdos.

Quadro 20 - Demonstrativo da Educação dos Surdos promovida em Libras L1 e Português L2

Foco de Análise	Documento – Legislação		
Libras como língua de instrução e português como segunda no processo de escolarização dos Surdos	Legislação	IES	Instituição de Surdos
	<i>2005 – Decreto 5656 (p. 5)</i> 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	<i>2012 – PPC Curso Letras Libras/UFSC (p. 26)</i> Letras Libras objetiva oportunizar a formação de profissionais com perfil caracterizado pelas capacidades de: - uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros; <i>2015 – PPP LPDL/UFU</i> [...] além das habilidades e competências para o ensino dessas línguas, de acordo com as contingências sociais e acadêmico-científi-	<i>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FE-NEIS (p. 11-14)</i> - A Língua de Sinais Brasileira – Libras ou LSB deve ser a “Língua de Instrução” dos alunos surdos. - A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). - O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino

	regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Art.22. faz referência à inclusão do aluno surdo, como fica implícito no inciso I, estas escolas ou classes devem ser bilíngues, ou melhor, que os professores que atendem a demanda escolar, saibam a Língua Portuguesa e, concomitantemente, a Libras, para poderem interpretar para seus alunos surdos, numa classe mista, com alunos surdos e ouvintes, desde a Educação Infantil até o Ensino	cas da área, na contemporaneidade, deverá incluir: a. formação humanística, teórica e prática; b. domínio dos usos da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais; c. condições de uso das linguagens, relacionando-as a habilidades como: falar, escutar, ler, escrever e comunicar-se por sinais, dependendo das condições naturais do egresso; <i>2014 – Projeto Cepae (p. 9)</i> Formação do aluno como cidadão político e social, que deve estar preparado para a inserção participativa em seu contexto cultural, político e econômico. O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São	Fundamental e Ensino Médio). - O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos. <i>2012 – PDI INES (p. 9-14)</i> [...] II – Participar da formulação e execução das políticas nacionais de educação, em uma perspectiva bilíngue (LIBRAS e Português); promover reuniões conjuntas entre a equipe de LIBRAS e a equipe de Língua Portuguesa, com vistas a aperfeiçoar a proposta de educação bilíngue e efetivar a LIBRAS como L1 e o Português como L2; - Criar um espaço de convivência em LIBRAS, aberto a alunos, professores e técnicos; as equipes técnicas também compõem a equipe do Colégio. A relação entre esses profissionais está direta-
--	---	--	--

	Fundamental I. No inciso II, essas escolas bilíngues ou escolas de ensino regular, também devem incluir os alunos surdos, agora no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio preparando-o para a Educação Profissional, com o apoio de um intérprete de Libras – Língua Portuguesa que os ajude na interpretação do conteúdo curricular, além da conscientização dos professores da rede regular de ensino sobre as diferenças linguísticas do aluno surdo e da presença constante do intérprete de Libras em sala de aula para o acompanhamento escolar desse aluno surdo. <i>2014 – PNE (p. 55)</i>	consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos;	mente ligada às atribuições de cada um, oferecendo ao aluno um ambiente favorável ao seu aprendizado, respeitando a proposta de ensino bilíngue, segundo a qual a LIBRAS é língua de instrução (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua (L2), ambas presentes no contexto da relação pedagógica.
--	---	--	--

	4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;		
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa <i>2014 – (p. 6)</i> Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22		

	do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos.
--	---

Fonte: Autoria própria.

No quadro, o Decreto 5626/2005 prevê ações que promovem a Educação de pessoas Surdas com a sua política linguística: Libras como primeira língua e transmissão de conhecimento e o Português na modalidade escrita como segunda língua, conforme especifica também o Relatório do GT (2014) em garantir a política linguística aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22 do Decreto 5626/2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos e na meta 4.7 do PNE.

Esse reconhecimento linguístico dos Surdos é explicitado em vários outros documentos das IES no que concerne às pessoas Surdas. Como se vê no quadro, o Projeto de Criação do Cepae (2014) ao considerar o Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais (Libras); e de Língua Portuguesa como segunda língua; já o PPP do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015) reforça o uso de ambas as línguas, Libras e Língua Portuguesa. Isso é visado no PPC do Curso de Letras Libras/UFSC (2012), de forma mais abrangente que objetiva oportunizar a formação de profissionais com perfil caracterizado pelas capacidades de uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros.

Sendo complementados o reconhecimento e direitos dos Surdos também em todas as Instituições de Surdos, *corpus* de estudo desta pesquisa, que compreendem a particularidade linguística das pessoas Surdas na Educação, nas quais se determina a Libras como a língua de instrução e Português como segunda língua, sendo que ambas

devem estar presentes nos contextos das práticas pedagógicas e estruturais utilizadas em todo o processo de escolarização dos Surdos, em todos os níveis de ensino da Educação Básica, sendo estendidas, também, ao nível do Ensino Médio e Superior.

Enfim, conclui-se que as línguas, em geral, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), “expressam a capacidade dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, valores e os padrões sociais de determinado grupo social”. Desse modo, pode-se afirmar que a Língua Portuguesa precisa ocupar um espaço de maior valorização na vida cultural e nas expressões individuais dos Surdos. No entanto, a Libras deve ser aceita e viabilizada simultaneamente.

Segundo Brito (1986), a aceitação da Língua de Sinais é o meio pelo qual se efetiva o desenvolvimento do Surdo na Educação.

As línguas de sinais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. É o meio mais eficiente de integração social do surdo, **inclusive, também o desenvolvimento dos mesmos na educação** (Brito, 1986, p. 21, grifo próprio).

Enfim, encerramos a seção da análise documental, no que tange à Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, com fontes primárias que foram sendo agrupadas e mapeadas no decorrer da análise, na qual foi possível ter uma visão geral da legislação e documentos elaborados pelos órgãos e entidades governamentais, por meio da coleta de dados que nos possibilitou impulsionar a problematização abordada neste estudo, sendo verificadas, esclarecidas e respondidas todas as questões apresentadas nesta pesquisa.

Como também se percebe que, diante de todo o exposto no decorrer desta seção, ficou evidente, nos documentos apresentados, que ainda há muito a ser feito para articular as políticas públicas e a sua implementação na prática, pois as políticas públicas ainda se

apresentam desarticuladas para efetivar a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

CAPÍTULO IV

DISCURSO EMPÍRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA

[...] entendimento de que discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a Educação de Surdos, porém nenhum deles pode excluir a “diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir” (Lopes, 2015, p. 21).

Esta seção é a continuidade do desenvolvimento da análise aplicada nesta pesquisa, no caso, a análise da parte empírica. Neste ponto, buscamos aprofundar todo o movimento originário das relações provenientes sobre o que os profissionais e/ou representantes observam e sabem sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, relacionando com as ações em suas respectivas instituições. Diante disso, esta seção apresenta-se de forma articulada, associando as falas dos profissionais e/ou representantes, na sua singularidade, os sentidos e os conceitos, bem como as ações e programas desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições de Surdos, a partir da análise de discurso, representando a segunda parte da análise deste estudo.

4.1 Estabelecimento dos elementos de análise empírica

Neste texto, estabelecemos os elementos de análise empírica por meio do discurso dos participantes durante a entrevista. Assim sendo, o que consideramos relevante, nesse momento, é a busca de todo o movimento das relações sobre o que os profissionais e/ou representantes pensam e sabem sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, relacionado com as ações afirmativas promovidas pelas instituições, sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de tomar a análise que realizamos a única possível. O que apresentamos aqui trata da produção de uma pesquisadora que se propõe a analisar um tema muito complexo – política educacional e linguística e a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras

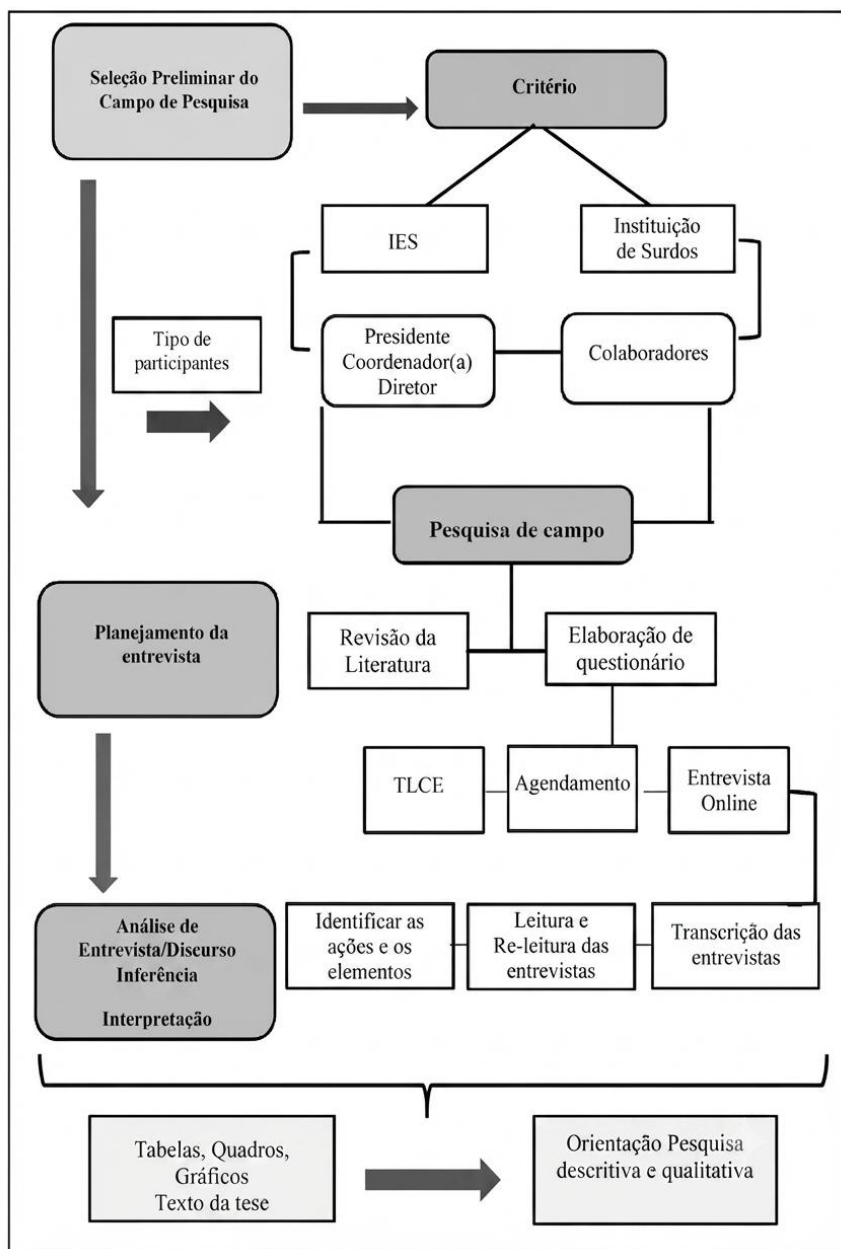
e Português como segunda língua, passível de diversas reflexões e produções teóricas.

A organização dos dados a seguir apresenta-se de forma articulada, relacionando a sinalização e as falas dos profissionais e/ou representantes acerca da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, ampliados em várias redes de discussão, entendimento, percepções e impressões mediante as perguntas elaboradas como um dos instrumentos de pesquisa em forma de entrevista semiestruturada, já descrito anteriormente.

Após realizadas as entrevistas com os profissionais e/ou representantes e transcritas, organizamos, primeiramente, um mapeamento relacionando pergunta/resposta, instituição/profissionais. Nesse mapeamento, foi possível ter uma visão geral das respostas dos profissionais e/ou representantes aos questionamentos. Posteriormente, fizemos um quadro para cada pergunta, contendo as respostas de cada um separadamente, o que oportunizou obter uma visão mais particularizada dos posicionamentos e concepções de cada um na mesma pergunta. Partindo desse procedimento, buscamos, nas respostas, palavras-chave repetidas ou que retratassem a mesma concepção ou conceituação.

Apresenta-se, abaixo, um fluxograma contendo a síntese do percurso metodológico feito na pesquisa empírica, no qual é detalhada a análise de discurso logo em seguida:

Fluxograma 2 - Fluxograma da análise de dados empíricos



Fonte: Autoria própria.

Com o decorrer das etapas da análise empírica, o texto foi ganhando identidade e sustentação, à medida que coletávamos os dados da transcrição das entrevistas. Inicialmente, elaboramos um quadro orientador em que demarcamos o objeto de estudo com os elementos a serem coletados de cada uma das questões elaborados.

Antes de iniciar as etapas, foi retomada a escolha das instituições, objeto deste estudo, posteriormente, foram estabelecidos os critérios de escolha de participantes para, por fim, fazermos o registro de quais seriam os informantes/participantes da pesquisa em cada seguimento. Esta estratégia de organização nos oportunizou obter uma visão mais particularizada das determinações e orientações de cada participante representante das instituições na mesma equivalência. Após a análise, recorreremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado, o qual elencamos em eixos de discussão para a análise de discursos das entrevistas.

a) Critérios de escolha e perfil dos participantes

As entrevistas com os participantes desta pesquisa foram realizadas com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para Surdos e de três IES formadoras de profissionais que irão atuar com pessoas Surdas. Tendo em vista que as instituições contam com grande número de profissionais e/ou representantes, os agrupamos em dois grupos:

- a) presidente, diretor e/ou coordenador das instituições selecionadas para este estudo;
- b) 06 participantes colaboradores, um de cada instituição, que estiveram à frente da elaboração de projetos e/ou documentos, participando das discussões, das reuniões e outros, promovidos pela instituição que fomenta a política educacional e linguística para a Educação dos e para os Surdos em suas instituições.

Sintetizamos o perfil dos participantes por categorias de função: Coordenador (CO); Diretor (D); Presidente (P) e Colaboradores (CL). Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, foi garantido o anonimato de suas identidades e, por essa razão, serão identificados por nomes fictícios. Os números de participantes em número de cargo, em mais de um dos participantes, foram identificados em número sequencial, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 21 - Demonstrativo do perfil dos participantes envolvidos com as IES, objeto desta pesquisa

Participantes ⁴⁸	Formação	Área de Formação	Corpus do estudo	Função/Cargo	Tempo de atuação no corpus do estudo
CO1 Sarah	Doutora	Estudos Linguísticos	Inst. A	Coordenadora	5 anos
CL1 Sandrine	Graduada	Gestão de Recursos Humanos	Inst. A	Colaboradora	14 anos
CO2 Amy	Doutora	Linguística	Inst. B	Coordenadora	1 ano
CL2* Anne Sullivan	Doutora	Educação	Inst. B	Colaboradora	14 anos
			* Inst. D	Membro e Diretora de Política Educacional	12 anos
CO3	-	-	-	-	-
CL3** Hellen Keller	Doutora	Educação	Inst. C	Colaboradora	4 anos
			**Inst. E	Ex-Presidente	8anos
			**Inst. F	Membro	4 anos

Fonte: Autoria própria.

⁴⁸ Identificação da Sigla: CO – Coordenador (a) e CL – Colaborador (a).

No *corpus* do estudo dos participantes envolvidos com as IES, tivemos a colaboração de seis participantes, dois em cada IES: Inst. A, B e C. Foi observado que há predominância do sexo feminino entre os participantes, por isso, a citação das colaboradoras já vem mencionada no gênero feminino. Ressaltamos que um participante da Instituição C deu retorno positivo ao convite de participação, mas não conseguiu agendar uma data para entrevista.

Cinco participantes possuem a formação de doutorado, com a predominância em duas áreas: Educação e Linguística. Apenas um dos participantes tem somente o curso de graduação concluído na área de Gestão de Recursos Humanos e isso se relaciona à área do seu cargo atribuído como Técnico-Administrativo e, devido à sua função, não deu sequência à sua formação.

Quanto à função/cargo exercido como colaboradoras, muitas delas já atuaram em um ou mais *corpus* de estudos desta pesquisa, variando o tempo e função/cargo exercido. A Anne Sullivan atuou como colaboradora e foi uma das autoras ativas na elaboração do documento e programa/projeto da Inst. B por 14 anos, sendo que, atualmente, exerce a função de Diretora de Políticas Educacionais na Inst. D há 12 anos, como membro e Diretora de Políticas Educacionais. A Hellen Keller que, além de trabalhar atualmente em Inst. Como colaboradora de programas e projetos, há quatro anos, trabalhou também na Inst. D, como ex-presidente, por 8 anos, na gestão de 1987-1991 e de 2012 -2016, bem como na Inst. F, como membro da diretoria, a qual exerce atualmente, há 4 anos. Somente a Sandrine atua em um único *corpus* do estudo, que é na Inst. A, na qual exerce a função desde a sua fundação, há 14 anos.

Quadro 22 - Perfil dos participantes envolvidos com as instituições de Surdos, objeto desta pesquisa

Participantes ⁴⁹	Formação	Área de Formação	Corpus do estudo	Função/Cargo	Tempo de atuação no corpus do estudo
P1 Jonas	Graduado	Tecnologia em Informática	Inst. D	Presidente	4 anos
CL4 Emmanuelle Laborit	Doutora	Educação	Inst. D	Colaboradora	9 anos
D1	-	-	Inst. E	Diretor	-
CL5*** Marlee Martlin	Doutora	Linguística	Inst. E	Colaboradora	12 anos
			*** Inst. F	Professora e pesquisadora	4 anos
P2	-	-	Inst. F	Presidente	-
CL6**** Valerie Sutton	Doutora	Informática na Educação	Inst. F	Colaboradora	12 anos
			**** Inst. D	Ex-Diretora Regional, Ex-Diretora de Política Educacional e Relações Exteriores	13 anos

Fonte: Autoria própria.

Há outro *corpus* de estudo dos participantes envolvidos com a Instituição de Surdos, objeto de estudo desta pesquisa, em que tivemos a colaboração de quatro participantes, pois dois deles (diretor e presidente de Instituição de Surdos) não deram retorno algum de nenhum tipo de resposta ao nosso convite para colaborar com a

⁴⁹ Identificação da Sigla: P – Presidente e D – Diretor (a).

pesquisa enviada por e-mail. Os quatro participantes que colaboraram foram os dois participantes da Inst. D, 1 da Inst. E é um da Inst. F.

Na função/cargo exercido no *corpus* do estudo, que nesta parte se trata dos representantes e/ou profissionais envolvidos com a Instituição de Surdos, temos um presidente que exerce na Inst. D, há quatro anos, apesar de ele já ter atuado em diferentes trabalhos, em outras Instituições de Surdos, por muitos anos, porém não as citarei aqui, por não estarem dentro do *corpus* de estudo. Além do presidente, temos três colaboradoras, sendo que duas delas já atuaram em um ou mais *corpus* deste estudo.

A Marlee Matlin atua no mesmo instituto de ensino, porém, em diferentes departamentos. Ambos fazem parte do *corpus* deste estudo, no qual ela exerceu por 12 anos na Educação Básica, na Inst. E, atualmente, quatro anos no Ensino Superior, na Inst. C. No entanto, a participante foi incluída na Instituição de Surdos pelo tempo que esteve atuando nos programas e projetos na Inst. E.

Outra participante, a Valerie Sutton, esteve exercendo funções relacionadas em mais de uma instituição: há 12 anos, está envolvida com a Inst. F, atuando em diferentes funções/cargos, dentre eles, como membro de grupo de expert de Educação de Surdos 2007-2011, coordenadora de grupo de expert de Educação de Surdos 2011-2015 e como membro de grupo de expert em língua de sinais 2015-2019. Antes, colaborou nos programas e projetos da Inst. D, na qual exerceu o trabalho por 13 anos e assumiu o cargo como Diretora Regional RS, Diretora de Política Educacional e voluntária de Relações Exteriores. Já a Emmanuelle Laborit atua na Inst. D, colaborando com a elaboração de programas/projetos há 9 anos, atuando como Diretora de Políticas Educacionais e, atualmente, como voluntária, apesar de que trabalha na IES e está envolvida com os programas/projetos, estes não são agrupados no objeto de estudo desta pesquisa.

4.2 A análise de dados: definições e processos realizados

As análises empíricas articulam-se entre si o tempo todo e, muitas vezes, emergem interpretações similares registradas de diferentes formas, tornando o texto e nosso posicionamento enfáticos e radicais. Pensamos ser importante evidenciar essas incidências, dado que o assunto exige da pesquisadora tal postura, mediante temas que retratam a imbricação dos discursos relacionados à Educação dos e para os Surdos. Assim, estabelecemos os seguintes eixos de discussão para análise:

- a) Discernimento dos discursos dos participantes no tocante ao conceito de Educação Especial *versus* Educação Inclusiva *versus* Educação dos Surdos relacionados às pessoas Surdas;
- b) Compreensão do olhar teórico às construções da formação dos Surdos e ouvintes e os seus desdobramentos nas ações pedagógicas e estruturas;
- c) Discussão da constituição do ensino da Libras e do Português como segunda língua na formação dos profissionais para atuarem na Educação dos Surdos numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda;
- d) Assimilações dos participantes sobre a política educacional (ações pedagógicas) e política linguística (usos linguísticos) no processo de escolarização dos Surdos;
- e) Identificação de suas percepções acerca das implantações, das ações e/ou das reformulações a serem desenvolvidas pelas instituições no que tange à política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

Antes de aprofundarmos na discussão da análise nos seguintes eixos, sob o prisma dos participantes da entrevista, consideramos importante registrar, aqui, a descrição do envolvimento e trabalho dos participantes desta pesquisa em determinadas instituições no que se

refere à política pública de Educação dos e para os Surdos, nas próprias palavras destes, retiradas das entrevistas realizadas.

Ao iniciarmos a entrevista, logo após a apresentação para a coleta de dados de identificação, fizemos o questionamento de “como você se envolveu na elaboração de documentos organizados em sua instituição?”. Acreditamos que o seu envolvimento e ensejo de fazer parte da política e elaboração de documentos na instituição estejam carregados de sentidos subjetivos, os quais se refletem no desenvolvimento do trabalho, o que poderia tornar mais ricas nossas análises e, ainda, pelo fato de tomarmos como um dado muito importante para a pesquisa, visto que o foco deste estudo é o papel e função das instituições e seus colaboradores na promoção da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

As respostas foram variadas, a maioria dos participantes é envolvida na elaboração de documentos em suas respectivas instituições por fazer parte da comunidade Surda desde antes de iniciar o trabalho, o que torna natural o seu envolvimento com a instituição. Porém, ele não se vê em sua participação em reuniões, audiências e comissões de elaboração de documentos nacionais com órgãos e entidades governamentais. O envolvimento dos participantes na elaboração de documentos foi explicitado durante o relato da entrevista com as afirmações:

[...] Não participei de nenhum momento da elaboração desses documentos nacionais (Sarah – Inst. A).

[...] Eu já participei de algumas dessas elaborações da instituição, **somente como ouvinte**, mas participação como membro da comissão, envolvendo-se com a discussão, criação e elaboração de documentos, nunca fui, somente assisti como ouvinte mesmo (Amy – Inst. B).

[...] Nunca atuei nas políticas públicas com secretarias, governos. Sempre participei em eventos e GT dessa natureza, sempre dentro da Instituição (Hellen Keller – Inst. C).

Os relatos acima indicam que existe um pensamento de ausência de participação na elaboração de um documento oficial, pois

nunca se envolveram na elaboração de legislação nacional, mas já se envolveram nos documentos dos programas/projetos em mais de uma instituição, voluntariando-se em vários trabalhos. Por outro lado, atualmente, a participação encontra-se modificada, por conseguinte, existem diversas formas de participação que, apesar de não serem reconhecidas como tal, podem ser uma forma de fazê-la.

[...] Com outros líderes surdos, iniciei com a redação do documento da lei de Libras, regulamentação; participei da criação do currículo de Letras/Libras; participei como líder na elaboração do documento que “Educação que nós, surdos, queremos”, em Porto Alegre; participei das lutas por Educação Bilíngue desde 1989, no RS; com as lideranças surdas, subi nos palcos da Educação Inclusiva no RS, lutando contra ela e pedindo Educação Bilíngue e escolas de surdos; com as lideranças surdas, elaboramos o currículo de Educação Bilíngue; membro do GT bilíngue criado por portaria do MEC/Seesp, fizemos relatório sobre Educação Bilíngue, documento entregue ao MEC/Seesp, recentemente revisado e entregue ao governo este ano (Anne Sullivan – Inst. B).

Já participei de uma reunião para discutir a política linguística do ensino de Português, também participei do PNE na temática da Educação do Surdo, atuando como voluntária nessa comissão. Eu também participei do documento “A educação que nós, surdos, queremos”, da FENEIS. Também participei da BCNN, ao responder um questionário com perguntas relacionadas à política linguística, enviado pelo governo a todos os responsáveis pelas instituições afins e eu, em 2015, sendo representante da FENEIS, respondi esse questionário que, „ era bem extenso. Enfim, sempre participei de vários eventos dessa natureza e sempre junto à FENEIS (Hellen Keller – Inst. C).

[...] Na legislação nacional geral, nunca participei como membro em nenhuma das reuniões, só recebia documentos para contribuir com as propostas e sugestões para encaminhar, tais como o decreto 5626, aprovado em 2005. Contribuí também como participante na elaboração do PNE, em 2014, como membro da FENEIS, na qual foi feito um trabalho online. Também o documento do pré-congresso ibérico-americano, mas não estive em ação conjunta de sentar com a secretária somente dentro da FENEIS. Em 2001, participei como membro na proposta de elaboração com a secretária para a região do estado do Rio Grande do Sul (Valerie Sutton – Inst. F).

Identificou-se também que fora da instituição de IES e Instituição de Surdos foram poucos participantes que estão/estiveram presentes em reuniões, audiências de comissão específica acerca da elaboração de documentos da legislação nacional, no que tange à política educacional brasileira, promovidas pelas secretarias, governantes e afins como representantes e/ou convidados.

[...] Atualmente, sou membro representante do CONADE⁵⁰ (do qual a FENEIS faz parte da comissão, representando as pessoas Surdas... na qual já atuo na comissão há 6 anos. Além do CONADE, do qual fazemos parte como membro atuante, e em alguns momentos ocorre de outros setores solicitarem à Feneis um representante para compor na reunião das secretarias, também participar na comissão de análise dos projetos do Senado na área das deficiências para aprovar o Projeto Legislativo (Jonas – Inst. D).

Destaca-se que, na discussão acerca do envolvimento dos participantes em reuniões, audiências, comissões de trabalhos coletivos voltados para pensar e propor um conjunto de ações na área da Educação de e para Surdos, a maioria relatou que a sua cooperação é inexistente nesse espaço, principalmente os participantes Surdos dessa entrevista, devido a serem desacreditados como pessoa Surda com potencialidade de contribuir, compartilhar seus conhecimentos a serem discutidos entre eles. Essa percepção acerca do poder ouvintista e desprestígio é relatada pelas participantes Hellen Keller e Valerie Sutton, que acreditam que é o principal fator que lhes é dado, como participantes, limitando a sua participação plena, como observam nos relatos explicitados abaixo:

[...] Infelizmente, os **professores ouvintes não querem debater sobre a política linguística com os Surdos**, devido a terem pensamentos divergentes, sempre demonstrando desinteresse com esse tema e adiando esse debate (Hellen Keller – Inst. C, grifo próprio).
[...] Aqui no Brasil, no INES, MEC e a secretaria da Secadi, nunca se sentou com os surdos para dialogar de fato a Educação dos Surdos;

⁵⁰ CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências.

sim, algumas vezes, tiveram a oportunidade, mas, todas às vezes, sempre foram sentados os surdos com os representantes ouvintes para dar a voz, **demonstrando clara distinção de poder e desconhecimento do trabalho dos Surdos** (Valerie Sutton – Inst. F, grifo próprio).

A participante Amy aponta que essas questões têm também como fator a falta de formação de intérpretes de Libras para atuarem com os professores e oferecerem condições de “lhes darem vozes” em determinadas ocasiões, como se lê no relato retirado da entrevista, com grifos da pesquisadora, os quais esta considera de grande impacto:

Estamos no período de luta principal; atualmente, é sobre o problema de formação de intérprete que ainda são poucos em número, como também a profissão é desprestigiada, pois são abertos os editais com nível D (Ensino Médio), não se preocupam com a formação do intérprete com o nível do cargo ideal, que é do nível E, mas a maioria é do nível D. Isso significa que, **em qualquer momento e lugar que participo em reuniões, tenho o intérprete com fraca capacitação e formação, que é divergente com a minha formação que é de doutorado concluído** e vejo que a fluência em Libras dos intérpretes se encontra em fase de aperfeiçoamento e prática (Amy – Inst. B, grifo próprio).

Witkoski (2009) explica que, tradicionalmente, as pessoas Surdas, independentemente de suas atribuições e funções exercidas, vivem sujeitadas a uma posição de menos valia diante do ouvinte, principalmente, decorrente das representações ouvintistas. Tal lógica legitima a palavra falada e tudo que pertence à cultura majoritária ouvinte de modo imperativo, denotando, nas esferas educativas, ações pedagógicas normalizadoras e a culminância do preconceito nas dinâmicas da política educacional cotidiana. Desse modo, a língua e as expressões surdas, por exemplo, são questionadas e observadas de modo aversivo, frequentemente adjetivadas como manifestações e/ou reivindicações estranhas. Ou seja, as especificidades e diferenças como determinações tornam-se símbolo de opressão.

Contudo, é possível identificar que o envolvimento dos participantes na elaboração de documentos nacionais, no que tange à política de Educação dos e para os Surdos, ainda ocorre de forma simplista e ineficiente, sem poder de implicações diretas e fortes de influência e transformação na política de Educação dos Surdos, o que consideramos um agravante, sem contar com um olhar e experiência dos participantes que estão mais envolvidos e próximos à realidade acerca da Educação dos Surdos. Esses casos são comuns em todas as instituições, sendo que não deveriam ocorrer, pois os profissionais e/ou representantes institucionais devem simbolizar um papel importante na colaboração das políticas públicas de Educação, principalmente as de Surdos.

A implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação. A partir dessa iniciativa, podemos processar uma aproximação entre o “querer” e o “fazer” na educação, instaurando um espaço de negociação. Este espaço de negociação permitirá a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos surdos brasileiros (Quadros, 2012, p. 3).

Quanto à importância da presença da comunidade Surda por meio de profissionais representantes de instituição, vê-se que somente na Inst. D, a FENEIS, existe uma abertura para o diálogo sobre as discussões com a Secretaria da Educação, acerca da política de Educação dos e para os Surdos, como se observa abaixo, no relato retirado do Jonas nas entrevistas:

[...] Ressalta-se que a FENEIS já é vista como uma grande entidade que já tem 30 anos atuando na comunidade e política, sendo reconhecida por todo o Brasil e mais respeitada e prestigiada pelas secretarias, pois houve um fato, em uma reunião, na qual chegamos atrasados e a porta se encontrava fechada, tivemos que pedir licença à recepção que, ao nos apresentar como representantes da FENEIS, logo fomos encaminhados à reunião por considerar a nossa presença

muito importante para contribuir e discutir a pauta. Também já fomos requisitados, várias vezes, pelo ministério da comunicação, no setor da Anatel, para orientá-los acerca da pauta e também requisitados pelo MEC, no setor da Secadi. Vejo avanços das secretarias e órgãos em relação ao reconhecimento do trabalho da FENEIS, até mesmo nos governos estaduais que procuram a FENEIS para discutir projetos e programas devido ao fato de que esta instituição tem presença em documentos nacionais regulamentados (Jonas – Inst. D).

Enfim, ao situar, anteriormente, nos trabalhos e envolvimento dos participantes acerca da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, como também as atribuições, problemas e dificuldades enfrentadas por cada um, nas respectivas instituições que, de forma breve, foi fundamental para esta pesquisa, diante de tantas controvérsias e embates, após a exposição dos objetivos, bem como dos procedimentos que iríamos realizar, afinal, uma pesquisa com o propósito de compreender e identificar os sentidos das inter-relações entre o que o participante pensa, observa e acredita na Educação dos e para os Surdos, com aquilo desenvolvido na política pública atual, relacionado com a formação, prática e ensino de/em Libras e Português como segunda língua. Enfim, após esse processo, pareceu-nos, no primeiro momento, pouco estimulante, tendo em vista que, no mundo educativo, é muito comum o imediatismo dos profissionais envolvidos com a Educação dos e para os Surdos, em ter que fazer algo, ao invés de pensar, pesquisar e analisar para buscar fazer diferente.

Contudo, em alguns momentos de diálogo estabelecidos, fomos aprimorando os dados da pesquisa como a possibilidade de contribuir com a Educação dos e para os Surdos, a oportunidade de compreender os sentidos e os significados das diferentes experiências que ocorrem na formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, e ainda, auxiliar na valorização destas como campo de ações pedagógicas e estruturais, voltado para a resolução de problemas nas práticas educacionais e linguísticas, colaborando com a construção do conhecimento na formação dos Surdos e ouvintes em relação à Educação dos e para os

Surdos, que será discutido e descrito, no decorrer do texto a seguir, mediante o relato das entrevistas dos participantes.

4.2.1 Educação dos Surdos e a sua praticidade: os impasses discursivos dos profissionais participantes do estudo

A Educação dos Surdos é uma temática que vem sendo apresentada com várias pesquisas e discussões. Campo que, nos últimos anos, vem sendo regulado por leis que reconhecem direitos e por políticas que orientam a formação e ações pedagógicas e estruturais na área dos Surdos, exigindo possibilidades de se “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê” (Foucault, 1998, p. 13). Tais políticas, formação, ações pedagógicas e estruturais “se constituem em paradoxos contemporâneos no governmentação da população surda” (Lopes; Thoma, 2012, p. 88), pois “tanto festejam a diferença identitária surda quanto investem na correção/normalização dos indivíduos com surdez” (Thoma, 2016, p. 16).

Para compreendermos, a priori, o entendimento entre os segmentos dos participantes da pesquisa sobre a “Educação dos e para os Surdos”, foi possível analisar os discursos desses participantes para, então, compreendermos as contradições entre seus discursos nas mais diferentes respostas presentes nas entrevistas e questionários nas variáveis de análises propostas neste trabalho.

O entendimento sobre a “Educação dos e para os Surdos” chamou-nos a atenção para o relato da entrevista da participante Amy e Hellen Keller, coordenadora da Inst. B e colaboradora da Inst. C, também da participante Emmanuelle Laborit, da Inst. D. Suas narrativas, com destaque para os grifados, nos revelam uma visão bem direta de que, atualmente, a Educação dos Surdos que se baseia em uma perspectiva da Educação Inclusiva é vista como um espaço para socializar e integrar os Surdos em um ambiente de “acolhimento”, persistindo na percepção de ensino da Educação Especial que se baseia nas limitações dos estudantes Surdos, em um grupo das pessoas com

deficiências, não em pessoas Surdas com suas particularidades linguísticas/culturais.

[...] atualmente, a escola utiliza-se do currículo baseado no olhar da Educação Especial, que é um problema para nós da Educação dos Surdos, por exemplo, o AEE ofertado dentro da Educação Inclusiva que, apesar de ter a mesma função cognitiva de capacidade linguística dos ouvintes, **os surdos ainda continuam sendo vistos como um ser deficiente, por isso, a sua educação está mais voltada para a Educação Especial**, acaba por aplicar também a Educação Inclusiva (Amy – Inst. C, grifo próprio).

A Educação dos Surdos utiliza-se de uma metodologia própria para ouvintes, apesar do campo de atuação desta Instituição ser o ensino ao surdo, **focado apenas nas questões patológicas com estudo de investigação cognitiva**, ou seja, foca somente na deficiência, assim como a Educação Especial (Hellen Keller – Inst. C, grifo próprio).

[...] a Educação dos Surdos segue na perspectiva de Educação Especial nas suas ações, tais como a Declaração de Salamanca, LDB que citam pouco sobre a Educação dos Surdos, assegurando a presença de intérprete de Libras e uso de recursos visuais, superficial demais, pois sempre são **baseados em um discurso de ofertar o mesmo ensino entre surdos e ouvintes, numa tentativa de normalizar a educação para todos** (Emmanuelle Laborit – Inst. B, grifo próprio).

Além disso, foram pronunciados vários outros discursos nos campos da Educação dos e para os Surdos: a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue, criando diferentes significados e sentidos acerca da Educação dos Surdos, porém a maioria dos participantes apontou a Educação Bilíngue como sendo a mais adequada para os Surdos. Os participantes responderam da seguinte forma:

[...] A educação bilíngue, seja ela em sala bilíngue ou em escola bilíngue, deve ser assegurada na educação dos Surdos em vários espaços, pois a mesma assegura o uso da Libras aos surdos, na qual conta-se com profissionais com conhecimento e acesso aos estudos sobre surdos e sobre a Libras, formação de professores, domínio em Libras através das pesquisas teóricas (Anne Sullivan – Inst. B).

A FENEIS se posicionou, em 2011, na defesa de uma Educação Bilíngue na Educação dos Surdos, no documento elaborado pela ex-diretora de políticas educacionais que instigou movimentos, promovendo a primeira marca histórica de movimento sobre a Educação dos Surdos – o Bilinguismo, dito como o ensino eficiente e ideal para o processo de escolarização dos Surdos (Jonas – Inst. D).

Diante da pressão da comunidade Surda, o WFD se manifestou em uma carta a sua posição acerca da educação dos Surdos, na qual a mesma apoia a educação inclusiva devido ao número crescente de Surdos matriculados, porém, ressalta-se que a mesma deve assegurar o uso e ensino linguístico dos Surdos na sala de aula e acredita-se que a educação inclusiva pode ser moldada e caminhar com o ensino bilíngue (Valerie Sutton – Inst. F).

Na visão desses participantes, a Educação dos Surdos, em um ensino Bilíngue, é o eixo principal do processo de escolarização dos Surdos. Partindo dessas visões, foi requerido aos participantes que nos falassem sobre o que eles entendem por Educação Bilíngue dos Surdos e quais são as suas propostas efetivas. Destacamos a narração de um dos participantes que resume explicitamente, de forma esclarecedora, o relato dos demais participantes.

O Ensino Bilíngue deve se interligar em um currículo Bilíngue:

- seja iniciado com os bebês surdos com estímulo visual, não somente como uso de imagens, também com contato visual, entre adulto e criança surdos, a qual é a base primordial, não sendo necessário o uso de cartaz, imagens, luzes; nada, somente com o olhar entre professor e estudante surdos, estabelecendo comunicação;
- os funcionários, como as secretárias, porteiros etc., todos sejam usuários de Libras;
- professores bilíngues ministram aulas em Libras diretamente aos alunos, em todo o momento, ofertando o espaço bilíngue aos estudantes surdos;
- apresentar os surdos idosos para compartilharem seus conhecimentos e experiências, a fim de servir de modelo e referência, pois a maioria das crianças acha que é o único surdo nesse mundo, sendo o único da família de ouvintes;
- levar os estudantes a conhecerem e terem contato com a Associação para conhecerem outros surdos;

- o currículo geral deve andar em conjunto com o currículo específico dos surdos, como sobre a Lei, movimento surdo, mês de setembro, por exemplo, 7 de setembro, que cita sobre a independência do Brasil e, ao mesmo tempo, comparar com a da comunidade surda, qual foi o marco da independência. Penso que é importante serem trabalhados ao mesmo tempo (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

Desse modo, ressalta-se que a Educação dos e para os Surdos, dita pelos participantes, é a proclamada nos discursos das políticas de inclusão escolar do PNEEPEI (2008), pois determina que é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente, no âmbito de sala de aula, atentando-se a assegurar a particularidade linguística/cultural dos estudantes, inclusive, a dos Surdos.

Como enfatiza a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a responsabilidade é de todos, segundo os textos da legislação que expressam as políticas públicas estudadas, as condições linguísticas e culturais da criança surda devem ser essencialmente consideradas. Ainda determina que as Escolas Inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus estudantes, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como assegurando a educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

O mesmo também é explicitado no Relatório do GT (2014), ao instaurar-se que a Educação dos Surdos deve promover a identidade linguística da comunidade surda, bem como o favorecimento do seu desenvolvimento social, que fora reconhecida e valorizada, em 1996, pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

Apresentamos, aqui, o discurso de alguns dos participantes da entrevista, Amy – Inst. B, que queria enfatizar um esclarecimento de que não é a favor dos Surdos estudarem exclusivamente em escolas bilíngues, sendo receptiva a outros modelos educacionais, desde que seja ofertado o ensino bilíngue.

[...] Gostaria de falar que eu defendo que os surdos não precisam basicamente estudar somente na escola bilíngue, impedindo-os de estudarem na escola inclusiva, os proibindo de forma nenhuma. Esta, sim, deve ser aberta, mas não com a imposição única aos surdos de terem a formação em uma Educação Inclusiva, frequentarem AEE e, sim, oferecer a eles como um dos leques de opção de Educação para os Surdos escolherem. Obviamente, devem ser valorizadas as escolas bilíngues, mas sem qualquer tipo de proibição de eles optarem pela Educação Inclusiva. **Resumindo, eu defendo uma Educação Bilíngue para surdos, independente de qual escola (inclusiva, bilíngue) devem frequentar, se houver, de fato, um ensino bilíngue que satisfaça o desenvolvimento dos surdos** (Amy – Inst. B, grifo próprio).

O problema recorrente nos embates referentes a qual escola é dita como ideal aos estudantes surdos é promovido em vários programas de políticas públicas para a educação dos Surdos, que induzem a instigação de diferentes interpretações e discursos que desencadeiam o ensino de qualidade e eficiente, que propicie de fato a promoção de desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, como narra o participante:

Gostaria de ressaltar que a lei, muitas vezes, a sociedade e as pessoas se baseiam em leis, por exemplo, há leis que propõem 3 tipos de educação: escola especial numa sala de aula que tem os alunos surdos, escola inclusiva onde os surdos, como minorias, são integrados com os ouvintes e, por último, escola bilíngue uma educação específica dos surdos existentes em alguns determinados lugares e isso acaba oportunizando às pessoas selecionarem alguns direcionamentos dentro da lei a serem adotados e/ou implementados na escola onde exercem, gerando diferente entendimento, acreditando que surdos e ouvintes devem aprender igual, pois muitos deles apenas focam em um trecho e não procuram se atentar à estruturação. Por isso, alguns contextualizam o que fala a lei e outros não, este é um dos grandes problemas (Jonas – Inst. D).

Assim, em caráter colaborativo, a formação, as ações pedagógicas e as estruturas a serem ofertadas nas instituições, nas escolas e pelos professores não podem existir entre eles um discurso

em que as suas práticas discursivas apontam que a formação, as ações pedagógicas e as estruturas são de responsabilidade de um e a inclusão sobre a Educação dos e para os Surdos seja de responsabilidade de outro, ambas devem incidir na incumbência do compromisso de todos, como afirmam Araújo *et al.* (2005 *apud* Boaventura, 2008):

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais (Araújo *et al.*, 2005 *apud* Boaventura, 2008, p. 14).

Portanto, a escola inclusiva é um processo em construção permanente, cabendo a todos a responsabilidade de conduzir uma vigilância constante quanto aos entraves na formação, ações pedagógicas e estruturais da Educação dos e para os Surdos.

4.2.2 O olhar teórico sobre a formação e os seus desdobramentos: as percepções discursivas dos participantes do estudo

Além do discurso e dos entendimentos divergentes que generalizam as contradições nas ações pedagógicas e estruturais, há outro empecilho para a efetividade da Educação dos Surdos, que é a falta de formação adequada aos Surdos e ouvintes. Isso tendo em vista que os Surdos não têm a mesma oportunidade de acesso a um aprendizado em sua língua a fim de requerer uma qualidade de ensino, pois o seu ensino é dado na língua que não é a sua língua materna, a Libras, e os ouvintes não se sentem capacitados para atuarem com os estudantes Surdos por desconhecerem as especificidades destes. Na maioria das vezes, a escola é o único lugar de convívio social de algumas crianças e jovens Surdos para desenvolver o aprendizado. Então, é justamente por isso que ela tem que oferecer suporte pedagógico a estes, para poderem se sentir bem, em um ambiente agradável e

acolhedor e, posteriormente, adquirir o conhecimento curricular de base acadêmica.

No entanto, para haver o real desenvolvimento da Educação dos e para os Surdos, que hoje se encontra em uma perspectiva de Educação Inclusiva, faz-se urgente um novo modo de pensar e fazer educação em sala de aula, uma nova forma de planejar e de avaliar o ensino, de forma que o professor garanta uma educação de aprendizagem a essas crianças, como determina a CF/88 em consonância com o Relatório do GT (2014).

Isso tudo é também citado por alguns dos participantes: a preocupação sobre a formação dos Surdos e ouvintes na educação dos e para os Surdos, de acordo com o relato recortado abaixo:

A preocupação nos documentos que elaboramos na instituição determina que **a formação do sujeito surdo seja visada em sua diferença, seu direito a ser diferente, ao uso da língua de sinais como língua**. Visa a formação do surdo como sujeito de direitos e igualmente indica ao ouvinte a diferença surda (Anne Sullivan – Inst. B, grifo próprio).

O Ensino Superior promove uma formação ineficiente, pois, na maioria das vezes, os professores, ao ingressarem para lecionar ao aluno surdo, não conhecem o surdo; e será que eles vão estudar e criar formas para adaptar e ser bons profissionais? Enfim, quanto à **formação dos Surdos, eles são ensinados com os mesmos conteúdos dos ouvintes, sem alguma particularidade** (Hellen Keller – Inst. C, grifo próprio).

No meu ponto de vista, no decorrer do tempo que vivencio, vejo sob o meu entendimento particular, que **a legislação acerca da formação é mais voltada às pessoas ouvintes, ofertando a disciplina Libras como L2**, porque vejo que há crescimento de cursos de formação aos ouvintes no ensino de Libras como L2. A maioria, infelizmente, ainda **se encontra em carência na oferta do ensino de Libras aos surdos, que ainda é pouca**, por isso percebo que a Legislação promove mais a formação aos ouvintes (Emannuelle Laborit – Inst. D, grifo próprio). No Brasil, **as legislações que debatem sobre a formação atentam muito à promoção de formação de professores ouvintes** e pouco se olha para a formação dos surdos (Valerie Sutton – Inst. F, grifo próprio).

É possível notar que, nos discursos, o maior descontentamento dos participantes é com a falta de orientação e implementação de programas/projetos para promover a sua inserção na formação dos Surdos, pois a maioria da legislação foca somente na formação dos ouvintes, sendo que a legislação do Decreto 5626/2005 determina a inserção da disciplina de Libras e Português como segunda língua, requerendo-nos o aprimoramento dessa discussão, como é dito pela participante Sarah:

Penso que as ações de formação dos profissionais para atuarem no Ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos deveriam sair do âmbito da preocupação e se tornar ação. As discussões não têm avançado no sentido de garantir formação para os profissionais no atendimento do Surdo. Embora tenhamos alguns cursos de aperfeiçoamento, essa ação se mostra muito tímida para suprir a demanda local e regional (Sarah – Inst. A).

A afirmação do participante é viável, pois observa-se que não há algum regimento escolar nas instituições pesquisadas, que conste em seus registros, detalhadamente, de forma explícita, sobre o desenvolvimento desse trabalho, no que tange à formação dos Surdos, se restringindo somente a ofertar o ensino de/em Libras e Português como segunda língua, com conteúdos básicos, conhecimentos de sinais e vocabulários, dentre outros, conforme se expressa nos relatos dos participantes com trechos das entrevistas recortados e grifados abaixo:

Da minha parte, entende-se que a formação dos Surdos se dá no ensino de Libras como a primeira língua e Português como segunda língua em modalidade escrita, mas a prática ainda se encontra distante, pois os materiais, recursos e **currículos são similares aos dos ouvintes** (Anne Sullivan – Inst. A, grifo próprio).

Na DESU, **não há um currículo de formação de ensino de Português para Surdos**, a disciplina é disponibilizada com conteúdos de Português da norma culta, com estudo de regras gramaticais. E no INES, os professores não utilizam o material disponibilizado pelo MEC, devido a argumentar que os autores desses materiais não são dessa linha de pesquisa. Portanto, acreditam que esses materiais estão fora da realidade para ensinar Português aos alunos surdos do Ensino

Fundamental, por se tratar de materiais mais complexos, mostram uma perspectiva ouvinte, sem contar que o professor não domina Libras (Hellen Keller – Inst. C, grifo próprio).

Por meio de seus discursos, os participantes nos apresentam a realidade comum de muitas instituições IES e de Instituição de Surdos, ao promover a formação dos Surdos e ouvintes, ora de forma simplista, outrora com currículos semelhantes aos ofertados a Surdos e ouvintes, que ainda são perpetuados por muitos anos, seguindo a determinação da legislação geral sem algumas especificidades que estas necessitam.

Entretanto, a formação específica para os Surdos e ouvintes intensificou-se a partir do ano de 2005, com o Decreto 5626/2005, conforme foi discutido no decorrer do texto desta pesquisa. Desde então, foram percebidas as suas mudanças ocorridas gradativamente nas ações pedagógicas e estruturais, que buscam estabelecer alternativas para conduzir o trabalho de formação dos Surdos e ouvintes, com a rede pública de ensino como alternativa para aprimorar o conhecimento, a fim de efetivar a política educacional de formação sob os moldes inerentes da política de Educação dos Surdos numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda.

Porém, nada ainda foi oficializado e/ou regularizado. Nos programas e/ou projetos de orientação acerca da formação, a maioria dos estudantes Surdos está em sala de aula de ensino regular, por uma questão de direito expresso nas políticas públicas que obrigam o sistema a realizar suas matrículas nessas instituições, sendo que elas, por sua vez, não podem se recusar a efetivá-las. Por outro lado, os professores estão em sala de aula para cumprirem o seu horário e papel de educadores no quesito de oferecer conteúdos de ensino determinados pelo programa. Nesse sentido, enfatiza-se, no cotidiano escolar, as necessidades mais inquietantes para o atendimento desses estudantes ao requerer a presença de um intérprete de Libras como um elemento que propicie a formação efetiva, sendo que estes são alocados com uma função e preparo para atuação ainda improvisada.

Com as percepções acima citadas, os participantes acreditam ser esses os fatores que propagaram a formação, as ações pedagógicas

e estruturais inadequadas na Educação dos e para os Surdos, como se observa nas afirmações dos participantes explicitadas nas entrevistas recortadas abaixo:

O INES ainda tem que melhorar no quesito de materiais pedagógicos bilíngues, pois em uma visita ao CAS do Campo Grande/MS, viu-se que possuem materiais didáticos para surdos com qualidade superior ao que aqui no INES, que não tem material didático eficiente, praticamente bem superficial. Todos pensam que o INES é referência nacional da Educação dos Surdos e sempre pedem informações sobre isso, mas ninguém sabe informar (Hellen Keller – Inst. C).

[...] o trabalho de Português como L2 deve se dar mais com a leitura (às vezes, visito a escola e vejo que muitos professores, ao trabalharem com os surdos nas 3ª e 4ª séries, centram em copiar e decorar as regras e estruturas gramaticais) e, acima de tudo, é preciso entender que o ensino e aprendizado dos surdos e ouvintes não ocorre igual (Valerie Sutton – Inst. F).

A participante Hellen Keller, Inst. C, cita, mediante a sua vivência nas escolas, que o maior problema dos profissionais para atuarem com os Surdos é o despreparo e o descaso dos governantes por não darem cursos de capacitação aos professores para aprenderem a língua de sinais e cursos de metodologia de Português como segunda língua. Pois entende que, para os professores, não basta que, em sua formação, sejam oferecidos apenas conhecimentos básicos de Libras, mas têm que ser ofertados os cursos de metodologia de ensino, atentando às especificidades linguísticas/culturais dos Surdos, como também o ensino de Português como segunda língua aos professores de Língua Portuguesa, bem como promover para eles um curso de confecção de materiais visuais específicos para trabalhar com os estudantes Surdos.

De certa forma, os participantes, durante as entrevistas, ainda determinaram que a formação e o conhecimento adequado vão garantir ao professor maior preparo profissional para desempenhar suas tarefas de educador em sala de aula, sendo que sua atenção a esses estudantes Surdos precisa ser focada em suas especificidades, para não haver qualquer tipo de ensino ineficiente. Ao garantir esse preparo e

capacitação, enriquecerá o desenvolvimento e formação dos Surdos, promovendo a qualidade no seu ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a proficiência linguística dos educadores, somada ao capital cultural, reflete diretamente em suas possibilidades criativas diante das exigências pedagógicas, num prisma de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, perpassando em duas comunidades com línguas e culturas distintas. Considerando a essencialidade da formação em Libras, as participantes Sarah e Amy (coordenadoras da Inst. A e B) acrescentam seu ponto de vista nessa temática:

Atualmente, algumas universidades possuem programas de inclusão da Libras na formação dos professores com conteúdos que abordem a cultura, e identidade surda em diferentes contextos. Dessa forma, elas tendem a desenvolver programas inclusivos, beneficiando os surdos (Sarah – Inst. A).

[...] a Libras deve ser sempre posta em prática e treino. Além desta, também tem-se a metodologia de como editar vídeos para sua futura formação, a qual precisará utilizar durante a sua aplicação de provas em Libras. É essencial que o professor saiba como se posicionar, filmar e editar vídeos, para efetivar a avaliação em Libras aos alunos e futuramente pode ser usado o SW nas avaliações (Amy – Inst. B).

De acordo com Luck (2006), essas ações planejadas devem envolver os gestores das escolas e os gestores da educação, o qual são os professores, bem como toda a comunidade escolar, para que, por meio da participação e compartilhamento, ocorra a implementação das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos, de forma autônoma e descentralizada aos estudantes Surdos.

Nesse contexto, as compreensões no que tange à formação dos Surdos e ouvintes estão presentes de forma bem desequilibrada entre os participantes, pois alguns deles se atentam à formação dos Surdos em ensino de Português como segunda língua na educação básica e à formação dos ouvintes no ensino de Libras no ensino superior. Por essa visão, apresenta-se descrédito de defender uma formação aos Surdos, em um mesmo nível como é citado aos ouvintes, este também satisfaz somente a formação em Libras e não prestigia também o

Português como segunda língua aos ouvintes para poderem atuar com os estudantes Surdos em sala de aula, pois não são incluídos nos currículos de formação dos ouvintes como cita Hellen Keller:

[...] os cursos do ensino de Português são mais voltados aos projetos de extensão e não à grade curricular. Porém, nunca vi esses cursos de extensão serem voltados para a formação de professores ouvintes para lecionar o ensino de Português para Surdos. Isso é preocupante! (Hellen Keller – Inst. C).

Porém, a participante Amy, coordenadora da Inst. B, instaura que o curso de extensão de Português como segunda língua, como disciplina eletiva oferecida na instituição, pode ser ofertado aos Surdos e aos ouvintes, apesar de que o público destinado a essa disciplina é dos Surdos, mas os ouvintes podem assistir para se aperfeiçoarem na metodologia de ensino de Português como segunda língua, que o professor usa para ensinar Português aos Surdos. O mesmo ocorre na disciplina de Libras I e II (nível básico), no curso de Letras Libras, em que os Surdos são convidados a assistir à disciplina como expectadores e apropriar-se da metodologia e estratégia do professor no ensino de Libras nas suas aulas, para que futuramente, possa ser utilizada na sua atuação como professores de Libras.

Enfim, essas questões precisam ser melhor refletidas e discutidas, a fim de que possamos buscar uma melhor proposta e soluções para a formação dos Surdos e ouvintes, que se encontra em defasagem, carecendo de maiores estudos, reflexões e discussões que norteiam a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos.

4.2.3 Constituição do ensino de Libras e do Português como segunda língua: o discurso e as suas implicações

Com a determinação da legislação, o ensino de Libras e Português como segunda língua deve ser ofertado na formação dos

Surdos e ouvintes, para promover a qualidade da educação dos e para os Surdos, como expressa o Decreto 5626/2005, nos artigos 3 e 13:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 1-3).

Diante dessas regulamentações, as instituições assumiram os papéis de promover a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de Libras e Português como segunda língua em suas respectivas unidades de ensino, o que impulsionou as mudanças na educação dos e para os Surdos. No entanto, como ocorre em todas as regulamentações, há embates nos discursos entre os profissionais e pesquisadores no que se refere à inserção do ensino de Libras e Português como segunda língua no currículo. As percepções e os posicionamentos dos participantes acerca dessa regulamentação estão explicitados com as afirmações:

[...] no currículo de ensino de Libras nesta instituição, que **objetiva formar a fluência dos alunos**, ainda demonstra resultados satisfatórios. O problema maior desta formação é que a maioria dos alunos ouvintes, no fim da formação, não é totalmente fluente em Libras. Por isso, ainda estamos tentando uma maneira de contemplar mais esta nas disciplinas, como também verificar a forma de avaliação antes da aprovação final de cada disciplina sobre a sua fluência e competência linguística (Amy – Inst. B, grifo próprio).

[...] Observa-se que a formação no ensino de Libras ofertada em IES, quando esta é referência, por exemplo, INES (Pedagogia Bilíngue), UFSC (Letras Libras), UFRGS (Letras Libras Bacharel), possui boa grade curricular de ensino e formação de Libras a surdos e ouvintes e o mesmo se encontra em algumas regiões de grandes universidades, o

que **amplia melhor a integração dos Surdos e ouvintes na comunicação** (Jonas – Inst. D, grifo próprio).

As considerações positivas acerca do ensino de Libras, entretanto, trechos (como o grifado) traduzem sutilmente o entendimento dos participantes acerca da Libras como um recurso ou espécie de ponte de comunicação entre Surdos e ouvintes. Os comentários deles refletem uma interpretação simplista sobre a função da Libras, de modo que parecem não a compreender em sua plenitude, pois não se trata de uma ferramenta para auxiliar na formação efetiva dos Surdos e ouvintes. Nessa linha, Sarah (coordenadora da Inst. A) defende que a Libras é essencial para promover a comunicação a fim de socializar o Surdo. Entretanto, diz que o seu ensino não deve ser semelhante ao foco, afirmando que este precisa ser promovido no curso de graduação, que forme de fato os profissionais para atuarem com os estudantes Surdos, pois a demanda por profissionais dessa área é pungente, uma vez que ainda acredita ser de uma demanda imediata nos processos de formação para atuar na educação dos e para os Surdos. Todavia, ela deixa explícito que devemos rever, no PPP, a avaliação de competência e prática dos acadêmicos, tanto na fluência quanto no conhecimento intercultural das pessoas Surdas, que são o público-alvo de sua atuação. Ela relata:

Se a UFU é uma instituição formadora de professores e profissionais da Educação, entendo que a UFU **precisa urgentemente criar um curso que forme profissionais para atuarem nos processos de escolarização de surdos**, pois a demanda por profissionais dessa área exige, então, que a UFU tenha **um curso de graduação** que forme Professores para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Professores para o ensino de Libras e ações de qualificação para os profissionais tradutores e intérpretes de Libras. A UFU ainda não tem, até o presente momento, nenhum curso que forme esses profissionais. Reitero que a UFU, até o presente momento, ainda não tem nenhum curso que forme e qualifique esses profissionais tão necessários para o surdo. A Libras está perdendo espaço na UFU e está em retrocesso, precisa-se fazer alguma coisa, enquanto ainda há tempo (Sarah – Inst. A, grifo próprio).

Essa visão parece ser disseminada entre os participantes entrevistados, considerando que Sandrine (Inst. A), Anne Sullivan (Inst. B) e Emmanuelle Laborit (Inst. D) apresentam, em seus relatos, críticas sobre o modo como a Libras é incorporada no currículo de ensino aos Surdos e ouvintes, alegando que o ensino de Libras deveria ser um instrumento utilizado em um certo *status*, como é de práxis destinado às outras línguas, tais como a carga horária satisfatória e os conteúdos coerentes com a finalidade da formação, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Acho fundamental que as universidades sigam as mesmas estruturas, planos e organização do ensino de Libras, equivalendo às suas ementas e cargas horárias. Portanto, é preciso criar uma comissão para discutir e determinar estes aspectos, como também ampliar mais artigos acerca da formação de Libras, sob o olhar dos pesquisadores surdos, para ser difundido às demais universidades, instituições e dentre outros, a fim de promover a formação em Libras com qualidade, mas, infelizmente, essa realidade ainda não é realizada. Penso que, por as universidades terem autonomia, acabam limitando o espaço de diálogo e grupo de discussão entre eles, de forma que estabelece a formação coesa e a formação em Libras acaba não alcançando a finalidade pré-determinada. Como também a oferta na carga horária de 60 horas, insuficiente para a formação, pois a formação demanda vários eixos de conhecimentos, dentre eles a história da Educação dos Surdos, movimentos dos surdos, modelos educacionais, fundação da associação, comunidade surda, cultura e outros. Ao totalizar, daria um livro de mais de 1000 páginas e é impossível ser reduzido a 60 horas de formação (Jonas – Inst. D).

A perspectiva da inclusão da Libras no currículo foi nítida nas entrevistas com um discurso voltado ao Ensino Superior, com o seu olhar na formação dos ouvintes e não a dos Surdos, e muito pouco se cita a inclusão do ensino de Libras no currículo da Educação Básica, conforme o Relatório do GT (2014) indica como meta a ser perseguida.

“O ensino de Libras como segunda língua *deve ser oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições*

de Educação Básica e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura” (Thoma *et al.*, 2014, p. 22, grifo próprio).

A proposta do Relatório do GT (2014) sobre a inclusão do ensino de Libras na Educação Básica foi vista e apontada na entrevista apenas pelas 2 participantes:

[...] nos últimos 10 anos, o espaço de formação de Libras é mais voltado ao curso superior e eu penso que essa realidade podia ocorrer também nas escolas, se elas ofertarem a Libras, a mesma deve ser praticada e treinada em Libras, tendo sempre por consciência o uso da Libras (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

[...] a Libras deve ser estimulada aos Surdos desde crianças, como determina o PNE 2014 sobre promover a Língua de Sinais às crianças de 0 a 17 anos (Valerie Sutton – Inst. F).

Por outro lado, destacamos o fato investigativo sobre o ensino de Libras, que tem uma atenção maior que os demais, pois muitos dos participantes entrevistados, mesmo cientes da importância desse ensino de Libras para a formação dos Surdos e ouvintes, não conduzem a mesma importância de seus discursos na formação de Português como segunda língua, que apresenta pouca visibilidade, pautando a sua inserção em cursos de extensão ou em aperfeiçoamento de modo geral. Daí vem a causa do problema de evasão e fracasso escolar do Surdo, decorrente da ineficiência de ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa resultante da falta de formação e qualificação dos Surdos e ouvintes para um ensino eficiente.

A participante Hellen Keller, por exemplo, pouco se refere à formação de português como segunda língua no currículo do curso. Ela argumenta que tal língua precisa ser ofertada com turmas específicas em razão da dificuldade e inabilidade dos estudantes Surdos para aprender a Língua Portuguesa. Ela narra:

Na DESU/INES, tem a disciplina do ensino de Português L2 para Surdo, dividida em duas turmas, uma ouvinte e outra de surdos. Isso ocorreu porque, no início, o professor dava aula com um TILS, mas o surdo fazia muitas perguntas durante a aula e isso atrapalhava a dinâmica da mesma. Após um ano, o NDE definiu que essa disciplina

seria ministrada separadamente, sendo uma turma de surdos, que aprenderia o português básico, e outra de ouvintes, que aprenderia o português L1 (Hellen Keller – Inst. C).

O relato de Amy ainda sugere que o ensino de Português como segunda língua em uma sala composta de estudantes Surdos e ouvintes não será capaz de propiciar o desenvolvimento de ambas, por se tratar de um código distinto de uma língua genuinamente apropriada de forma divergente entre eles. O mesmo caso da DESU/INES de ofertar o curso de Português como segunda língua para o público específico de estudantes Surdos se apresenta também na Instituição da UFSC, conforme relata a participante Amy:

[...] a UFSC, recentemente, está abrindo cursos eletivos de Português como L2 para a formação dos surdos, que têm por prioridade o público surdo devido à particularidade linguística de acessar a um ensino específico, mas não há impedimento se os ouvintes queiram se matricular para poder apropriar na observação de como trabalhar com o Português para surdos e sua metodologia, para futuramente poder saber como ensinar Português como L2 aos surdos, sendo possível se espelhar no professor a forma de trabalhar com os surdos (Amy – Inst. B).

Seguindo essa percepção, o participante Jonas – Inst. D - relatou que o ensino de Português como segunda língua é essencial para a formação dos Surdos, a fim de que possam se integrar na sociedade, mas aponta que a falta de oferta de formação adequada e a falta de profissionais para atuarem criam empecilhos para o processo de formação desses sujeitos:

[...] os entraves se devem à carência de formação aos surdos e ouvintes no ensino de Libras e Português L2, na qual nós devemos pensar uma forma da Feneis, com as instituições, representantes surdos, comunidade surda e associação, procurar promover a oferta de formação, principalmente, a formação aos professores de Português, que se encontra mais escassa. Criar a didática e metodologia para os professores trabalharem com os alunos surdos no ensino de Português para surdos. A partir desta iniciativa, eu acredito que se consegue

melhor trabalho com os surdos, porque, antigamente, não possuíamos recursos da tecnologia que favoreciam o ensino-aprendizagem dos surdos, diferente de hoje, que tem mais acesso. Portanto, é necessário o uso da Libras no ensino de Português, como segunda língua, para promover a inclusão dos Surdos na educação, mas aponto, no caso da falta de universalidade deste, consequentemente, acaba-se por criar empecilhos para o seu processo educativo (Jonas – Inst. D).

As críticas tecidas pelo participante Jonas trazem duas questões que comumente devem ser discutidas em investigações deste estudo sobre o ensino de Português como segunda língua, em interface com a Educação dos e para os Surdos: a) na maioria das vezes, a sua formação é basicamente centralizada nos estudantes Surdos, considerando que a maioria dos Surdos é de famílias ouvintes e não tem o desenvolvimento satisfatório da Língua Portuguesa; b) a ineficácia da oferta do curso de Português como segunda língua em Ensino Superior.

O posicionamento de Anne Sullivan (Inst. A) e de alguns participantes entrevistados apresenta pouca visibilidade, não apenas do Português como segunda língua, mas do conhecimento acerca da prática pedagógica ideal para ser trabalhada, de um modo geral. Em meandros, seus discursos se voltam para a defesa de um ensino de Português como segunda língua, com o uso de recursos visuais e tendo a Libras como língua de instrução, em que, contraditoriamente, fala-se sobre as especificidades advindas dos estudantes. Porém, na prática, o ensino será efetivo se contar com um professor bilíngue com formação de ensino de Português para Surdos. Contudo, isso deve ser viabilizado na formação dos professores.

Tais questões podem ser vistas a partir do depoimento de Marlee Matlin (Inst. E), ao discutir o modo como percebe o ensino de Português como segunda língua na formação de Surdos e ouvintes no curso de Ensino Superior. Ela argumenta que a formação não pode se ater somente aos Surdos na escolarização e não ser estendida também à formação de professores, e que, por isso, a instituição deve insistir e forçar a implementação desses cursos. Segundo ela, isso ampliará o movimento da formação dos professores para atuarem na Educação dos e para os Surdos, com uma metodologia, conteúdo e prática que

ênfatiza a Libras como língua de instrução e o Português como segunda língua. A participante Marlee Matlin – Inst. E - ainda problematiza:

[...] na prática, pouco se vê a preocupação dos governos em qualificar e promover a formação de fato, pois muitos dos professores ouvintes são contratados sem alguma exigência de perfil que atenda às especificidades para atuar com os alunos surdos. Muitas vezes, deparamo-nos com professores com pouco ou quase nulo domínio em Libras e já assumem a sala de aula, utilizando conteúdos dos ouvintes sem algum tipo de material e recurso acessível (Marlee Matlin – Inst. E).

Entre outros fatores, Valerie Sutton alega que não há incentivo para o desenvolvimento acadêmico na formação do Português como segunda língua, por ser área recente com poucas pesquisas, o que desmotiva os professores do departamento da instituição a criarem a comissão para implantar o projeto de curso de formação de Português como segunda língua no Ensino Superior. Ela justifica tais argumentos ditos pelos seus colegas professores de departamento:

[...] que é muito trabalhoso e burocrático organizar um curso, solicitar vaga e concurso, novo departamento, elaborar vestibular específico e prefere continuar somente a formação do Letras Libras, já desenvolvida com estrutura pronta (Valerie Sutton – Inst. F).

Ele ainda cita no relato que ofertar o curso de formação de Português como segunda língua vai em contramão com a proposta da Educação Inclusiva, pois a proposta do governo é querer incluir todos em um mesmo ambiente de ensino, diferentemente da formação do professor no ensino de Português como segunda língua, que é para atuar somente com os estudantes Surdos, para apropriar o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e suas estruturas. Por isso, ao se concluir essa formação, questiona-se onde vai atuar, pois não há espaço para atuação na Educação Inclusiva.

Partindo disso, entende-se que, ao concluir a formação, muitos deles não terão uma escola para lecionar. Portanto, é um ponto que deve ser repensado, apesar de que ainda achamos ser essencial a sua

formação na política da Educação dos e para os Surdos, pois, com essa demanda, poderá induzir a política de implementar mais escolas bilíngues, como também estender o espaço e oportunidade de fomentar maior discussão no que concerne à Educação dos e para os Surdos.

Todavia, a participante Sarah (coordenadora da Inst. A) instiga um dos pontos emblemáticos acerca da constituição do ensino de Libras e Português como segunda língua aplicado aos docentes:

A IES tem inúmeros docentes (surdos e ouvintes) da área da Libras, do ensino de Libras, da Linguística da Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, mas esse substancial número de profissionais da área da Libras não compõe um grupo atuante. Esses docentes agem com atuações isoladas, não promovem movimentos de mudanças exigindo a formação de profissionais no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, para a escolarização de surdos, nem nos documentos institucionais, nem nas ações dos cursos que deveriam assumir essa formação. Um grupo grande de profissionais de Libras na IES, mas um grupo fraco e desunido. Penso que esse grupo deveria se unir em prol da valorização da Libras e dos processos de formação de profissionais para a escolarização de surdos. Esse grupo deveria assumir essa causa, acompanhar mais de perto os acontecimentos envolvendo a Libras e a formação de profissionais dentro da IES, uma vez que a Libras tem sofrido um agressivo retrocesso e grandes golpes de desvalorização na instituição e não se tem percebido isso. Uma lástima! (Sarah – Inst. A).

Partindo-se disso, os relatos dessa participante anunciam a necessidade de reunir-se para discussões mais aprofundadas acerca da inserção do ensino de Libras e Português como segunda língua no que tange à formação de Surdos e ouvintes, e o impacto de suas concepções, especificamente, no tocante à política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

4.2.4 Política educacional e linguística no processo de escolarização dos Surdos: assimilando o entendimento dos participantes

Por muitos anos, a escolarização dos Surdos era submetida aos moldes da legislação nacional implementada na política pública, a Educação Especial. No entanto, foi abordada na entrevista aos participantes a sua percepção se uns deles detectam, na legislação nacional educacional brasileira, na temática da política educacional referente à formação geral e à educação dos e para os Surdos, sendo estes ouvintes e/ou Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas.

Os discursos foram divididos em dois, sendo que alguns afirmam que há na legislação elementos voltados à política educacional e linguística dos Surdos. Os participantes entrevistados responderam da seguinte forma:

[...] Sim. Na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, aparecem elementos da política linguística, além de apontamentos sobre os processos educacionais em que o documento legal delibera, garantindo o direito do surdo a ter Atendimento Educacional Especializado, ter o intérprete na sala regular de ensino da escola inclusiva, de receber educação na sua língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao deliberar garantido o direito do surdo de receber atendimento (nas instituições educacionais e nas não educacionais) em sua língua, a Libras, entendo que esses encaminhamentos se mostram enquanto elementos da política linguística para os surdos (Sarah – Inst. A).

[...] Sim, identifico! A lei de Libras reconhece nosso direito linguístico. O Brasil assumiu a Declaração de Salamanca; a Declaração do direito das pessoas com deficiência; a declaração de Friburgo sobre os Direitos culturais, feita em maio de 1977; a declaração universal dos direitos linguísticos, patrocinada pela Unesco. Ou seja, o documento Barcelona, que diz que as comunidades linguísticas devem dispor do direito de escolher sua língua (Anne Sullivan – Inst. B).

Conforme foi narrado nos relatos acima pelos participantes da entrevista, é preciso buscar fazer diferente da legislação com a

Educação dos e para os Surdos, pois está claro que poderíamos ter muito mais do que temos. Portanto, muita coisa há por fazer.

Porém, a outra metade dos participantes vislumbra diferente a legislação, detectando nela um ensino aplicado à Educação Especial, que enfatiza em sua perspectiva que os Surdos não fazem parte desse modelo educacional da Educação Especial.

[...] que eu me lembre, só a constituição fala sobre a Libras, mas não foca na linguística, só na comunicação, algo básico. Já a LDB é mais voltada para a Educação Especial. Desde 1989 ou 80, o tema que estava em evidência era a Educação Especial, porque, nesse período, o CNEs determinava a Educação Especial ao aluno surdo ao ingressar na escola no INES, mas ela só se preocupava com a questão patológica desse aluno surdo (Hellen Keller – Inst. C).

A Legislação Nacional segue a perspectiva de Educação Especial nas suas ações, tal como a Declaração de Salamanca, LDB, e cita pouco sobre a Educação dos Surdos, reduzindo somente a citação da importância do ensino em Libras para assegurar intérprete de Libras, superficial demais. Também percebo que a legislação tem por trás o sentido de ofertar uma educação para todos. Porém, não é o que nós queremos, pois isso vislumbra a integração dos surdos nos espaços dos ouvintes (Valerie Sutton – Inst. F).

Segundo Lodi (2013a), com a oficialização da Libras por meio da Lei 10436/2002, vimos uma proliferação de debates e proposições sobre as condições de existência atuais específicas, a Educação de Surdos, mobilizados por “princípios político-ideológicos distintos”: por um lado, a atual política de inclusão escolar do Ministério da Educação propõe a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto, o que contraria as demandas apresentadas pelo movimento surdo, cujas pautas “vêm se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo” (Thoma; Klein, 2010, p. 113). Na esteira, vários pesquisadores da área, que trabalham em uma perspectiva cultural dos Surdos, vêm apresentando resultados de pesquisas e feito problematizações que sinalizam para as escolas

bilíngues como o espaço mais produtivo, que promove maiores índices de aprendizagem e que potencializa o desenvolvimento de identidades e culturas Surdas.

Nesse sentido, as políticas educacionais e linguísticas são temas que interessam a professores e pesquisadores da área e o objetivo desse número temático, portanto, é dar visibilidade aos conhecimentos que vêm sendo produzidos e às problematizações que deles decorrem. Portanto, é relevante destacar aqui a posição de Amy e Emmanuelle Laborit, referente a essa questão, quanto à sua influência e/ou ineficiência sobre a política educacional e linguística, especificamente na educação dos e para os Surdos:

Na legislação, em algumas emendas existentes, até hoje, se apresenta de modo escuro, implícito, que ainda não é claro e explícito[...] Apesar de a legislação ajudar, sim, na Educação dos Surdos, pois nos possibilita ter uma base para buscar a garantia dos seus direitos, como também determinar e argumentar o cumprimento de uns certos direitos [...] mesmo assim, há discordâncias e discussões dos problemas que a lei apresenta por não ser clara, necessitando-se de maior descrição e detalhamento para poder implantar as suas ações afirmativas (Amy – Inst. B).

[...] nem toda a legislação se preocupa com a educação dos Surdos. Por isso, a sua prática tem pouca validade, exceto o decreto 5626, que tem mais foco na formação sobre a Educação dos Surdos, diferentemente dos outros que têm mais aspecto de acolhimento das pessoas com deficiências, em que os surdos basicamente são incluídos como deficientes (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

Mediante o discurso dos participantes, observa-se que a legislação não possibilita as ações afirmativas coesas entre os governos, instituições, gestores e profissionais, pois ela não está clara e detalhada, conforme dito na entrevista da participante Hellen Keller – Inst. C, ao afirmar que a legislação, no caso, o decreto 5626/2005, determina uma política, mas não detalha que a política educacional e linguística tem que ser isso e aquilo; não está de forma explícita, apesar de reconhecer que tem peso na Educação dos Surdos. O participante Jonas ainda complementa o discurso:

[...] a Lei contempla tudo, mas a política brasileira é muito ampla com a criação de várias leis, portarias, resoluções que acabam desviando a direção a selecionar, desgastando o interesse das pessoas em entender, estudar e discutir as leis, pois isso demanda das pessoas buscar trechos de todas as leis existentes para ligar os pontos do que os surdos precisam e têm direito. Por exemplo, numa portaria, eles utilizam substância da Lei de Libras para fortalecer a imposição de direitos que já são determinados na constituição, os direitos de igualdade e respeito das pessoas, inclusive as surdas. Mas a maioria é desinformada e desconhece a existência, acaba criando outras propostas de reivindicações semelhantes e, às vezes, desnecessárias (Jonas – Inst. D).

Se forem observados os discursos e entendimentos das participantes Emmanuelle Laborit e Marlee Matlin, no que tange à política educacional no processo de escolarização dos Surdos, percebe-se que são variados, como pode se ver nos relatos de cada participante:

[...] Eu acredito que a política educacional dos surdos está avançando bem, devido à influência da sociedade na educação, sendo preciso promover a formação dos professores para oferecerem um ensino de qualidade aos surdos, tendo a Libras como a língua de instrução e o Português na modalidade escrita como segunda língua (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

[...] promover a política educacional com professores bilíngues que utilizem a Libras em todo o espaço, não somente em sala de aula, e deve ser assegurada a Libras fora dela, com as demais pessoas efetivando a política linguística do uso da Libras em todo o espaço escolar (Marlee Matlin – Inst. E).

Visualizar a Educação dos Surdos numa escola plural, em que todos que dela participam tenham a “possibilidade de libertação” e de pensar uma nova estrutura, generaliza várias perspectivas entre os profissionais e pesquisadores, como se viu nos discursos dos participantes da entrevista relatados acima. A partir disso, destacamos o discurso de alguns dos participantes. Marlee Matlin foi enfática ao afirmar que a política educacional na Educação dos e para os Surdos deve ser assegurada e promovida com um currículo que atenda à

identidade e cultura das pessoas Surdas na Educação Básica, como narram outros participantes no relato abaixo:

[...] promover esta formação mais ampla. Isso vale também para o ensino de Libras na Educação Básica, pois pode contribuir muito futuramente, por exemplo: na Educação Básica, poderemos ter alunos tanto surdos quanto ouvintes, recebendo a formação em Libras, conhecendo sobre a comunicação, sua língua e cultura dos surdos, sua importância, dentre outros (Jonas – Inst. D).

[...] Promover currículo em Libras, materiais em Libras, histórias de surdos (Marlee Matlin – Inst. E).

Essa afirmação vai de encontro à determinação do Relatório do GT (2014):

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à Educação do Surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a Educação Básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do Português (Thoma *et al.*, 2014, p. 7).

Para tanto, é necessário, segundo Skliar (1997):

[...] um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os Surdos como cidadãos produtores de uma cultura. Os estudos mais recentes na área da Educação dos Surdos apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento dos mesmos (Skliar, 1997, p. 144).

O mesmo autor ainda destaca que “o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem o ouvinte. Será só dessa maneira que a criança poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender” (Skliar, 1997, p. 144).

Quando voltamos à questão do que promove a política linguística na Educação dos e para os Surdos, percebemos que não há entendimento coeso entre os participantes acerca da sua implantação no processo de escolarização dos Surdos, de quais condições, práticas

e estruturas necessárias à Educação dos Surdos. Foram expressos pela maioria dos participantes diferentes entendimentos e propostas que entendem serem adequados e essenciais.

Formação de Libras na educação básica é uma boa estratégia de incluir de fato os surdos na sociedade, pois poderá ter a Libras difundida, ampliando conhecimentos a todas as pessoas, possibilitando abertura de espaço aos surdos em todos os âmbitos (Anne Sullivan – Inst. B). [...] ofertar a política linguística com a finalidade de ampliar e difundir o seu uso na sociedade em seus respectivos espaços, pois tudo isso influencia e determina também a política educacional (Hellen Keller – Inst. C).

Essa observância dita pelos participantes restringe-se ao uso, à garantia e acesso à Libras no processo de escolarização dos Surdos. Os outros participantes indicam outras ações pedagógicas além do acesso à Libras, atentando-se às particularidades linguísticas/culturais como o elemento que determina ser o idealismo da política linguística na Educação dos e para os Surdos, como relatam Hellen Keller e Valerie Sutton:

A política linguística que de fato pode ser citada é a Lei brasileira 10.436 e depois o Decreto 5626/05. Esse decreto é mais voltado, de forma geral, não está muito bem detalhado, mas fala de forma implícita e subjetiva, afirmando a preocupação com o indivíduo surdo, independentemente da sua perda auditiva, afirmando uma política. No entanto, com pouca clareza, não diz que política linguística é isso, aquilo etc... não! Está de forma implícita, mas esse decreto tem sim seu peso. No decreto, nota-se um direcionamento voltado ao Ensino Superior e não ao Ensino Fundamental, e é isso que está faltando (Hellen Keller – Inst. C).

A maioria das instituições tem uma grande preocupação com a política educacional, fomentando sobre a formação pedagógica, e pouco se projeta a política linguística. Elas se posicionam somente quanto ao uso da Língua de Sinais e esquecem que, na mesma, está inserida a identidade e a cultura que devem ser garantidas e asseguradas (Valerie Sutton – Inst. F).

Tendo em vista a cultura dos Surdos e seus contextos serem inseridos no currículo, tanto no ensino de Libras quanto no ensino de Português como segunda língua, são apontados como elementos de fator determinante para efetivar a qualidade de ensino na política linguística para a educação dos e para os Surdos. Dentre essas percepções, evidenciam-se aquelas que mais se destacaram nas narrativas das entrevistadas:

Para que a escola bilíngue seja o ideal, deve ofertar sempre o currículo bilíngue que é promover duas línguas, mais espaço de um currículo com abordagem cultural, promovendo mais espaço linguístico e igualdade, sendo o uso da Libras como L1 e Português na modalidade escrita a ser usada, as duas simultaneamente, não tem disso de ser maior que a outra e sim trabalhadas igualmente (Amy – Inst. B).

A política linguística deve, em primeira instância, garantir os direitos linguísticos dos surdos, além de assegurar o uso da Libras em todo o espaço escolar. Deve também respeitar a cultura, identidade e história dos surdos, incluindo os movimentos e a comunidade surda (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

Nos dados apresentados nas narrativas acima, os participantes demonstram a crença de que a proposta bilíngue pode ser um caminho mais apropriado para a educação dos e para os Surdos, presumem que esse caminho possibilita aos Surdos o desenvolvimento da língua, ampliar o seu conhecimento e facilitar a aquisição da segunda língua: o Português.

No entanto, para que isso ocorra, as práticas pedagógicas devem ser revistas de forma a valorizar a cultura dos estudantes Surdos. Para tanto, o planejamento é essencial, já que é nesse momento que o professor elabora suas aulas e os procedimentos metodológicos que vai seguir. Nesse contexto, é preciso incluir o estudante Surdo em seu planejamento, a fim de que se consiga trabalhar com ele, atentando-se às suas necessidades pedagógicas. A escola precisa ser o lugar em que o estudante desperte seus interesses intelectuais para compartilhar com a sociedade. Também há que ser o espaço para as reflexões críticas.

Não representa, portanto, um lugar no qual são apenas transmitidas ideologias que são verdades absolutas.

Além do elemento da cultura no currículo de ensino aos Surdos, a avaliação escolar é uma das partes integrantes da política educacional e linguística cujo objetivo é desenvolver as capacidades intelectual, social e moral dos estudantes. Para isso acontecer, faz-se necessária uma ação pedagógica voltada para a autonomia e independência do estudante. Para cumprir as exigências do processo de ensino, “a avaliação precisa cumprir a função de diagnosticar, cujo objetivo é identificar as dificuldades e avanços do educando ao longo dos processos de ensino e aprendizagem (início, durante e no final)” (Libâneo, 1994, p. 197).

No entanto, a avaliação aplicada aos estudantes Surdos precisa constituir os instrumentos com condições necessárias para que estes desenvolvam suas capacidades cognitivas, considerando a particularidade linguística/cultural dos Surdos, Libras como primeira língua e Português como segunda língua, o que exige que a política desenvolva estratégias de ensino e avaliação diferenciadas, como reforcem as participantes nas entrevistas recortadas abaixo.

[...] utilizar-se de tradutor nos textos em vídeos, avaliação em Libras independente das disciplinas, possibilitando a independência dos alunos nas questões a responder, que amplie a modalidade visual na formação dos Surdos e ouvintes (Amy – Inst. B).

Apesar de o INES ser uma referência, não se viu, na prática, a avaliação satisfatória, pois teve uma certa vez que os concursos e os processos seletivos de ingresso em curso de graduação eram bem superficiais quanto ao conhecimento. Quanto à acessibilidade da prova, era requerida a presença de intérprete de Libras promovido pelo INES, sendo que só estava entrando ouvinte. Então, a FENEIS entrou com recurso, solicitando que a prova exigisse mais o conhecimento em Libras, vídeos em Libras (Hellen Keller – Inst. C).

Destacamos o relato abaixo (grifado) de um dos participantes, Jonas, acerca da avaliação em Libras não ser adotada nas escolas

bilíngues, o que desprestigia a proposta da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

Cito o caso que ocorreu sobre o ENEM, que foi um grande desafio para a política que implementasse os seus moldes de ensino bilíngue, como também o tema adotado na redação deste ano impactou a discussão em rede nacional que impulsionou a muitos a assimilar os modelos bilíngues abordados pelo ENEM, por meio da videoprova em Libras – **a avaliação realizada em Libras. Isso não é exercido em escolas bilíngues, portanto a prática ainda se encontra em falha** (Jonas – Inst. D, grifo próprio).

Além de a avaliação ser garantida em Libras, como determina a política educacional e linguística, ela precisa ser adotada nas ações pedagógicas e estruturais, tais como a elaboração de materiais, atividades, dentre outros, em todo o nível de ensino, Educação Básica ao Ensino Superior.

Da minha parte, entendo que a Educação dos Surdos se dá no ensino com uma metodologia, tendo a Libras como a primeira língua e Português como segunda língua, em modalidade escrita, a ser utilizado também em materiais, recursos e currículos e não similares à dos ouvintes (Anne Sullivan – Inst. B).

[...] como determina a lei sobre Educação dos Surdos, além de ofertar escolas de ensino bilíngue, também é determinada a implementação, em todas elas, da Libras como primeira língua e Português como segunda língua nas ações pedagógicas, mas na realidade ainda falta, sendo que, para algumas, há criação e implementação e outras não são aplicadas. Por exemplo, há algumas que contratam/disponibilizam intérprete de Libras sem formação satisfatória, que é um dos problemas que se vê nas escolas (Marlee Matlin – Inst. E).

Para isso, do ponto de vista da participante Emmanuelle Laborit – Inst. D, tanto os gestores quanto os professores precisam refletir sobre as ações pedagógicas que interliguem as políticas educacionais e linguísticas, adotando as práticas de um ensino bilíngue/Pedagogia Surda na formação dos Surdos e ouvintes. Como também os instrumentos de avaliação que estão sendo utilizados no

processo de escolarização dos Surdos carecem ser reformulados, pois o planejamento é flexível e o ensino e a aprendizagem são contínuos aos sujeitos às mudanças. Logo, se requer considerar a importância de reorganizar constantemente as políticas públicas, quando necessário, para efetivar a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos.

4.2.5 Instituição e a sua atribuição: sua regulamentação incorporada à prática sob o prisma do discurso

A política pública da Educação dos Surdos, no contexto de elaboração de documentos e legislação, em órgãos e entidades governantes, as IES e as Instituições de e para os Surdos sempre estiveram articulando as proposições da política com programas/projetos a serem instituídos, encaminhados e contemplados pelos governantes na elaboração da legislação. As IES e, principalmente, as Instituições de Surdos, por muitos anos, estiveram cercando, vigiando as formulações da política, antecipando seus passos com movimentos Surdos para efetivar a Educação dos e para os Surdos em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Brito *et al.* (2003) cita que:

[...] nos anos que se seguiram, as Instituições de Surdos representantes foram importantes para impulsionar o Movimento Surdo às discussões que aconteciam no Senado e Câmara dos Deputados, sobre a Libras, para que não se perdesse o foco das reivindicações que se acreditava serem necessárias para os surdos. Foram promovidas diversas ações no sentido de pressionar o legislativo para a importância da Lei, e isso se deu por meio de abaixo assinados, manifestações no Congresso Nacional e por momentos de reivindicação corpo a corpo com os parlamentares (Brito *et al.*, 2003, p. 56).

Mediante a afirmação da autora, é nítida a importância e o papel das Instituições de Surdos frente à política de Educação dos Surdos e seu poder transformador que impulsionou a Educação dos Surdos com as determinações da comunidade Surda.

No entanto, foi contestada pelos participantes no que concerne à sua percepção nas atribuições da instituição diante da política educacional e linguística e à sua contribuição com a Educação dos e para os Surdos. Os participantes responderam da seguinte forma:

[...] a instituição, no caso, a FENEIS, em assegurar e garantir a inserção dos surdos na sociedade a fim de desenvolver, buscar, estudar sem limitação ou obstáculos pré-existentes, promovendo os direitos de democracia a todos os surdos, dentre eles os direitos humanos independente de suas crenças, gênero, raça e religião, de forma positiva que, às vezes, se encontram impedidos pela sociedade e governantes pelo desconhecimento acerca do assunto (Jonas – Inst. D).

[...] é uma instituição cuja finalidade é promover a inclusão de todas as pessoas na sociedade, sem deixar de firmar a sua posição de assegurar o uso da Libras às pessoas surdas e suas especificidades, tais como a cultura, identidade, entre outras, sem deixar de ter o papel importante nos movimentos da política pública relacionada aos surdos desde a política linguística, educacional e social, garantindo os seus direitos linguísticos (Marlee Matlin – Inst. E).

Ainda não consigo apontar qual é o papel do WFD, pois ainda se apresenta como uma peneira, ainda não definiu a sua separação de ações e estruturas mediadas em educação e linguística, sem alguma determinação da instituição a estes movimentos, pois observo que o WFD assume o papel de apresentar e incentivar a importância de que todos devem saber a LS e não a sua formação (Valerie Sutton – Inst. F).

As respostas demonstram uma diversidade de entendimento e observação, sendo que alguns relatam de forma geral e outros de forma específica. Há ainda aqueles participantes que não souberam determinar certamente o papel da instituição no que concerne ao trabalho e à relação da instituição com a política pública de Educação dos Surdos.

Uma das participantes, Sarah, mediante a sua vivência e o contato cotidiano com a IES, narra que o envolvimento da instituição com a política educacional e linguística para com a educação dos e para os Surdos se apresenta como insuficiente.

Não percebi nenhuma mudança nesse aspecto, nem nos documentos institucionais e nem nas ações de formação de professores. A UFU, até o presente momento, ainda não tem nenhum curso de graduação que forme e qualifique profissionais tão necessários para o surdo. Não há mudanças nem ações de formação de profissionais (surdos e ouvintes) para o ensino de Libras e muito menos para o ensino de Português como segunda língua para a escolarização das pessoas surdas, nem nos documentos institucionais da UFU, nem nas ações de formação (Sarah – Inst. A).

Já a participante Hellen Keller afirma que a IES onde atua, o DESU/INES, conseqüentemente, se assimila à política do INES. Por serem de mesmos órgãos, devem ter uma gestão mais participativa nas ações pedagógicas e estruturais que efetivem a política educacional e linguística, pois não percebem grandes mudanças da instituição sobre a política da Educação dos e para os Surdos.

O INES recebe financiamento do governo e gasta muito dinheiro com os projetos, para ter pouco resultado. Eu, como chefe da Divisão de Pesquisa, sempre encaminho relatório ao governo, prestando conta dos projetos do INES. Esses relatórios constam a quantidade de participantes inscritos, de materiais recebidos, o resultado de cada projeto, os fatores positivos, os impactos causados pelos projetos, mas os resultados obtidos no próprio INES, eu não posso incluir, de que forma? Eu, como chefe da Divisão, não posso obrigá-los a fazer projetos de extensão, de pesquisa etc... Somente a gestão, a gestão precisa exigir junto à coordenação do curso de Pedagogia, incluindo no regimento: a política linguística e a política educacional, mas a maioria dos professores, amparada pela orientação do sindicato, segundo a qual o professor é obrigado a cumprir apenas 12h lecionando em sala de aula, eles utilizam essas orientações como desculpa para não realizarem outros projetos, como cursos de extensão. E o governo não consegue ver, somente a gestão tem conhecimento do que acontece realmente referente à atuação dos professores. A política no INES é complicada (Hellen Keller – Inst. C).

Diante desse discurso, nos instiga perceber que a participante se apresenta insatisfeita e impotente quanto à IES diante da política de

Educação dos Surdos, pois se encontra atada à hierarquização da instituição sobre ela, que é um caso recorrente em vários lugares que têm conflitos internos com os gestores, pelo fato de muitos deles desconhecerem as especificidades dos Surdos, conforme diz Giordani (2010):

A política de formação de gestores com relação à política da Educação Inclusiva, promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores. Sim, há reuniões convocatórias de representantes das universidades para discutir a implementação da política na Educação de Surdos, mas efetivamente as ações e as políticas de financiamento não dão conta dos investimentos para atender a todos, **a ter uma educação de qualidade na ESCOLA DE TODOS** (Giordani, 2010, p. 105, grifo próprio).

Quando se atenta às atribuições da Instituição de Surdos, inacreditavelmente, os participantes apresentam insatisfação do seu trabalho com a política da Educação dos Surdos que se encontram, ora em outro foco, outrora em outra objetividade, conforme se identifica nos relatos das participantes Hellen Keller e Valerie Sutton:

O problema está nas instituições que têm o seu papel/sua função de ser referência, mas, na prática, sua ação é contrária à perspectiva para a qual foram designadas. O problema não está no ouvinte e nem nos surdos, mas sim na ação ser contrária à função que foi proposta. Com isso, o sistema não funciona. E a política linguística e educacional não avança. Porque há conceito, há prática e o problema está na ação que é contrária, pois todos os documentos têm essas práticas a serem usadas, mas como você diz: a gestão adota em qual método/visão? (Hellen Keller – Inst. C).

O WFD somente contribui com orientação mediante a experiência e conhecimento da realidade de outros países e quando a criação de documento próprio pela WFD, isso é difícil de ser feito. Unesco passa ao WFD que nos reencaminha para elaborar uma nota técnica, pois são países de mundos com situação distinta, portanto, WFD pouco realiza as mudanças. No que tange às mudanças, WFD não possui a função de ação, ele é mais voltado ao papel de fomentar a discussão e indícios necessários, mediante o relatório final coletado a cada 4 anos,

se configurando em documento para determinar a ação dos determinados países (Valerie Sutton – Inst. F).

Mesmo após os relatos nessa entrevista terem se realizado com os participantes em sua primeira sondagem, na tentativa de esclarecimentos sobre as condições legais que subsidiam as ações em suas respectivas instituições sobre a política educacional e linguística na Educação dos Surdos, foi reforçado esse questionamento de insatisfação dos participantes. A resposta dos participantes na entrevista foi consistente, ou seja, falta o direcionamento da instituição para efetivar a política educacional e linguística em órgãos e entidades governantes, no que tange ao ensino, por falta de dados concretos nos relatórios emitidos pelas entidades e impedimento deles em efetivar o acompanhamento dos trâmites das estruturas que ocorrem constantemente no sistema da Educação.

Diante desse fato emblemático, citado pelos participantes insatisfeitos que detectaram alguns retrocessos das políticas em algumas determinadas áreas, um deles propôs as mudanças que acredita que faltam às instituições para ter um prestígio e papel maior nas políticas públicas com um poder de ação transformador. As participantes Hellen Keller e Emmanuelle Laborit, por sua vez, acreditam que a instituição precisa implantar em sua Instituição.

Não é fundamental ter um diretor surdo para promover e assegurar a política educacional e linguística, e sim uma pessoa com formação e conhecimento na área da Educação do Surdo, tendo um pensamento voltado ao surdo no que diz respeito ao ensino L1 e L2 e ao “sistema surdo”, pois ser diretor não é só ficar na direção, é preciso saber conduzir e identificar os profissionais competentes e com formação. Por exemplo, você leciona as disciplinas L1 e L2, pode muito bem se tornar coordenadora e ser responsável nessa área (Hellen Keller – Inst. C).

Acredito que o MEC e a Secadi poderiam, sim, propiciar as mudanças na Educação dos Surdos, mas se encontram em embate pela secretaria que não tem conhecimento e percepção do que é preciso fomentar à política dos surdos, pois são constantemente trocadas as secretarias e suas diretorias, indicadas, o que impulsiona a começar do zero as

ações. Ao se trabalhar com a Educação dos Surdos, acaba-se demandando à FENEIS a sempre acompanhar e apresentar programas e documentos à secretaria para situá-los quanto às demandas dos surdos (Emmanuelle Laborit – Inst. D).

Hellen Keller respondeu de forma muito complexa acerca do Sistema Surdo, tendo sido necessário intervir na entrevista para se certificar sobre a sua resposta no que se refere ao Sistema Surdo, sendo que ela explicita que é:

- um projeto voltado para o próprio surdo, por exemplo: não adianta as crianças com a idade avançada se matricularem no 1º ano, sem antes ter no mínimo cerca de 1 ano aprendendo Libras para adquirir a aquisição e comunicação, comportamento, respeito entre outros...
- na área de letramento, contar com professores habilitados em Libras para que os alunos possam se apropriar da língua, trabalhando com a família por meio de cursos oferecidos aos pais, no período em que seus filhos estão na aula, para que em casa eles possam ter uma boa comunicação e, conseqüentemente, estimulando a leitura e a escrita sempre em parceria com a escola, até que esse surdo adquira sua independência e autonomia.
- no Ensino Superior, é da mesma forma, ou seja, um ano antes de ingressar, é necessário estudar para ter conhecimento sobre conceitos, filosofia, antropologia, visita a museus. Só depois dessa preparação ele estará preparado a ingressar na faculdade, mas, na realidade, muitos estão entrando sem ter esses conhecimentos citados acima e reclamam da dificuldade.
- oferecer provas em vídeo, utilizando vários recursos visuais por meio da tecnologia.
- formação voltada à pedagogia escolar, por exemplo: a posição das cadeiras na sala em meio círculo, facilitando o contato visual entre o aluno surdo e o professor, respeito às identidades diferentes da sua, conhecimento sobre o conceito entre a inclusão e a Educação Especial e AEE no sistema de ensino.
- a direção, seja composta por surdo ou ouvinte, deve ter a sua gestão como um modelo de referência de ensino bilíngue para todas as instituições (Hellen Keller – Inst. C).

No discurso da participante, entende-se que o Sistema Surdo e suas propostas proporcionarão uma educação mais efetiva na

Educação dos Surdos, sem apresentar algum impedimento de promover o desenvolvimento dos Surdos em uma Educação com uma perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, atentando-se a todas as suas necessidades e particularidades linguísticas/culturais, como também à formação dos profissionais bilíngues.

Ressalta-se que os mesmos participantes que relataram a insatisfação e poucas mudanças que a instituição possui, ainda indicam em seus relatos a importância e o seu destaque de participação e presença essencial na política da Educação dos Surdos, pois possibilita induzir a uma nova discussão, no que concerne à política educacional e linguística da Educação dos e para os Surdos, oferecendo, em seus relatórios, as reivindicações e explicitações de alguns determinados documentos que instigaram o norte de referência a demais legislações elaboradas, como foi narrado na entrevista recortada abaixo:

A mudança, sem dúvida, foi realizada pela FENEIS com a criação da Lei 10436, pois esta Lei trouxe mudança na concepção do ouvinte em relação ao surdo, ou seja, através da lei, o ouvinte pode compreender melhor o universo do surdo, no que diz respeito aos direitos linguísticos do surdo, questão da acessibilidade em diversos setores, por exemplo, na área da Educação, inserção no mercado de trabalho, transporte, entre outros (Hellen Keller – Inst. C).

A criação de um GT sobre o ensino de Libras no Brasil, em 1999, pela Feneis, que regulamentou o documento “A Educação que nós, Surdos, queremos”. Apesar de que, em certas partes, faltam mais esclarecimentos e detalhamentos, foi fundamental dar o primeiro passo que proporcionou a inserção dos professores surdos em instituições como profissionais, o qual foi o dissabor nas transformações da Educação dos Surdos (Valerie Sutton – Inst. F).

A mudança que a instituição promoveu nos movimentos foi a partir da proposta de 1999. “A Educação que nós, surdos, queremos”, na qual eu estive presente nesse grupo de reunião. Cito também as outras mudanças, dentre elas a Lei de Libras 10436 (reconhecimento de língua sobre Libras), que foi realizada pelo movimento da Feneis. Outra mudança foi o Decreto 5626 (ampliou formação), no qual a instituição esteve presente e envolvida na discussão com os representantes surdos e ouvintes, e outro principal foi em parceria que a FENEIS realizou com a UFSC em criar o curso inédito de formação – Curso de Letras

Libras (Licenciatura) (formação aos surdos de nível superior), que teve aval da Feneis para proceder o processo. E, por fim, a LBI (acesso à informação e conhecimento), na qual estive presente representando a Feneis e me envolvi na organização e elaboração do documento da LBI. A ex-diretora de políticas educacionais, Patrícia, promoveu a primeira marca histórica de movimento sobre a Educação dos Surdos – o Bilinguismo - que despertou discussão entre os ministros, senadores, deputados e outros. Enfim, observo que realizamos muitas mudanças e conquistamos vários espaços e, por um lado, ainda estamos buscando mais mudanças entre eles, algumas pautas que devem ser complementadas nos documentos aprovados e aplicados, como também ampliar mais mudanças na área do âmbito social, da saúde e outros que ainda se encontram em carência e obstáculo à comunidade Surda, bem como em fortalecer mais movimentos, discussão e ações entre a comunidade surda acerca da temática sobre a formação dos surdos e ouvintes, e a formação e perfil de tradutor e intérprete de Libras (Jonas – Inst. D).

Mesmo com o longo período de proibição do uso da Libras em território brasileiro aos Surdos, ela manteve-se em uso e em constante transformação, como acontece com todas as línguas vivas. A sua proibição não a extinguiu, pois, por muito tempo, o Surdo teve que, clandestinamente, ensinar e aprender com seus pares linguísticos a língua de sinais (Peixoto, 2006; Ramos, 2007). Essa relação entre os pares e a organização em comunidades Surdas proporcionou a articulação do Surdo de modo mais político e aguerrido para a luta pela valorização da Libras como língua.

Enfim, conclui-se, na entrevista, utilizando as palavras da participante Helen Keller – Inst. C sobre a importância da Educação dos Surdos ter por suporte uma instituição que ande com ela, para proceder nos movimentos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, no que tange à formação dos Surdos e ouvintes, especificamente, no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, sendo vista como fundamental pela participante Hellen Keller a luta da FENEIS na Educação dos Surdos.

A FENEIS é a principal representante na luta em prol do surdo, por exemplo, no Rio Grande do Sul houve uma manifestação em 2010 ou

2009, em prol da Educação Bilíngue do Surdo e a FENEIS também participou. Há também a lei 10436 e decreto 5626, referentes à LIBRAS. Enfim, a FENEIS sempre esteve à frente desses movimentos, teve concurso no INES, onde só estava entrando ouvinte. Então, a FENEIS entrou com recurso, solicitando que a prova exigisse mais o conhecimento em LIBRAS, que até então era bem superficial. Outro exemplo foi o ENEM, a FENEIS também entrou na justiça para exigir que a prova respeitasse os direitos linguísticos do surdo, por meio de uma prova em vídeo/ LIBRAS, pois não adianta dizer que está tornando acessível apenas oferecendo uma prova em Português, assim como a do ouvinte, uma vez que tem a diferença linguística que precisa ser respeitada. Essa prova precisa estar bem clara, no que diz respeito aos conceitos, explicações. Informações, utilizando recursos visuais. Enfim, a FENEIS tem um papel importantíssimo na luta pelos direitos do Surdo (Hellen Keller – Inst. C).

Pelo que observamos nos discursos, conclui-se que o empenho do Movimento Surdo estimulou a organização de políticas públicas que buscaram viabilizar ao Surdo a livre utilização da sua língua, inclusive, como meio de instrução escolar. Portanto, as responsabilidades aderidas pelas instituições e seus colaboradores são de extrema importância. Todavia, não podemos deixar de destacar o papel fundamental de se ter um representante Surdo para exercer tal função com as Secretarias, os Ministérios, para discorrer e defender as demandas da política da Educação dos Surdos, pois ainda se está pairando em nuvens escuras sobre a posição da Diretoria de Políticas de Educação Especial (Depee/Secadi) na política de Educação dos Surdos, ressaltado, também, pela participante Valerie Sutton:

Também é importante enfatizar que o MEC ainda não apresenta a sua posição clara sobre a educação. Até agora não sabemos o que, de fato, o MEC quer, se é inclusão o que quer no PNE, o que quer que até agora não está claro para mim. O que acabamos fazendo é estar sempre vigiando e policiando a sua política. Vejo que é preciso ter um representante Surdo na discussão dos documentos. Oficialmente, até agora, todos são convocados como membros voluntários ou participantes como colaboradores, regulamentado em portarias e afins. Por exemplo, nosso grupo de comissão foi criado em 2014 para a elaboração do PNE, no qual apresentamos a nossa contribuição e

complementação, mas não tivemos retorno do andamento após isso. Dentro do documento, cita-se a presença de um Surdo representante para acompanhar e fiscalizar como está ocorrendo a política adotada em todo o Brasil. Isso nós não temos. Penso que é importante que tenhamos um representante para tal função (Valerie Sutton – Inst. F).

Enfim, diante das percepções dos participantes, observa-se que algumas mudanças educacionais são necessárias para que os Surdos possam ser reconhecidos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenham a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a IES, a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de ensino aos Surdos e passem a atentar para as suas particularidades linguísticas/culturais. Também é importante que as instituições de ensino cumpram as suas funções frente às políticas de educação dos e para os Surdos, comprometendo-se com a formação dos Surdos e ouvintes.

Além disso, ressaltamos que, à medida que todas as instituições forem sendo envolvidas na reflexão e discussão na política educacional e linguística, sobre a Educação dos e para os Surdos e sobre objetivos a serem alcançados, por meio da formação, ação pedagógica e estrutura, a sua educação passe a ser sentida como ela pode e precisa ser conduzida em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda, no qual, segundo Quadros e Campello (2010), poder-se-á fortalecer os caminhos iniciados para se estabelecer

[...] uma política linguística que reconhece a língua de sinais dos surdos brasileiros no contexto atual, em que o plurilinguismo está na pauta das organizações internacionais; o fato de contarmos com uma política nacional de educação que reconhece os surdos como bilíngues, garantindo-lhes o direito de acesso à Educação Bilíngue; e o fato de os surdos estarem presentes nas mesas em que são discutidas as formas que a educação passa a ter indicam que as negociações estão estabelecidas. Não há mais como negar esse caminho (Quadros; Campello, 2010, p. 34).

De modo otimista, as autoras entendem que as políticas públicas, em especial as políticas linguísticas, demonstram ter

conquistado um passo para construir a pluralidade linguística no país, com os Surdos como protagonistas na elaboração das propostas políticas.

No entanto, a partir desse contexto, identificamos que é preciso avançar com a política pública de Educação para rever suas propostas, suas concepções e suas ações afirmativas. Isso não pode ser uma imposição, mas o resultado da transformação para com a Educação dos Surdos, a fim de promover a construção do caminhar da escola para a sua inclusão, colocando o estudante como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares. Há que se manter vigilante, pois, pelo fato de haver algumas conquistas no campo das políticas afirmativas, estas estão sempre em processo de ataque por aqueles grupos privilegiados que não estão propensos a ter profissionais para os questionar. Portanto, não querem manter as conquistas ocorridas, frutos de concessões momentâneas, apesar de a natureza das políticas afirmativas ter tempo definido, poderão ser abortadas antes de seus objetivos e compromissos serem atingidos.

No entanto, direcionamos, na próxima seção, questões que generalizam impasses na Educação dos e para os Surdos, como vimos nas análises documentais e empíricas, que nos demandam discutir as configurações que a sua educação precisa, para efetivar a promoção da Política Educacional e Política Linguística que melhor é apresentada a seguir.

CAPÍTULO V

PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS

Em uma arena em que os discursos dicotômicos insistem em opor Libras *versus* Língua Portuguesa, surdos *versus* ouvintes, é necessário que se abra um espaço de negociação que possibilite a construção dos “entre - lugares” (Quadros; Campello, 2010, p. 31).

Pois entende-se que “[...] se a língua minoritária não é permitida nas escolas, **impondo o seu uso numa perspectiva monolíngue**, isso reduz a autoestima e o potencial desempenho daqueles que a usam. Desencoraja os membros da minoria de entrarem no ensino profissional onde serviriam de modelo para as crianças que tende a perpetuar a língua, a cultura e identidade minoritárias” (Lane, 1999, p. 106, grifo próprio).

No decorrer deste estudo, observamos que a Educação dos e para os Surdos ainda se encontra revestida de alguns trabalhos pensados tendo como referência uma perspectiva de ensino tradicional, em que prevalece o ensino monolíngue, não inerente aos fundamentos que substanciam as suas estruturas e ações pedagógicas, sob a ótica de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, no que tange às demandas para a formação dos profissionais da educação, Surdos e ouvintes, a partir da implementação da Política Educacional e Linguística em todo o seu contexto e espaço relacionados à Educação de e para Surdos.

Esta seção é destinada como um espaço de discussão e proposição, tendo como ponto de partida as ponderações apresentadas na seção anterior, as análises documentais e empíricas. A partir dos seus dados e discursos, partimos para estruturar um ponto de vista emergido dos embates apresentados acerca da Educação dos e para os Surdos e seus contextos na política pública.

A partir disso, elaboraremos as sínteses para apresentar novas propostas e reflexões que instiguem a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como norte **a negociação**, categoria que, ao nosso ver, pode contribuir

com elementos que fundamentem no e a partir do equilíbrio entre as questões existentes nas legislações governamentais com as estruturas e ações pedagógicas das instituições públicas de ensino.

Reforça-se o entendimento de que, por muito tempo, os programas desenvolvidos na Educação dos e para os Surdos seguiram o mesmo percurso decorrente dos métodos adotados para as crianças ouvintes, cujos resultados foram o baixo rendimento e a evasão escolar, pois, a princípio, não tiveram em seu grupo de discussão/elaboração dos programas de Educação dos e para os Surdos, a presença de representantes Surdos, como foi destacado pelos participantes da entrevista. A discussão e os entraves existentes acerca da política de Educação dos Surdos são indicativos concretos desse fato. Por conseguinte, faz-se necessária a busca por um certo olhar-se no espelho e observar como acontecem os movimentos de subjetivação os quais nos aprisionam, buscar encontrar nesse processo algumas frestas capazes de impulsionar a tomada de ATTITUDE. Quais são os motores e combustíveis que movem essa maquinaria?

Nessa perspectiva, a contra conduta nos permite direcionar nossos olhares para um lugar técnico e ético, possível ao alcance do saber para as pessoas Surdas. Diante disso, focados na contra conduta entendida como possibilidade, potência para, justamente por se definir como:

[...] movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...] São movimentos que têm como objetivo outra conduta, insisto: é querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação (Foucault, 2008, p. 257).

Portanto, é fundamental que se oportunize a esta Tese a possibilidade de ser um ponto de partida no estabelecimento da negociação, a partir do discurso documental e empírico dos participantes com o entredito da legislação e as estratégias, estruturas e ações pedagógicas que propiciem o ensino de qualidade que a

comunidade Surda reivindica e discute para seus membros, como foi visto na análise empírica, relatada a partir do que vivenciam, sendo os movimentos de contra conduta uma realidade muito próxima desse grupo de pessoas. Em suma, as pessoas Surdas querem ser conduzidas de outras formas. Existem outros caminhos, organização das palavras, formações teórico metodológicas que podem ser experimentadas, desde que haja o desejo de ousar e acreditar que é possível fazer de outra forma. Esse é o desafio desta seção!

5.1 Política Educacional e Linguística na Educação de e para Surdos: pontos a se negociar

Atualmente, nos deparamos com uma proposição da política pública na Educação dos Surdos embasada numa concepção dos ouvintistas, determinada/definida pelos Governantes e demais envolvidos, dizimando o uso linguístico e cultural peculiar das pessoas Surdas, fatores que acabam interferindo diretamente nas condições de seu ensino, o mesmo é observado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), que nos chamam atenção para o fato de que as diversas culturas estão separadas por uma cultura dominante: a capitalista. Não que seja por uma ideologia capitalista, mas porque a nossa sociedade se estabelece sob a égide das relações de poder que estão para além da visão marxista sobre o capital, calcadas na própria constituição social de representação política, com as demarcações sociais da normatização e normalização, o que também é dito por Foucault (2010) e foi apresentado no decorrer deste estudo.

Assim, os Surdos são denominados “portadores de necessidades especiais”, dependendo do contexto, para poderem ser classificáveis, marginalizados e excluídos do sistema. Nesse contexto, as práticas linguísticas, culturais e educacionais, específicas dos sujeitos surdos, não são validadas perante a maioria, que é ouvinte, pois são consideradas como uma anticultura, sendo que, na realidade, precisariam ser consideradas como culturas no plural, reforçando e renovando o círculo vicioso da exclusão/segregação.

Essas práticas, por muito tempo, têm sido mantidas na Educação dos Surdos, com implicações em várias esferas culturais, políticas, educacionais em que esses sujeitos estão inseridos, principalmente, sob a égide da normalização impregnada nos discursos dos ouvintes, que têm por si, na maioria dos casos, uma referência de que os estudantes Surdos necessitam ser incluídos numa escola com os ouvintes, acreditando que, dessa forma, se está promovendo a eles a possibilidade de terem acesso ao mesmo ensino, conteúdo e conhecimento presente no currículo escolar. Porém, com essa ilusão defendida pelos Governantes e demais profissionais, estes não se atentam para a dissolução do reconhecimento das especificidades inerentes aos estudantes Surdos, que apresentam diferenças específicas, anulando suas demandas peculiares. Tal alusão se faz impondo-se uma ideia simplificadora de que apenas a capacitação proposta aos profissionais na formação inicial, por si só, dá conta dessas demandas por aprendizagens e desses desafios em todos os locais deste país.

Tal pensamento baseia-se na ideia de “colonialismo”, sob a ótica das relações de poder, desiguais, que se estabelecem entre dois ou mais grupos em que “um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (Mery, 1991 *apud* Wrigley, 1996, p. 72).

Com a pretensão de obter tal consentimento, outorgando medidas paliativas que não atendem à comunidade Surda, tal anuência impossibilita, em parte, a livre expressão da cultura Surda, que está inserida em um agir comunicativo particular, cujo enfoque se torna eminentemente linguístico. Nesse sentido, olhamos para os discursos, entendendo também que estes atravessam tempos e espaços e são produtores de práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas.

Para Foucault (2013, p. 60), os discursos são entendidos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam”. O autor também entende que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault,

2013, p. 60). Nesse sentido, procuramos problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos no cenário educacional brasileiro na atualidade, descrevendo alguns sentidos e práticas que resultam deles, entrelaçando os dois campos em uma mesma situação, a ser implementada em espaço de escola em comum, não em tempos e momentos diferentes, entre os dois campos da política, a saber, educacional e linguística.

No entanto, há que se discutir sobre as relações entre o campo da inclusão escolar, das políticas públicas de educação e da chamada Educação Inclusiva e Educação Bilíngue, pois estas aproximaram-nos de conceitos muito específicos, tais como a “inclusão escolar”, “educação/ensino bilíngue”, “deficiência x diferença”, “pessoas Surdas”, dentre outros. Ressalta-se que o tratamento dado aos referidos temas, na realidade, é constantemente reinterpretado na prática educacional, observado tanto nos documentos, quanto nas entrevistas, propiciou a extensão do olhar para além do caminho inicialmente traçado, procurando por uma meta-compreensão, capaz de acolher as diferentes compreensões encontradas no campo empírico a respeito das concepções e das ações tomadas nessas realidades por meio dos movimentos e articulações.

Para Camatti e Lunardi-Lazzarin (2012, p. 390), “trata-se de procurar as formas pelas quais a comunidade surda investe na escola de surdos, no sentido de garantir a continuidade e a força da própria comunidade”. Isso significa a necessidade permanente de articulação entre a escola de Surdos e os movimentos Surdos, a fim de garantir o lugar do sentimento comunitário de lutas e resistências.

Para isso, precisamos procurar articular a negociação com a política pública, reconhecendo que esta se encontra permeada por relações de poder, para conseguir os direitos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, que atenta para as particularidades e especificidades linguísticas e culturais desses estudantes, pois acredita-se que as formas de narrar os Surdos, com marcas de resistência e negociação, fundam-se nas relações de poder

representadas pelos ouvintes que centralizam-se nas práticas de normalização.

Nesse momento, lançamos mão, nesta negociação, do que é colocado por Hofling (2001, p. 27), de que “em termos de políticas públicas, é preciso dar visibilidade às diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção, tarefa esta da sociedade em ação”. O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes e/ou alternativas à política central proposta é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista desse *status* democrático demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas, jamais, a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser constituído. Essa postura equivocada sobre participação política e crítica social favorece a continuidade de políticas autoritárias nas quais as ações de um governo são sempre vistas como “doação” e das quais a sociedade é apenas uma expectadora.

Antes de tudo, é necessário saber argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem, reconheçam, valorizem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do país. Esse aspecto merece aprofundamentos e estudos, a fim de contribuir com este intento. Para tanto, muitos aspectos precisam convergir, como explicitam Góes e Barbeti (2009):

São várias as demandas postas para a escola que pretende incluir alunos surdos e fazê-lo com base numa abordagem bilíngue. A implantação de programas com esse propósito não é simples, exigindo cuidados especiais na organização curricular e no projeto pedagógico, que devem ser consistentes com o direito do aluno a uma aprendizagem escolar que respeite sua singularidade linguística e cultural. Esse desafio torna-se mais complexo quando se trata de articular a educação bilíngue e a inclusão escolar, o que merece análises e discussões quanto à viabilidade e às condições necessárias para a formação bilíngue da criança surda no âmbito da escola regular (Góes; Barbeti, 2009, p. 128).

Esses são os desafios visualizados nesta pesquisa, o de compreender os movimentos ligados ao incluir os estudantes Surdos em escolas com uma abordagem de ensino bilíngue em seus programas, organização curricular e projeto político pedagógico, atentando à sua singularidade linguística e cultural. Porém, destaca-se que tudo são desafios, não apenas da escola, mas da Educação dos Surdos materializada nas diferentes instituições do país, inclusive, aquelas presentes nos textos das Políticas Educacionais e Linguísticas em legislações vigentes.

Retomando a concepção da política pública defendida nesta tese, as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais, que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocados pelo programa global e, a partir desses elementos, desdobram-se as suas ações, conforme as necessidades e possibilidades locais. Considerando as bases epistemológicas dessa concepção, evidencia-se que a negociação acerca da política pública na Educação dos e para os Surdos, na Inclusão idealizada, com ensino bilíngue/Pedagogia Surda, somente se configura com interlocutores ativos em suas formas de resistência. Isto porque, segundo Lopes (2007),

[...] resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e compartilha das mesmas lutas. A negociação de significados do ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência (Lopes, 2007, p. 11).

Para tanto, é essencial que a negociação seja partilhada em um território linguístico bilíngue, no caso deste estudo – Libras/Língua Portuguesa, assim, tanto os Surdos quanto os ouvintes poderão estabelecer um diálogo pacífico, a fim de que o desenvolvimento das pessoas Surdas social, cultural e seja pedagogicamente alcançado. Entretanto, tal conquista somente acontecerá quando houver essa partilha efetiva, na qual sejam estabelecidas as devidas contratualizações em territórios de uso linguístico bilíngue. No entanto,

o território linguístico bilíngue ainda se encontra em construção na política da Educação de e para Surdos, transcorrida em vários momentos e transformações sublinhadas desde os tempos da Democratização da Educação Brasileira, originados pela Constituição Federal de 1988, até os dias atuais, o que melhor será descrito a seguir.

5.2 Processo de construção da Política da Educação de e para Surdos

Antes de partir para as propostas em que se procura reduzir os entraves existentes na Educação dos e para os Surdos, apresentaremos brevemente os processos de construção da política de Educação dos e para os Surdos, que foram aos poucos sendo moldados para atender às especificidades e demandas que ela impunha ao longo do tempo. Diante disso, a Educação precisou passar por várias transformações e ajustes para atender e promover a educação com ensino de qualidade às pessoas Surdas, mas transitando em três recortes de momentos.

Iniciaremos a discussão com um primeiro momento da Educação, entendido como a Zona de Conforto (Subseção 6.2.1), passando-se depois para o segundo momento da Educação, a Zona de Conflito, em que generalizaram várias tensões e embates que ainda perpetuam nos dias atuais (Subseção 6.2.2), e para suprir os entraves, surge o terceiro momento da educação, o denominado de Zona de Equilíbrio, sendo que este pode ser entendido como uma contra conduta em forma, realizada pelo ato de negociação, que vem para redirecionar novos olhares: o olhar e saber do Sujeito Surdo em conjunto com o que a comunidade surda almeja (Subseção 6.2.3).

5.2.1 Zona de Conforto: Democratização da Educação Brasileira – CF/88

O debate em torno da gestão democrática na educação, suas ideias e propostas emergiu em torno do movimento pela democratização da educação brasileira, a partir dos anos 80, relacionando-o aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimen-

tos reivindicatórios de participação. Esses movimentos foram originados à margem das instituições do Estado, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, e expressaram resistência ao modelo instituído pelo golpe militar de 1964 (Borges, 2012).

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi contemplado no artigo 206, inciso VI, do texto constitucional de 1988, com vistas a atender ao anseio dos movimentos que reivindicavam a democratização da educação.

No entanto, nesse período, a escola e a gestão foram sendo permeados por uma Zona de Conforto (1º momento da Educação: democrática, gratuita e pública) que tem por proposições a oferta de uma escola monolíngue, tendo a instrução, a forma de ensino baseada em uma língua única, a Língua Portuguesa, cuja metodologia era enquadrada em um modelo monolíngue, em que todos eram assujeitados ao modelo imposto na educação, cujo objetivo era formar os estudantes para exercerem seu papel como cidadãos na sociedade majoritária. Conforme afirma Paro (2002), na política pública nesse período,

[...] se buscava na educação, por meio de sua gestão, uma proposta de construção da escola democrática para a construção da sociedade democrática, envolvendo a participação dos setores mais amplos da sociedade, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais (Paro, 2002, p. 36).

Sendo, nesses casos, as pessoas ditas não normais aquelas que não se enquadravam e eram designadas para uma instituição específica, deixando as escolas em uma Zona de Conforto, pois não tinham a

obrigação de atender a esse público, sendo essa estrutura perpetuada por certo tempo. Após a Conferência em Jontien, em 1990, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a Unesco, cujo objetivo era promover a discussão de uma Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais das políticas necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, posteriormente, soma-se ao fato a Conferência de Salamanca, em 1994, mais centrada, sobretudo, no enfoque da escolarização das pessoas que têm necessidades educativas especiais. A partir de então, a escola que se mantinha na Zona de Conforto foi entrando em um outro momento, marcado por ações de Conflito, com as suas estruturas e ações pedagógicas que se baseavam em um modelo de escola /ensino monolíngue destinado aos grupos que se ajustavam ao modelo proposto.

5.2.2 Zona de Conflito: Educação para todos

A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais em um enquadramento da ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às suas necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

No entanto, as escolas que antes eram organizadas em um ensino monolíngue, acomodado em uma Zona de Conforto, após a Declaração de Salamanca, quando foram incorporadas as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo a responsabilidade do Estado para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público da Educação Especial, inclusive, os estudantes Surdos, as escolas tiveram que passar por um processo de reestruturação de um ensino monolíngue a um

bilíngue – que era para atender as pessoas vistas como “estranhas”, aquelas que não se enquadravam em seus sistemas de ensino destinados a determinado público ditos “normais” e/ou falantes da Língua Portuguesa.

A partir daí, foi instaurada nas escolas a Zona de Conflito (2º momento da Educação Inclusiva: acessível, garantia de aprendizagem específica), que tinha por obrigação, além de atender os estudantes ditos “não normais”, atentar às necessidades e especificidades de cada um daqueles que estavam chegando, inclusive, os Surdos, os índios, os quilombolas, os haitianos etc.

Em 1996, a LDB, Lei n.9394, reforça o direito da educação para todos e propõe que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos (Brasil, 1996), incumbindo as escolas de subsidiar os sistemas educacionais, como a adoção de medidas de apoio específicas, para garantir as condições necessárias à plena participação e autonomia desses estudantes.

No caso dos estudantes Surdos, foi mais complexo, pois ela exige que se considere as suas diferenças culturais e linguísticas. Isso implica em que não se subestime a sua capacidade cognitiva e linguística. Contudo, com a inserção dos estudantes Surdos no ensino regular comum, foi necessário repensar as estratégias a serem implementadas, a fim de adequar as metodologias que, no caso dos estudantes Surdos, segundo a escola, entendia o que era o necessário:

- a) disponibilizar o intérprete de Libras para lhes assegurar a garantia do acesso e permanência de ensino e aprendizagem;
- b) promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que não foi visada como uma questão de uma formação complementar, mas segundo a comunidade Surda, uma busca dos padrões de normalidade.

Contudo, as estratégias propostas nas políticas públicas não era e não é a peça que os Surdos projetaram. A Educação de e para Surdos, na sua perspectiva, enquanto comunidade que conhece e compartilha dos mesmos ideais, é aquela norteadas pela reivindicação de uma escola pública de qualidade, que reconheça, valorize e tenha a Libras como língua de ensino, com professores bilíngues ouvintes e/ou Surdos, a fim de promover aos estudantes os pares Surdos. Os movimentos associados aos Surdos criticam a manutenção desses pares, dentro dos espaços escolares que estão estruturados para ensinar e aprender em português, com estudantes que crescem ouvindo e falando essa língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nessa perspectiva. Os movimentos Surdos clamaram por inclusão, em uma outra vertente, propondo uma outra estratégia: a Escola Bilíngue.

A Educação de Surdos em uma escola bilíngue é desafiante, pois abrange peculiaridades que transitam não só no reconhecimento legal de seu direito ao ensino, mas envolvem ainda uma postura de acolhimento às diferenças, significada na relação com o estudante Surdo e no respeito, reconhecimento e valorização da sua língua natural, em uma escola que se permita inovar, criando e desenvolvendo estratégias metodológicas visuais, adequadas às especificidades educacionais e linguísticas desse público, promovendo uma aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica em todos os currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Embora já esteja assegurada na legislação a exigência da Educação Bilíngue, prevista, inclusive, como uma das estratégias do PNE 2014/2024, a sua efetivação, em todos os espaços educativos, depende do compromisso das instituições educativas, dos professores e da mobilização da própria comunidade de Surdos, principalmente, nas possibilidades de entrelaçar a relação entre a política da Inclusão Escolar e Educação Bilíngue.

A partir disso, se requer implementar uma nova zona na Educação que permita a realização dessa intermediação de transição, a Zona de Equilíbrio.

5.2.3 Zona de Equilíbrio: Inclusão Escolar numa perspectiva de Ensino Bilíngue – Tempos atuais

Aqui, começamos com os impasses das estratégias propostas para o processo de escolarização dos Surdos, após a Declaração de Salamanca, ao assegurar a presença de intérprete de Língua de Sinais, como também a oferta do AEE e a implementação das Escolas Bilíngues, pois as suas especificidades e organização são abrangentes que ora se tornam incipientes com a situação e o contexto em que se encontra a Educação dos Surdos atualmente.

Contextualizando-se com os dias de hoje, observamos que a Educação dos Surdos, em sua dimensão subjetiva, enquanto um direito fundamental à Libras, como língua materna e patrimônio cultural e linguístico, é cerceado quando, nas experiências em escolas regulares que ainda persistem na oferta de um ensino em uma perspectiva monolíngue, os estudantes Surdos se veem limitados em suas manifestações cotidianas básicas, seja pela proibição do direito ao aprendizado e uso pleno da Libras, seja pela imposição do Português como língua de interação e instrução. Em sua dimensão, nas Escolas Bilíngues, o direito à diversidade linguística não é cerceado, quando da inviabilidade da complexificação artístico-literária da Libras, pelo silenciamento da arte, literatura e pedagogia Surda no currículo escolar, impedindo a manifestação da língua como portadora de valor de referência cultural.

Portanto, propõe-se que as escolas sejam norteadas por uma Zona de Equilíbrio (3º momento de Inclusão Escolar: ensino e formação bilíngue/Pedagogia Bilíngue) com a finalidade de estabelecer uma nova estratégia, que agrupe a Inclusão Escolar do sistema atual com a proposta de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, agrupamento este fomentado na negociação, que estabeleça a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, garantindo o seu acesso e permanência numa perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Nesse caso, a escola precisa ser ofertada de uma forma que reconheça e valorize as diferenças dos estudantes Surdos, com a

organização de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, respeitando, assim, o desenvolvimento dos estudantes, as especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem e a formação necessária para os professores. Segundo Lodi (2013a),

[...] a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e estudantes, também precisa ser a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares e a escrita do português nos processos educacionais, como decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução (Lodi, 2013a, p. 54).

Lodi (2013a) ainda aborda a formação continuada de professores, inclusive, para o desenvolvimento da Educação Bilíngue aos estudantes Surdos, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Libras (Brasil, 2011), contudo, sem deixar de enfatizar que o Ensino Bilíngue precisa contar com professores qualificados e fluentes em Libras, as metodologias adequadas. Por fim, as suas condições estruturais organizadas visando o seu sucesso escolar, além deste, devem promover o contato dos estudantes com seus pares Surdos.

Uma reorganização na educação brasileira, com o fortalecimento das diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino, em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos estudantes sob a responsabilidade do Estado “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (Brasil, 2008, p. 1). Esse documento desafia as instituições educacionais a repensarem a estrutura e o processo pedagógico para atender os estudantes, no caso, os Surdos incluídos, propondo “mudanças nas concepções curriculares, processos de ensino e avaliação flexibilizadas, bem como o uso de recursos de acessibilidade” (Ziliotto; Gisi, 2015, p. 12).

CAPÍTULO VI

PROPOSTA DE NEGOCIAÇÃO: POSSIBILIDADE DE RELAÇÃO ENTRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS/ENSINO BILÍNGUE

A Educação de Surdos é tema polêmico desde seus primórdios. A língua de sinais é sabidamente língua de constituição de sujeitos surdos (MOURA, 2000), e quando é assumida em espaços educacionais, favorece um melhor desempenho dos alunos surdos (LODI; LACERDA, 2009). *Dai se apresenta a proposta de negociação como ponto de construção para efetivar a política educacional e linguística que fomenta a inclusão escolar sob a ótica do movimento surdo* (Lima, 2018, grifo próprio).

Encerrando esta seção sobre a construção que foi sublinhada e adotada na Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, no decorrer do tempo subdividida em três momentos- 1º momento: Zona de Conforto com a democratização da educação brasileira, na qual as escolas se baseavam em uma escola igualitária de modelo único, com um ensino monolíngue, utilizando a Língua Portuguesa como língua única nas metodologias adotadas; anos depois foram generalizados nas mesmas escolas os impasses de uma escola igualitária, com a entrada de estudantes que eram vistos e ditos como “pessoas estranhas e anormais”, que não se encaixavam na escola, o que acabou por originar-se o 2º momento: Zona de Conflito internalizada nas escolas, que precisou se atentar em adequar às especificidades dos estudantes, no caso, dos Surdos, o ensino bilíngue/Pedagogia Surda que atenta às suas particularidades que ainda se encontram equivocadas e incipientes.

Um outro ponto que observamos acerca da Zona de Conflito é que, para muitos, essa política de Educação Inclusiva, doravante da Inclusão, é vista, na maioria das vezes, em um discurso, posteriormente, fundamentado em estruturas e ações pedagógicas numa perspectiva de Educação Especial. Essa perspectiva vai na contramão da proposta vigente, pois pretende-se garantir a qualidade de ensino, como também assegurar os elementos que engrenem a formação de Surdos e ouvintes,

no caso deste – a educação de Ensino Bilíngue, sendo que a sua proposta foi reivindicada pelo grupo de trabalho do GT (2014), com seus membros compostos por agentes intelectuais e representantes das lideranças Surdas, a fim de discutir sobre a Educação dos Surdos e sua formação, sendo subsidiados pelo relatório de Políticas Linguísticas da Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa em 2014, subsidiada pela Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que tem a finalidade de romper o estigma existente sobre a Educação dos Surdos, rotulados e designados como pessoas com deficiência, vinculadas à Educação Especial.

No entanto, assinala-se a necessidade de aprimorar a atual concepção de Educação de e para Surdos em seu 3º momento: Zona de Equilíbrio, que se encontra em forma sublinhada, superficial e gradativa com pouco impacto, pois, agora, não há um espaço de negociação coexistente na política entre os governantes, gestores, profissionais, professores e demais profissionais envolvidos nesse processo. Contudo, a Zona de Equilíbrio, tem por finalidade redirecionar as contradições dos discursos e entraves das estruturas e ações pedagógicas fundamentados de forma depurada com novos apontamentos, estratégias e medidas, interligando-os com as políticas educacionais e linguísticas na Educação dos e para os Surdos. Enfim, a Zona de Equilíbrio vem como uma forma para viabilizar, por meio da proposta que represente um rompimento entre o discurso e a sua prática, numa perspectiva da Educação Especial, sendo reformulada para a prática de uma política da diferença.

A partir disso, esta Tese propõe um primeiro ponto para a negociação, visando a sublimação da Zona de Equilíbrio, o qual é o de quebrar o estigma do discurso acerca da Inclusão Escolar, pois o ensino regular comum, conforme já foi descrito nas Seções anteriores, e conforme se determina a CF/88, no seu art. 205, a instituiu como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Estabeleceu-

se, ainda, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Entretanto, com a finalidade de garantir o direito à educação, a organização da educação como se apresentou no texto constitucional, sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados, os quais têm autonomia para organizar os seus sistemas de educação, precisa considerar as diferenças daqueles a quem o direito à educação se destina. A responsabilidade primeira dos sistemas é a de garantir o direito de acesso à educação, respeitando, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988, p. 22). Ora, a igualdade nas condições de acesso e permanência, bem como a garantia dos padrões de qualidade estão relacionados, no caso dos estudantes Surdos, ao reconhecimento e valorização de sua língua, cultura e percepções de mundo.

Posteriormente, fomentado pela Declaração de Salamanca de 1994, que amplia os direitos das crianças com necessidades especiais na Educação numa escola inclusiva, sendo que os Surdos fazem parte desse quadro. Segundo o documento da Unesco (1995):

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (Unesco, 1995, p. 5).

Partindo disso, entendemos que esses documentos foram um ganho para os estudantes Surdos, primeiro pelo direito deles de terem

o acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua particularidade linguística, pois, sem esse respaldo legal, os estudantes Surdos poderiam ser segregados nas escolas oralistas especiais, em que se recomendaria que eles fossem inseridos em escolas especiais, sem direito de escolha e, muito menos, de usufruir de possibilidades que o sistema educacional lhes poderá proporcionar com estruturas e ações pedagógicas adequadas, que favoreçam o seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Conforme determina WFD (2018)⁵¹:

A inclusão é o direito do aluno de participar e alcançar seu potencial em instituições públicas, como escolas. Em outras palavras, a inclusão é uma experiência, não uma colocação. No que diz respeito aos alunos surdos, os educadores devem prestar atenção especial à necessidade de apoiar a língua e o desenvolvimento social, conforme descrito no Artigo 24 (3) e (4), e devem ter consciência dos marcos e avaliações da língua de sinais. Além disso, os educadores devem prestar atenção especial às necessidades de desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos, que muitas vezes são atendidas pelas oportunidades. Para participar com um grupo de pares e professores com uma linguagem de sinais compartilhada e identidade cultural (WFD, 2018, p. 4, tradução própria)⁵².

Apesar de a CF/88 e a Declaração de Salamanca, nem mesmo a Lei 9394/96 explicitarem que o ensino aos estudantes Surdos deva ser obrigatoriamente ofertado em escolas inclusivas, com salas mistas, contendo estudantes surdos e ouvintes, estas induzem à garantia de

⁵¹ Documento traduzido pela pesquisadora, a partir do documento original intitulado “WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children”, disponível no site do WFD.

⁵² Tradução feita pela pesquisadora deste estudo.

Texto original: “Inclusion is the learner’s right to participate and reach their potential in public institutions such as schools. In other words, inclusion is an experience, not a placement.¹⁵ With regard to deaf learners, educators must pay special attention to the need to support language and social development as outlined in Article 24(3) and (4), and must have awareness of sign language milestones and assessments.¹⁶ Moreover, educators must pay special attention to deaf learners’ socio-emotional development needs that are often met by opportunities to participate with a peer group and teachers with a shared sign language and cultural identity”.

acesso e permanência dos mesmos à educação regular como direito subjetivo de todos, com metodologia específica, professores capacitados com suas estruturas e ações pedagógicas adequadas, como expõe a LDB 9394/1996 sobre questões educacionais dos Surdos. Porém, cabe salientar que essa legislação não visa apenas esse grupo de estudantes, mas as especificidades de um público geral, que compõe a filosofia da inclusão, veio para garantir os direitos deste, no âmbito educacional indicado no artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- Currículos, métodos, técnicos, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades. [...] II- professores com especialização, bem como professores do ensino regular para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 40).

No entanto, o WFD, em seu documento, ainda complementa, enfatizando a formação dos professores e currículos de ensino:

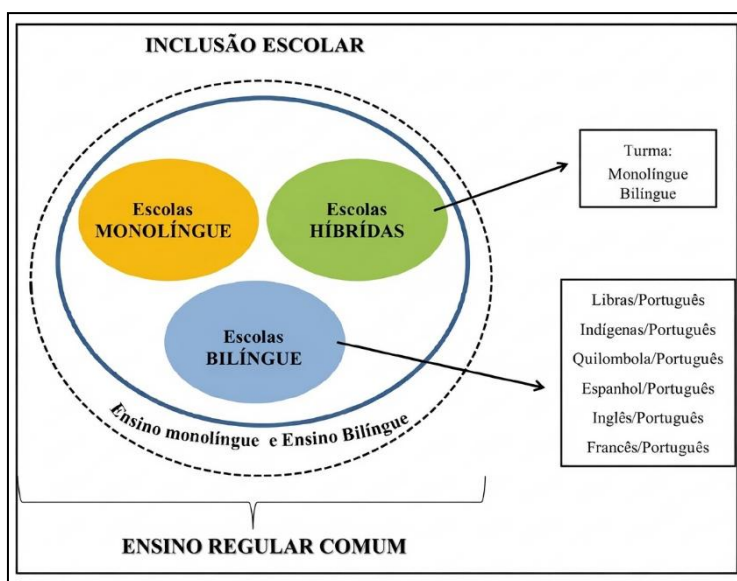
[...] é essencial que os professores surdos desfrutem de um papel igual ao dos professores ouvintes e que todos os professores tenham fluência quase nativa na língua de sinais. Além disso, os alunos surdos devem ter acesso a um currículo de língua de sinais, além do currículo tradicional, e receber diplomas e acesso a oportunidades educacionais adicionais que sejam iguais àsquelas disponíveis para os alunos regulares. Os alunos surdos também devem ter acesso a um currículo de idioma falado. Que adota uma perspectiva surda ao aprender uma língua falada; isto é, principalmente como uma língua escrita e com língua de sinais como base para a aprendizagem (WFD, 2018, p. 5, tradução própria)⁵³.

⁵³ Tradução feita pela pesquisadora deste estudo.

Texto original: “it is essential that deaf teachers enjoy an equal role with hearing teachers and that all teachers have near-native sign language fluency. Moreover, deaf learners should have access to a sign language curriculum in addition to the mainstream curriculum, and receive diplomas and access to further educational

Portanto, os apontamentos apresentados pelo WFD se encontram presentes, com os pontos adotados e implementados em escolas inclusivas e em escolas bilíngues, em que ambas têm a proposição de ofertar o ensino bilíngue, divergidas somente nas suas modalidades, estrutura, metodologia e estratégias, que são adotadas de formas diferentes, como pode se observar melhor na Figura 1, abaixo, que representa a estrutura e a organização do sistema educacional inclusivo e sua modalidade educacional, elaboradas em cima das políticas públicas respaldadas nas legislações vigentes.

Figura 1 - Ilustração da Inclusão Escolar e sua modalidade educacional



Fonte: Autoria própria.

opportunities that are equal to those available to mainstream students.²⁹ Deaf learners should also have access to a spoken language curriculum that takes a deaf perspective in learning a spoken language; i.e., as primarily a written language and with sign language as a basis for learning”.

A figura nos instiga a entender que a Inclusão Escolar é composta por diferentes propostas pedagógicas, existentes em diferentes níveis e modalidades educacionais, dentre elas a escola monolíngue, a escola híbrida e a escola bilíngue, permitidas no sistema de ensino regular comum, como explicita o CNE/CEB de 2011 nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 9:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem **ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos** (Brasil, 2011, art. 9, grifo próprio).

Nesse caso, a Inclusão Escolar pode ser estruturada tanto como o ensino monolíngue quanto com o ensino bilíngue em políticas educacionais, sendo que a escola monolíngue se baseia em um ensino monolíngue, que oferta a instrução exclusivamente em uma língua única, a Língua Portuguesa; e na escola bilíngue, é adotado o Ensino Bilíngue, em que se promove o ensino de duas línguas, seja ele em Libras e Língua Portuguesa e/ou em Línguas Indígenas e Língua Portuguesa, em Língua Portuguesa e em outra língua estrangeira e a Escola Híbrida que adota o ensino monolíngue e o ensino bilíngue, no qual os estudantes podem optar pela modalidade de ensino que pretendem estudar. Assim, no Projeto Político Pedagógico das escolas, é preciso apresentar, de forma clara, como ocorrerá essa oferta de ensino, situação que, atualmente, não é comum se encontrar nesses documentos, pois se entende que todas as escolas são monolíngues. Nas escolas híbridas, por exemplo, coexistem classes monolíngues e bilíngues com profissionais e estudantes nas mesmas condições. Entretanto, nenhum deles é considerado melhor, nem superior, mas como formas diferentes de se ter acesso ao currículo escolar. Essa

mesma percepção também é reforçada pelo documento da WFD (2018):

[...] como descrito por vários estudos internacionais recentes, modelos eficazes de educação inclusiva para alunos surdos incluem escolas de surdos de qualidade, que empregam uma alta proporção de professores e administradores surdos. Escolas de surdos também podem oferecer apoio e recursos a alunos surdos matriculados em escolas regulares, incluindo acesso a um grupo de pares assinantes e a professores surdos. Para crianças surdas que vivem em áreas rurais, o papel das escolas surdas em apoiar ambientes escolares tradicionais pode ser especialmente cruciais, pois podem apoiar o ensino à distância e oportunidades de frequentar uma escola surda em regime de tempo parcial. A educação inclusiva para alunos surdos também pode incluir modelos de co-inscrição, em que uma equipe de professores surdos e ouvintes fornece instrução simultânea em língua de sinais e falada para as salas de aula de alunos surdos e ouvintes. Um modelo de co-inscrição também pode envolver a formação de Programa bilíngue para alunos surdos em salas de aula separadas dentro de uma escola convencional. Nesses contextos, é importante que os alunos não-surdos também recebam instrução em língua de sinais (WFD, 2018, p. 4, tradução própria)⁵⁴.

Portanto, o ensino monolíngue é inviável aos estudantes Surdos, como foi dito antes, pois desencadeia a sua exclusão, diferentemente do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, que lhes propicia o ensino e a aprendizagem, conforme observam Moreira e Fernandes (2012), que não apresentam condições sociolinguísticas para a formação de comunidades de uso da Libras, se efetiva o cerceamento

⁵⁴ Tradução feita pela pesquisadora deste estudo.

Texto original: “As described by several recent international studies,²⁴ effective models of inclusive education for deaf learners include quality deaf schools which employ a high proportion of signing deaf teachers and administrators. Deaf schools can also provide supports and resources to deaf learners enrolled in mainstream schools, including access to a signing peer group and to deaf teachers.²⁵ For deaf children living in rural areas, the role of deaf schools in supporting mainstream school environments may be especially crucial, as they can support distance learning and opportunities to attend a deaf school on a part-time basis.²⁶”.

das condições necessárias para que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma.

Quadros (2005) esclarece que a Educação de Surdos, tendo uma proposta de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, precisa gozar de um currículo organizado com perspectiva visual-espacial para garantir ao estudante Surdo o acesso a todos os conteúdos escolares em Libras. A autora afirma que “o Bilinguismo seria a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (Quadros, 2005, p. 56).

A inclusão do estudante Surdo, no espaço escolar, em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda, apresenta-se como uma proposta adequada pela comunidade Surda, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém, “não necessariamente satisfatórias para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não tem sido propiciada pela escola” (Lacerda, 2006, p. 8). Isso pois, conforme diz Moura (2000, p. 12), o estudante Surdo “tem uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que, em seu todo, vão formar sua sociedade”.

Advertimos sobre o modelo assimilacionista, adotado por muitos profissionais, caracterizando a Educação Bilíngue dos Surdos brasileiros, tendo em vista que o sistema educacional conduz a um monolinguismo e/ou a um limitado bilinguismo, em que a Libras tem sido sistematicamente negada como principal meio de comunicação e acesso ao conhecimento, em direção a práticas linguísticas – culturais que têm no Português sua referência mais significativa. Fruto desse “bilinguismo incipiente”, a educação linguística dos Surdos não constrói referências de identificação culturais positivas e o precário aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes. Esse cenário social que liberta a língua, mas não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento, conduz para que a configuração identitária mobilize

as lutas Surdas, a partir da década de 1990, e as referências relativas à identificação linguística.

Diante dessas considerações, entendemos que a política de Inclusão Escolar consistente não pode renunciar a uma configuração que articule as instituições com os objetivos da educação escolar e os princípios de formação de comunidade linguística em Libras, pois o problema não está na inclusão, mas na configuração que ela se apresenta, depurada pela visão ouvintista e pelas relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista. Dito de outra forma, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria ser o de promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação com a de ensino para Surdos, sobretudo em IES e nas Instituições de Surdos responsáveis pela organização das políticas públicas no que tange à formação dos Surdos e ouvintes, a serem promovidas numa modalidade educacional de ensino bilíngue, seja ele em classes bilíngues quanto em escolas bilíngues ou híbridas, como também na oferta de ensino de/em Libras e Português como segunda língua.

No entanto, apresentamos as possibilidades de entrelaçar os vieses da Inclusão Escolar com o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, na Educação dos e para os Surdos, que tem por sua concepção uma das modalidades educacionais, na qual, além deste, também visualizamos a possibilidade de estabelecer a relação entre a Inclusão Escolar com a Educação dos Surdos, tendo por processo de ensino e formação pautado em uma perspectiva de ensino bilíngue. Portanto, apresentamos um outro ponto, em que há de se negociar as amostras das propostas de negociação, estabelecidas a partir da análise dos documentos legais e empíricos, demonstradas nas seções anteriores, em meio a vários embates e entraves existentes tanto no sistema de ensino, quanto na formação, nas estruturas e ações pedagógicas.

6.1 Proposta de reestruturação da Educação dos e para os Surdos

Neste texto, apresentaremos as cinco configurações de propostas que podem ser estabelecidas como um ponto de negociação para

estabelecer a Zona de Equilíbrio e, posteriormente, efetivar a política pública de Educação que fomente a construção da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos. Dentre as propostas, está reestruturar: *o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação.*

6.1.1 Negociação para estabelecer a Zona de Equilíbrio 1: em termos de hierarquia do sistema educacional

Reformular o sistema educacional de ensino dentro da Inclusão Escolar, em consonância com a proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ao propor e postular uma reestruturação do sistema educacional.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (Brasil, 2010, p. 35).

No caso dos estudantes Surdos inseridos na sala de aula comum/monolíngue, estes precisam ter seus direitos linguísticos respeitados, reconhecidos e valorizados, sendo que isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngues e/ou intérpretes de Libras, como expõe o PNEEPEI (2008) ao citar que, para a inclusão dos estudantes Surdos, nas escolas comuns, a Educação Bilíngue – Língua Portuguesa/Libras é desenvolvida num ensino escolar

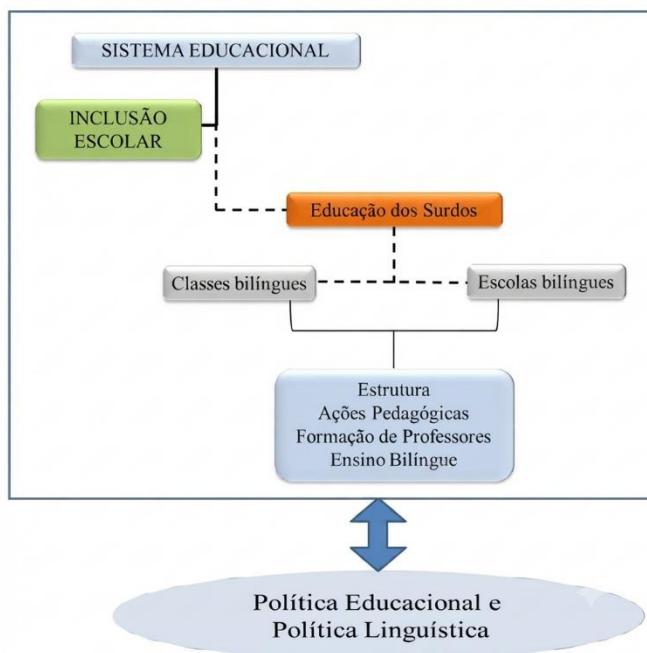
[...] na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008, p. 11).

Ressalta-se que a Inclusão dos Surdos precisa ser promovida em uma Educação/Ensino Bilíngue, como também incentiva estes a estarem com outros pares Surdos na escola. No caso, a implementação das classes bilíngues e/ou escolas bilíngues.

Partindo disso, em outras palavras, a Inclusão Escolar precisa significar um novo modelo de escola em que se promova o acesso e a permanência de todos os estudantes Surdos e se remova os mecanismos de seleção práticas de discriminação, até então utilizados, sendo substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, além do modelo, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes, entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem realimentando sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.

Apresentamos, abaixo, na Figura 2 uma das amostras de possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino bilíngue/Pedagogia Surda na Educação dos Surdos, no que tange ao Sistema Educacional implantado pela política pública em todas as instituições por meio da modalidade de ensino: Classes bilíngues e/ou Escolas Bilíngues.

Figura 2 - Possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável SISTEMA EDUCACIONAL



Fonte: Autoria própria.

Entende-se que a concepção vigente enquanto “modalidade educacional” é determinante para a estruturação de políticas de inclusão escolar que compreenderiam todos os tipos de ensino, direcionando-se os demais públicos independentemente de estarem localizados na rede comum de ensino e/ou em escolas específicas, bilíngues, no caso. Essa compreensão, baseada na ideia de “modalidade educacional”, é o argumento crucial para referendar a política pública de Educação dos e para os Surdos vigente com uma “política de Inclusão Escolar” que se encontra, supostamente, vinculada ao sistema, à Educação Especial.

Em relação à promoção da educação, esta há que ser realizada tanto por estratégias que mantenham a rede paralela prestadora de serviços à Inclusão Escolar e os atendimentos já existentes na escola regular, como também pela formação dos Surdos e ouvintes. Porém, a Educação dos Surdos, no contexto da Inclusão Escolar, apenas será

possível se a escola e as instituições se mobilizarem na construção coletiva de um sistema cuja organização e estrutura efetivem o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, tendo a Libras como a língua de instrução e o Português como segunda língua, como propõe a política educacional e linguística, que determina que ambas as línguas coexistam, dialoguem, sejam compartilhadas, vivenciadas plenamente e valorizadas igualmente.

Para tanto, é necessário implantar uma classe bilíngue nas pequenas cidades com números insuficientes de estudantes Surdos matriculados em uma determinada região e as escolas bilíngues em grandes cidades e capitais com números satisfatórios de estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino. Além disso, coloca-se em evidência também, dentre tantos aspectos, a formação dos profissionais da educação, desde os gestores até os professores, no caso, o ensino de/em Libras e Português como segunda língua, a fim de destituir a formação universalizada, como afirma Glat (2007, p. 17): “a proposta de inclusão escolar implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”.

Partindo desse pressuposto, reforça-se, nesta proposta, que a questão central para a Educação dos Surdos está na reflexão sobre a educação como um todo e a escola e/ou IES e Instituições de Surdos de forma específica, na qual a língua precisa ser colocada como um aspecto fundamental, sem deixar de se acreditar no poder transformador das instituições de ensino e formação; e dos profissionais envolvidos que a vivenciam para o alcance de respostas educativas que contemplem os estudantes Surdos. Nesse caminhar, as políticas educacional e linguística podem e devem somar às proposições da Inclusão Escolar, pois é possível sua convergência para o mesmo fim. Trata-se de uma soma de esforços em prol de vivências escolares significativas para os estudantes Surdos, não apenas em espaços únicos e fechados, mas em qualquer e todo espaço que se constitui a instituição de ensino e formação.

6.1.2 Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 2: em termos de continuidade

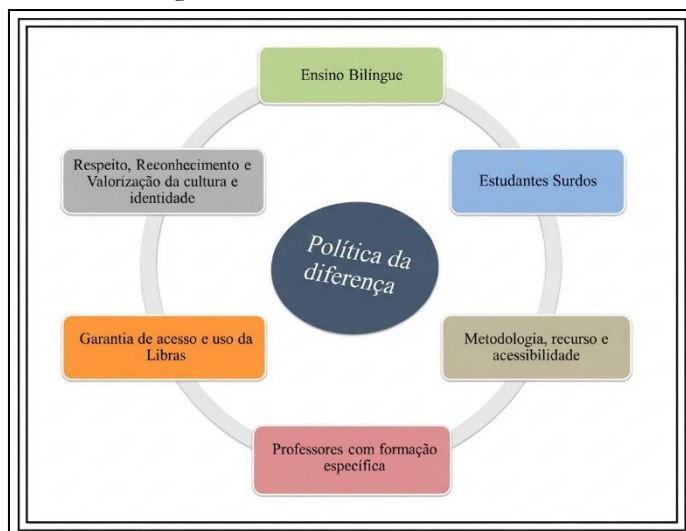
A promoção de continuidade na Educação dos Surdos tem por fim instigar o sistema de ensino à promoção de um exercício de sistematização de elementos importantes para se contemplar nas atuais políticas de Inclusão Escolar, no sentido de incorporar a perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda na política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos. No entanto, sugere-se a sequência de determinados conjuntos de elementos que permitam a apresentação de uma matriz cognitiva de construção de políticas de Inclusão Escolar que ofereça o ensino bilíngue aos estudantes Surdos no ensino regular.

O mesmo suporte de sistematização de elementos é explicitado no Relatório do GT (2014), o qual define que a continuidade de ensino precisa ser trabalhada na Educação dos Surdos com a promoção/oferta de metodologias, recursos e acessibilidades específicas aos estudantes Surdos com “educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas” (Thoma *et al.*, 2014, p. 5), a fim de estarem capacitados para atuarem na formação assegurando o uso linguístico, a identidade e a cultura dos Surdos, bem como a sua valorização, conforme expresso pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no artigo 24:

[...] a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Unesco, 2012, p. 52).

Esses elementos incorporados ao termo da continuidade, nesse exercício de sistematização, podem ser colocados como um ponto de negociação a ser articulado com as políticas públicas, efetivando a Zona de Equilíbrio na Educação dos Surdos que melhor se ilustra na figura abaixo, acerca da possibilidade de relação entre eles.

Figura 3 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CONTINUIDADE



Fonte: Autoria própria.

Compreendemos que a Educação dos e para os Surdos precisa se reestruturar a partir da política da diferença, pois acreditamos que essa política propicia a afirmação de culturas, identidades e o uso linguístico desse grupo de pessoas, ao mesmo tempo que se entrecruza com outros saberes, sem aprisionar seus significados, como também contribui na desconstrução de “saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (Costa, 2002, p. 93-94). Isso é reforçado por Silva (2008), em sua tese, ao dizer que:

A política da diferença na educação de surdos tem por finalidade fazer reaparecer as narrativas, os saberes, as culturas surdas que, ao longo da história, foram amordaçadas, apagadas, silenciadas pelo discurso colonialista. A política da diferença é “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1985, p. 172). Portanto, trata-se de um projeto político que, ao evidenciar as diferenças, traz “consigo a

tensão entre os saberes historicamente constituídos **sobre** eles e as narrativas e resistências surdas” (Silva, 2008, p. 27).

Por conseguinte, estruturar o ensino em continuidade na Educação de Surdos, a partir da política da diferença, é situar-se em meio à heterogeneidade cultural e, dentro dela, tentar compreender os antagonismos, as contingências, as ambivalências que são próprias dos entrecruzamentos culturais, possibilitando-os criarem diferentes vieses na formação, estrutura e ação das políticas públicas em ensino bilíngue. Estes, por sua vez, se configuram, atualmente, em contradições internas que são tangenciadas em políticas de focalização, de normatização e de assistencialismo do governo, que se baseiam em uma responsável pela “igualdade de oportunidades” entre as pessoas Surdas e o desenvolvimento deste País.

Além disso, a política da diferença precisa ser fomentada em numa metodologia de produção específica, baseada em uma concepção de letramento que oferece centralidade à experiência visual no processo de apropriação de conhecimento pelos estudantes Surdos. Ancorada nesses pressupostos, a metodologia de produção dos materiais didáticos precisa estar sempre contextualizada em referenciais visuais compostos de linguagem verbal (Libras e legendas em Português para termos técnicos e/ou científicos) e não verbal (fotos, desenhos, esquemas, símbolos etc.), de modo a potencializar associações, inferências e reflexões para a constituição dos sentidos do texto.

Desse modo, a Libras e o Português como segunda língua poderão ser efetivados na formação dos Surdos e ouvintes para preservar e promover o direito ao uso de línguas faladas por comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes Surdos, a língua sinalizada. Essas preocupações e especificidades precisam ser estendidas, também, na formação dos ouvintes que atuarão nesses espaços de ensino. São medidas que, como direitos humanos dos grupos culturais envolvidos, carecem ser ampliadas a demais profissionais que atuam com a Educação dos e para os Surdos para efetivar a comunicação e, ao mesmo tempo, promover o seu uso em todo o ambiente escolar.

6.1.3 Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 3: em termos de pontos de intersecção

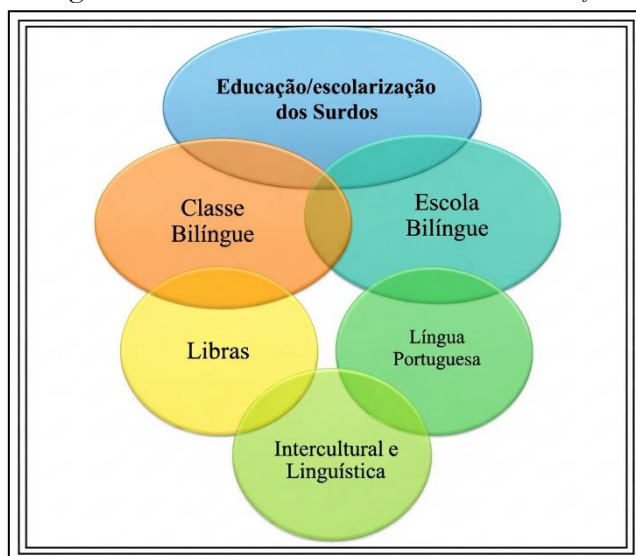
Inicialmente, a partir de 2002, com a Lei 10.436, os estudantes Surdos conquistaram oficialmente o direito de utilizar, como primeira língua, uma língua diferente do Português em seu processo de escolarização: a Libras. Esse direito linguístico constitui consenso no campo das políticas educacionais e encontra-se objetivado nos principais documentos que compõem a política nacional de Educação Especial/Inclusiva. Destacamos aqui, ao retomar o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009), sobretudo no que se refere à promoção da identidade linguística da comunidade Surda pelo acesso e aprendizado da língua de sinais (art. 24) e o reconhecimento de uma identidade cultural e linguística específica, constituída pela língua de sinais e a cultura surda (Brasil, 2009).

No entanto, proponhamos que implementasse o ensino de/em Libras e Português como segunda língua como o ponto de intersecção na formação dos Surdos e ouvintes, pois são caracterizados ainda por lacunas nas estruturas e ações pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento curriculares, não podendo assegurar, da forma como vem sendo estruturado, aos estudantes Surdos, o uso da Libras. Primeiro, porque não há uma política pública generalizada expressa nos projetos políticos pedagógicos das escolas na Educação Básica; segundo, porque é na interação dialógica, colaborativa, viva, repleta de situações de imersão no conhecimento, presentes no contexto de ensino, envolvendo o acesso ao conhecimento curricular direcionado aos estudantes Surdos no ensino de/em Libras e da Língua Portuguesa que são constituídas, em um mesmo momento, as condições de desenvolvimento e aprendizagem, situações estas inexistentes no contexto educacional atual.

A partir desse pensamento, sintetizamos as possibilidades de relação entre o ensino de/em Libras e Língua Portuguesa na formação

dos Surdos em diferentes modalidades da Inclusão Escolar, como se apresenta na Figura 4, abaixo.

Figura 4 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável PONTOS DE INTERSECÇÃO



Fonte: Autoria própria.

Na pesquisa de Fernandes (2014), a autora aponta as dificuldades e lacunas no processo de escolarização dos estudantes Surdos, cujo impasse se deve à falta de constituição de um processo de ensino, na escolarização dos Surdos e ouvintes, que se atenta para a interculturalidade e a linguística presentes no cotidiano das pessoas numa perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda. O reconhecimento e a valorização das questões interculturais e linguísticas que ainda se apresentam como um entrave na política adotada pelas escolas e instituição de formação, somando-se também, a esse fato, a fluência limitada de alguns Surdos em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de a ter vivenciado em experiências de interlocução significativas nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas etc. Ou seja, a Libras não se constituiu como língua de cultura ao longo da Educação Básica e na formação de profissionais para atuarem nela,

a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional dos estudantes ouvintes.

Desse modo, falamos de política linguística sempre que as ações, no âmbito do poder público, são efetivadas para preservar e promover o direito dos estudantes Surdos à língua sinalizada. São medidas de proteção do patrimônio cultural nacional, como também dos direitos humanos dos grupos culturais envolvidos, pois o risco de as línguas minoritárias serem reprimidas ou eliminadas é iminente, como analisa Calvet (2007) ao situar que as políticas linguísticas são norteadas em um campo tenso e conflituoso de relações de poder, envolvendo línguas em contato, exigindo a criação de estratégias e mecanismos que permitam defender os direitos dos falantes e de seus aprendizes.

Esses conceitos são fundamentais para se refletir sobre os cenários de escolarização em que os estudantes Surdos são minoria. Geralmente, o espaço concedido à Libras na escolarização é muito restrito. As interações restringem-se aos poucos membros da comunidade escolar que têm conhecimento da língua e são confinadas ao espaço de sala de aula. É comum que a Libras circule, no espaço escolar externo e interno, apenas na presença de intérpretes que realizam a mediação da comunicação entre Surdos e ouvintes em aulas expositivas e/ou eventos.

Portanto, ressaltamos a proposta de configuração apresentada na figura acima, a qual apresenta que as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, precisam estar no mesmo patamar de uso em todo o ambiente escolar, com a mesma condição de empoderamento, sem qualquer distinção de seu *status* e uso, de forma a serem compreendidas e visualizadas como superiores em uma determinada situação. Enfatizamos que ambas as línguas precisam possuir a mesma função, uso, implantadas em ensino, utilizadas em determinados momentos e contextos de ensino e formação, de forma equilibrada, sem gerar quaisquer indícios de colonização de uma língua sobre a outra.

Acreditamos que ambas as línguas têm a mesma importância em contextos bilíngues, em que coexistem duas (ou mais) línguas, há

variedade alta a ser respeitada – no caso, o Português –, adotada na educação formal, tende a assimilar a variedade baixa, a Libras, que não goza de prestígio social, que acaba sendo relegada a situações cotidianas informais, secundarizada nas funções e usos de *status* social da comunidade de fala/**sinalizada** (Calvet, 2007, grifo próprio). Essa realidade não pode ser secundarizada em políticas de Inclusão Escolar, pois extrapola as medidas voltadas ao dito Atendimento Educacional Especializado, e, em seu conjunto, as medidas a serem implementadas integrariam o campo da política linguística, definido por Calvet (2007, p. 13) como sendo “um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas, de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de quais espaços sociais ocuparão”.

6.1.4 Negociação para estabelecer a Zona de Equilíbrio 4: em termos de elementos de processualidade

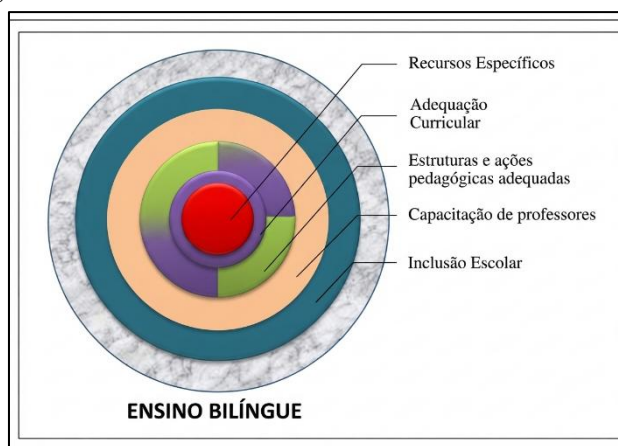
Voltando à intercessão de discussão, no que concerne à Inclusão na Educação dos e para os Surdos, que tem ocorrido sob o amparo de alguns movimentos que se fortaleceram a partir da Declaração de Salamanca, resultado da “Conferência Mundial sobre igualdade de oportunidades: acesso e qualidade”, evento realizado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994⁵⁵.

A partir desse encontro, foram sustentados o advento e a defesa da chamada Educação Inclusiva, que, de um lado, coloca em xeque a noção existente sobre as pessoas Surdas e, de outro, faz uma crítica às práticas da educação tradicional que ainda persistem nas ações pedagógicas. É na esteira desse impasse que o estabelecimento da Zona de Equilíbrio precisa ocorrer, para criar condições de se promover a implementação de todos os elementos de processualidade. É necessário

⁵⁵ Esse evento foi promovido pela Unesco. Nessa ocasião, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”, documento que reafirma as propostas da “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Unesco, 1990).

que, em espaços de Educação Inclusiva, o ensino na Educação dos Surdos seja ofertado como uma nova significação, sustentado em uma ótica de incluir a todos nas condições de ensino e aprendizado, atentando-se às suas particularidades linguísticas, pedagógicas e culturais. No caso dos estudantes Surdos, esse processo será melhor explicitado/visualizado na Figura 5, abaixo, na qual apresentamos os cinco principais elementos de processualidade para o processo de escolarização dos Surdos, todos interligados com a perspectiva do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Figura 5 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável ELEMENTOS DE PROCESSUALIDADE



Fonte: Autoria própria.

Ressaltamos que, para as pessoas Surdas, a escolarização só lhe será significativa, aquela que possui referência à sua qualidade, ou seja, se ela se amparar em uma abordagem de ensino e formação bilíngue aos estudantes e profissionais. Não adianta ser apenas inclusiva, “permitindo” o acesso e o uso da Libras no âmbito escolar. A Libras precisa ter centralidade, bem como não se trata de consentir seu uso, pois este é um direito que precisa ser efetivado. Atualmente, isso não ocorre, conforme Vasconcelos (2006) afirma, que as escolas e os professores continuam estruturando as suas metodologias de trabalho a partir daquelas elaboradas para ouvintes. O autor chama a atenção

para a ausência dessas especificidades nos projetos políticos pedagógicos das instituições em geral, portanto, os estudantes Surdos ficam prejudicados, por dificuldades óbvias de acesso linguístico. Essas colocações não podem ser encaradas como uma deficiência da Libras, porque, como toda língua, ela é viva e está em expansão, sendo que o que falta, muitas vezes, é a sua inserção em determinadas áreas específicas, tanto no ensino, quanto na formação de profissionais Surdos e ouvintes para atuarem na Educação de e para Surdos.

Nesse contexto, Lacerda (2002 *apud* Góes, 2011) salienta que a presença do intérprete em sala de aula e o uso da Libras não garantem que as condições específicas dos estudantes Surdos sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Assim, para assegurar uma efetiva inclusão desses estudantes, Góes (2011) defende uma capacitação dos professores e de toda a comunidade escolar, aliada a um Projeto Político Pedagógico que a contemple, que vise estruturar o ensino com adequação curricular, metodologia de ensino e sistema de avaliação condizentes com as especificidades desses estudantes. No caso, a prática pedagógica precisa ser interligada em uma perspectiva bilíngue com todos os elementos de processualidade, como propomos, como uma contra conduta, apresentada na Figura 5, que demonstra as configurações que instigam as suas possibilidades de relações de elementos de processualidade para com a Educação dos e para os Surdos.

6.1.5 Negociação para estabelecer a Zona de Equilíbrio 5: em termos de capacitação

A política nacional da Inclusão Escolar para os Surdos é bastante ambígua em relação aos seus direitos linguísticos nas diferentes etapas de escolarização. Tais situações são desencadeadas como consequência da formação adquirida pelos professores, profissionais surdos e ouvintes envolvidos. Considerando que sua formação, muitas vezes, ocorre em curso de capacitação de Libras com a carga horária de 40 horas e/ou em curso de introdução sobre a

especificidade Surda, que nada agrega nas suas formações anteriores, pois demanda que sejam ofertados envolvendo a prática, a qual, na maioria deles, acaba sendo vista em sala de aula, com falta de estrutura, ações pedagógicas, conhecimento e formação dos professores no domínio da Libras e das especificidades dos Surdos na Língua Portuguesa, impossibilitando, portanto, na escola, durante o exercício profissional, o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes Surdos.

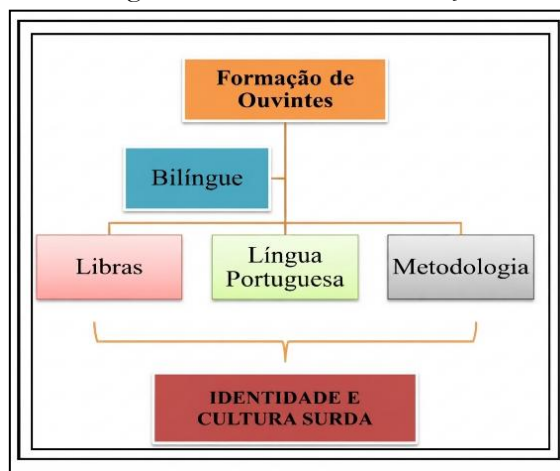
Nesse contexto, a interação entre o estudante Surdo e o professor ouvinte é quase inexistente, ficando a cargo dos intérpretes de Libras/Português promover a interação dos Surdos com o ambiente escolar e, na maioria das vezes, o estudante Surdo fica constrangido em interromper continuamente a aula, posto que não há um território conceitual dominado em Português e, muito menos, conta com um professor bilíngue que seja usuário de sua língua, e/ou professor Surdo, tal como ocorre com os falantes nativos. O esclarecimento de suas dúvidas, quase sempre muito pertinentes a quem transita na fronteira de duas línguas, é postergado a um momento posterior, que nunca se realiza.

Nesse caso, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado, direito que, em tese, é garantido aos alunos ouvintes por dominarem a língua de instrução. [...] A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceitual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes (Favorito; Freire, 2007, p. 211).

Com a proposta de destituir a dependência dos professores ouvintes com os profissionais intérpretes de Libras que não se atenta, na proposta de Inclusão Escolar, à necessidade e direito destes de que se promova o ensino bilíngue/Pedagogia Surda na Educação dos e para os Surdos. Partindo desse contexto, proponhamos a seguinte configuração de contra conduta, conceitos trabalhados por Foucault (2010), os quais compõem elementos sobre a função e a estética dos

profissionais que, mais do que formação, se identificam com o trabalho com os estudantes Surdos, envolvidos profissional e pedagogicamente, conforme demonstra a Figura 6, abaixo.

Figura 6 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CAPACITAÇÃO



Fonte: Autoria própria.

A formação dos Surdos e ouvintes (professores de Surdos) é um tema forte e constante nas rodas de conversas em diferentes momentos, tanto num bom restaurante, quanto num curso de formação. Um assunto que instiga, pelo fato de compreender que, com as discussões atuais na Educação de Surdos, com saberes sobre a Libras e o Português sendo instituídos, são colocados em evidência diferentes percursos formativos para esses profissionais que vão constituindo o que hoje chamamos de Educação Bilíngue.

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de Surdos, no campo da inclusão é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política. Vem responder a uma urgência histórica.

E com essa palavra quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc., e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes (Foucault, 2006, p. 291-292).

Por conseguinte, pontua-se a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de expertise, a fim de que práticas relacionadas à propagação da política instituída sejam garantidas.

Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de experts e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma expertise, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (Machado; Lunardi-Lazzarin, 2010, p. 23).

Pensemos, então, que a formação dos Surdos e ouvintes para atuar em espaços de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, antes de tudo, precisa contemplar o saber da Libras e do Português como segunda língua. É fundamental para atuar na Educação dos e para os Surdos a efetivação de um saber acadêmico, pois chegam com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas no meio dos estudantes Surdos. Passam a falar de igual para igual com os educadores (que outrora sustentavam outra ordem

discursiva: o oralismo). O saber da Libras, como um saber especializado, vai tomando espaço e forma institucionalizada, abrindo caminhos e outras possibilidades para a existência da Inclusão Escolar numa perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda aos estudantes Surdos em nossa atualidade, substituindo o especialista dos estudantes surdos. Temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de Língua Portuguesa como segunda língua. Porém, esses novos “especialistas” precisam ser ampliados a outras áreas de formação, como também ser percorridos desde a escolarização básica ao Ensino Superior.

Ressalta-se que é preciso compreender que a pessoa Surda é como um sujeito cultural, que destituída de condições terapêuticas, constitui-se em seus aspectos linguísticos, a partir de elementos de empoderamento que demarcam a sua diferença e tomam posse de seus espaços de conhecimento, seja na Educação Básica e/ou no Ensino Superior. É nessa perspectiva que nós, educadores, somos confrontados com nossos saberes e olhares sobre a educação que vivenciamos, a educação que oferecemos, a educação que nos é proposta e, sobretudo, a Educação que os Surdos esperam de nós.

6.2 Ponto de fechamento da proposta de negociação

O reconhecimento da cidadania bilíngue da população Surda brasileira, que utiliza a Libras como forma principal de comunicação cotidiana, foi um marco importante no cenário de políticas públicas, sobretudo, no que se refere à proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis à exclusão e à marginalização, por diferença de cor/raça, gênero/orientação sexual, linguística/cultural ou mesmo diferenças significativas.

No campo da educação, a pauta reivindicatória comum que mobilizou as negociações entre movimentos Surdos e Estado, nos últimos vinte anos, é o direito de as pessoas Surdas serem educadas em Libras, desde a Educação Infantil, e pela Língua Portuguesa – língua

oficial do país – na modalidade escrita, como segunda língua. Dito de outra forma, a Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda para Surdos (Libras e Língua Portuguesa) é a principal bandeira de luta encampada por ativistas Surdos, familiares e profissionais da área, antes e depois da oficialização da Libras no Brasil em 2002, pela Lei 10.436.

No entanto, a ideia de Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Mas ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a Educação dos e para os Surdos. Tanto as práticas, as experiências, quanto os movimentos em favor dos Surdos desenvolvem a ideia de Educação dos Surdos no Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda discursivamente.

Esses elementos têm sido alvo de disputas e enfrentamentos, operados por posições discursivas, que expressam relações de poder assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) em oposição ao movimento Surdo, silenciando ou destacando intenções em relação aos rumos da Educação de Surdos no Brasil. A questão central colocada em disputa repousa no *lôcus*, preferencial da oferta da Educação Bilíngue que, segundo o MEC, deve ser o contexto da escola comum, ao invés de espaços exclusivos para Surdos como classes e escolas bilíngues, como defendem os movimentos Surdos e é assegurado pela legislação.

A crítica dos movimentos Surdos sintetiza, ao nosso ver, os limites e as possibilidades de que a Libras e a Língua Portuguesa sejam mediadas em mesmo patamar e *status* linguísticos, no que tange à formação dos Surdos e ouvintes, dos conhecimentos e na interação verbal, nas integralidades das relações que envolvam estudantes Surdos na escola. Para o movimento, a escola dita inclusiva cerceia o direito linguístico de valorizar sua língua minoritária, uma vez que a escola comum opera pelo monolinguismo em Português, secundarizando e/ou invisibilizando a Libras nas práticas discursivas.

Como destaca Quadros (2003, p. 36), é possível se perceber que os Surdos “entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que

estejam adequados a eles. As suas proposições ultrapassam as suas questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais”.

Nesse sentido, os Surdos e a comunidade sonham com espaços em que a Libras seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças Surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir da experiência visual. A escola que os Surdos querem e consideram a ideal e a que o sistema apresenta ainda não são convergentes. A peça do quebra-cabeça que os Surdos representam não se encaixa na forma como as escolas públicas estão organizadas, pois ainda se refletem em princípios da política de integração. Esse é o grande entrave do processo inclusivo dos Surdos na educação, impondo um desafio para as propostas governamentais, no sentido de lhes garantir os seus direitos.

Contudo, a implementação de uma política de inclusão precisa estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos Surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação. A partir dessa iniciativa, podemos processar uma aproximação entre o “querer” e o “fazer” na educação, instaurando um espaço de negociação. Esse espaço de negociação permitirá a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos Surdos brasileiros. A peça do quebra-cabeça dos Surdos não apresenta o formato para se encaixar no quebra-cabeça da escola que está aí. No entanto, existe a possibilidade de negociação para tornar essa peça mais próxima à peça que se espera por parte dos que definem como a educação deve ser, em uma perspectiva que consolida os princípios da inclusão e a/o Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Enfim, conclui-se, nesta negociação, que a inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que deve satisfazer às necessidades de todos os estudantes Surdos: a prática a ser consolidada em Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda nas estruturas e ações pedagógicas. É dessa forma que procuramos abordar, nesta

Tese, o conceito de Inclusão em outro olhar e discurso, como pessoa Surda. Todavia, em outras palavras, entende-se que, para efetivar a inclusão dos Surdos, não basta que eles estejam integrados às escolas comuns. Eles precisam participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar efetivamente em todas as suas possibilidades. Isso quer dizer que as escolas precisam estar preparadas para acolherem e educarem todos os estudantes Surdos como ocorre com os demais, e não se restringir a somente os considerados “normais e educáveis”, criando uma reestruturação com as cinco configurações citadas: *o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final em uma pesquisa sob o aporte do estudo de análise é sempre uma tarefa difícil. Mas em se tratando de política pública que fomenta de fato a Educação dos e para os Surdos, esta é uma precisão fundamental. Aqui, porém, são expressos os caminhos que ampliam novas possibilidades e os desejos conquistados e despertados com diferentes panoramas e compreensões. Ressalta-se que não é um ponto final e sim um ponto de partida para vários caminhos a direcionar sob a perspectiva do sujeito Surdo!!! Encerra-se o capítulo desta obra reforçando a percepção da autora Lopes (2007), ao enfatizar a importância e a urgência de desconstruir as representações preconceituosas que envolvem o ser surdo, entre as quais a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada, construindo outra narrativa na qual sejamos “vistos como sujeitos surdos e não sujeitos com surdez” (Lima, 2018, p. 9, grifo próprio).

Este trabalho é o fruto da crença de que é preciso debater sobre a política de Educação de Surdos atual, para instigar novas reflexões e discussões, o qual agora veio em boa hora de ser publicado para interligar-se com um estudo mais aprofundado sobre a nova era da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino regulamentada pela LDB nº 9394/1996, instituída pela Lei nº 14.191/2021. Ressalta-se que, durante a pesquisa deste, a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino ainda não era uma realidade, porém, era proposto, no decorrer desta pesquisa, que além deste, apresentem-se vários outros elementos que ainda necessitam ser viabilizados.

Portanto, no decorrer do tempo desta obra, o foco sempre foi a preocupação de realizar e posteriormente apresentar um estudo que primasse pelos três princípios fundamentais da organização e estrutura que se exige de uma pesquisa que se insere no campo das políticas públicas em educação, são eles: a originalidade, as proposições e o aural do sujeito Surdo, para podermos, enfim, efetivar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos, como propõe a LDB vigente – Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar.

Na primeira instância, ressalta-se que a pesquisa apresentada é considerada como um trabalho **autoral** com uma representação diferenciada, como Surda, formadora e produtora do momento, do conhecimento e de discussões acerca da temática, na qual, a princípio, me manifestei com certa resistência à forma como o objeto de estudo precisava se compor. Isso tinha sempre a preocupação de propiciar o entendimento e a compreensão aos leitores, sem deixar de serem estendidos aos leitores Surdos, pois além da autora ser formadora de conhecimentos aos ouvintes, também tinha por pensamento indissociável o fato de ser também formadora dos Surdos, seja formação ocorrida em processos formais de discussão e de estudos teóricos, de conceitos, dos apontamentos acerca dessa temática e afins.

Além do autoral, a pesquisa apresentou a **originalidade**, devido ao fato de que se propôs a identificar e analisar a política educacional e a política linguística, duas temáticas que permeiam a Educação dos e para os Surdos, que sempre foram discutidas separadamente no Brasil. No que diz respeito à formação dos Surdos e ouvintes, correlacionando-se a oferta do ensino de/em Libras e Português como segunda língua, sejam estudantes ou egressos de cursos de licenciatura, quanto profissionais envolvidos na educação dos e para os Surdos, acabaram sendo engendradas em ações das políticas públicas de educação.

A partir deste princípio, a pesquisa procurou orientar-se pela continuidade do pressuposto de sua temática no volume 1 desta obra, para, em seguida, aprofundar-se mais na discussão neste volume 2, Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos: novo ponto de negociação para a construção de políticas públicas a partir do discurso documental/empírico. Este deu seguimento ao entendimento do problema deste estudo, agora, de forma mais explicitada, com resultado de estudo da análise que pontua de maneira mais articulada. Buscou-se aporte em abordagens teóricas favoráveis à problematização da política pública, educacional e linguística, implantada, destinada à formação de Surdos e ouvintes para atuarem na Educação dos e para os Surdos, em torno dos princípios e

das dinâmicas que tencionam os arranjos existentes, entre os documentos e as suas ações disseminadas nas políticas públicas via instituições de Educação Superior e instituições que realizam ações específicas da comunidade Surda.

Tais estudos teóricos, somados à análise dos dados documentais legais e empíricos, levaram-nos a encontrar o fator **ineditismo nas proposições** desta pesquisa, que é o fato de estabelecer reflexões indicando a possibilidade de um novo momento da Educação de e para os Surdos, denominado de Zona de Equilíbrio. Esta é fruto da proposta de negociação, o que possibilitou um momento de discussão e reflexão final, explicitando brevemente os principais argumentos evidenciados em todo o trabalho que sustentou esta tese, concluído em cinco configurações das propostas a serem estabelecidas para efetivar a política educacional e linguística: 1) Termos de Hierarquia do Sistema Educacional; 2) Termos de Continuidade; 3) Termos dos Pontos de Intersecção; 4) Termos de Elementos de Processualidade; 5) Termos da Formação/Capacitação.

Para construí-los, retomamos ao objetivo central da pesquisa, qual seja: realizar um estudo transversal dos documentos e legislações que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a Educação dos e para os Surdos.

Especificamente, este estudo pretendeu identificar e analisar, no período de 2005 a 2017:

- a) nas diretrizes gerais da legislação educacional brasileira, na temática da política educacional referente à formação geral e na Educação dos e para os Surdos, sendo estes Ouvintes ou Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas;
- b) nos documentos nacionais, a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de/em Libras

e Português como segunda língua para a escolarização das pessoas surdas;

- c) como a temática referente à Educação das pessoas Surdas se apresenta na formação, em relação a direitos e usos linguísticos da Libras e do Português como segunda língua para Surdos, nas instituições *corpus* do estudo;
- d) Como ocorre a inserção da temática das políticas linguísticas para esse público em específico;
- e) o papel das IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística para a Educação dos Surdos.

Transversalmente, nos objetos de estudo, foi pretendida a compreensão das discussões das políticas educacionais e políticas linguísticas na Educação dos e para os Surdos e suas implicações nas ações presentes em políticas públicas de formação e Inclusão Escolar numa perspectiva de Ensino Bilíngue. Para respaldar a discussão e sua investigação, esta pesquisa teve como referencial teórico a discussão da legislação brasileira vigente sobre as políticas públicas na Inclusão relacionadas com um Ensino Bilíngue na Educação dos Surdos, usando como base de estudo a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, discutida no volume 1 desta obra a fim de compreender a política na educação fomentada na individualidade, na subjetividade e na diversidade em âmbito do espaço escolar. Isso para, em seguida, fazer um paralelo da sua política, por meio das legislações existentes, com a Educação de pessoas surdas, para nos possibilitar um caminho de estudo reflexivo.

Diante deste estudo reflexivo, nos atemos às indicações e/ou instruções do Relatório do GT (2014) sobre a política Linguística de Educação Bilíngue ao citar que a Educação dos Surdos precisa se ater a:

- a) implementação do Ensino Bilíngue e sua garantia na Educação Básica: Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens

e Adultos e Educação Profissional, em escolas urbanas e rurais;

- b) inserção dos princípios da Educação Bilíngue de Surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas ações pedagógicas e currículos e no direito de terem na escola professores bilíngues qualificados desde a Educação Infantil até o nível superior;
- c) criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como língua materna, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes. E a aquisição do Português como segunda língua com a condição necessária à Educação do Surdo, construindo sua identidade linguística, sociocultural e histórica a fim de promover situação de igualdade entre as crianças Surdas e ouvintes.

Além desse corpo de estudo, interligamos sua discussão nas seções IV e V – discursos documentais e empíricos, em que, para além de estabelecer os elementos presentes, procuramos entrelaçá-los com a discussão sobre a política educacional e política linguística, tendo sempre por enfoque a sua definição e processos realizados na Educação das pessoas Surdas, ampliando-se com a discussão do processo de construção da política de Educação dos e para os Surdos no que concerne às possibilidades de relação entre a inclusão escolar e a Educação dos Surdos numa perspectiva de Ensino Bilíngue.

No decorrer do texto, observamos que a política educacional e a política linguística, devido a serem massivamente discutidas entre os ouvintes, impactam diferentes entendimentos e interpretações, não trazem orientações condizentes com os movimentos surdos que têm em sua maioria as pessoas surdas que possuem uma visão divergente sobre o acesso aos elementos básicos da sua prática pedagógica, cujas adequações são mais significativas e mais reais com a realidade devido à sua vivência e experiência no decorrer do tempo como aluno, professor, pesquisador e/ou como um sujeito político no que se refere

aos objetivos, quanto na sua organização, metodologias, uso linguístico, dentre outros presentes no espaço escolar.

Isso é observado por Lodi (2013a) ao questionar, assim, o quanto o discurso da Política distancia-se do modelo que constituiu, historicamente, as práticas da Educação Especial em relação aos surdos, ao se reconhecer em tal discurso a manutenção, mesmo que velada, de uma organização educacional que perpetua a ideologia dominante de apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da Língua Portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.

Nessa perspectiva, a significação de Educação Bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da Língua Portuguesa.

Como decorrência, a partir desses fatores, podemos dizer que, durante muito tempo, as decisões educacionais relativas aos surdos continuam sob responsabilidade apenas dos ouvintes e todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descaracterizadas.

Hoje, contudo, há uma reavaliação dessa operação de “disputas” pelo direito de dizer e pelo modo de dizer sobre a Educação de Surdos. Diante do crescimento do movimento surdo, foi movendo muitos em aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano, determina um novo olhar para a diversidade, para o eu (ouvinte/ surdo) e para o outro (surdo/ouvinte), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do *status quo* sem a possibilidade de que este

seja ressignificado, pois, conforme afirma Sobral (2010), falar e defender a diferença é fácil; o difícil é colocarmo-nos no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o em sua maneira de ser distinta da nossa.

Consideramos relevante a existência da construção de uma instância coletiva de ações articuladas na educação, captando, inclusive, o campo da política educacional e política linguística, tendo a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino que é inovadora e eficiente nas políticas públicas. Contudo, propõe uma nova forma de abordagem e intervenção centrada em medidas de política linguística de Educação Bilíngue, como pressupostos ao processo de inclusão escolar na Educação dos e para os Surdos. A proposta só será possível se o refinamento e a sua construção forem fundamentados em uma coerência interna nas políticas de formação dos Surdos e ouvintes, a partir da reflexão e análise crítica das próprias práticas baseadas nas indicações presentes no Relatório do GT (2014), com a implementação:

- a) de ofertar uma formação aos Surdos e ouvintes; aos professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes para atuarem na Educação Básica com suas formações garantidas desde o aperfeiçoamento quanto a formação de nível superior;
- b) da promoção da difusão da Libras em todo o espaço escolar, incluindo todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares, como também em adequar o ensino e as avaliações relativas à escrita, observando-se esse aspecto, inclusive, adotando avaliações em Libras;
- c) de instauração de um planejamento linguístico para o ensino e para a aprendizagem de línguas, visando influenciar o comportamento do outro no que diz respeito à aquisição, à estrutura e à sistematização funcional dos códigos das línguas em situação de contato, conduzindo-se ao respeito do uso das línguas da comunidade Surda.

Prosseguimos a discussão deste campo linguístico na seção III – na qual procuramos refletir a partir de uma base teórica acerca das políticas institucionais e da legislação pertinente, sobre o papel e a organização das instituições de IES e de Surdos frente à política pública, norteadoras das suas ações, e trabalhos que promovam a construção de uma política linguística na Educação de pessoas Surdas para garantir a formação dos Surdos e ouvintes que balizem as mudanças educacionais.

No decorrer deste estudo, no que concerne às IES, existem leis, decretos, normas, diretrizes, portarias que, direta ou indiretamente, asseguram as condições básicas das políticas públicas educacionais destinadas às pessoas Surdas, semelhantes aos das com deficiência nesse nível de ensino. Sem pensarmos em legislação específica para esse nível de ensino, bastaria o que está expresso na nossa Constituição (Brasil, 1988) para encontrarmos os espaços sociais destinados ao público, organizados para atender às demandas e às especificidades dessas pessoas, o direito constitucional de ir e vir. Mas, além deste, vários outros dispositivos específicos foram criados para esse nível de ensino. Já as Instituições de Surdos, que têm por vista a defesa de interesse comum, que é assegurar a política pública condizente com o que a Educação dos e para os Surdos, querem a efetiva implementação da política de Inclusão Escolar a ser defendida em contexto do Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Constatamos que todos os instrumentos jurídico-normativos específicos voltados para as pessoas Surdas nas IES versam: a reserva de vaga na rede privada de ensino; a inclusão de disciplinas que tratam das questões referentes à deficiência na grade curricular nos cursos das IES, principalmente nos de licenciaturas; assegurar as condições básicas de acessibilidade, tanto no processo de ingresso (vestibular) quanto na sua permanência para o acesso ao conhecimento e ao currículo do curso, bem como a necessidade de criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade. Em nenhum dos documentos analisados, encontramos discussões sobre a função e organicidade da universidade em termos de projeto político-pedagógico, currículo, aspectos didático-peda-

gógicos, capacitação de recursos humanos e formação de professores, bem como orientações para a ação docente para o trabalho com os estudantes Surdos.

No que se refere às ações, encaminhamentos e dificuldades das IES para garantir as condições de formação dos Surdos e ouvintes de forma eficiente, os estudos demonstram uma convergência de prática de formação, pois muitas delas são efetivadas sem alterar substancialmente a realidade desse espaço social. Conforme Boaventura (2010, p. 96), “a grande primazia e autonomia do Estado na formulação das políticas coexistem com a grande ineficácia e dependência na execução delas [...] se queda nos textos legais, ordinários e constitucionais, e dificilmente se traduz em práticas sociais adequadas”. Na prática, verifica-se um “quadro aparente de distanciamento entre as metas políticas anunciadas e o atendimento efetivo por parte do poder público” (Mazzotta, 2001, p. 97).

Examinamos o papel e organização da formação aplicada pelas Instituições de Surdos, que apesar de serem órgãos não-governamentais, possuem papel relevante nesse processo, pois ocupam-se de promover instrumentos que subsidiam a Educação dos Surdos, mais especificamente, na formação dos Surdos e ouvintes em que a sua constituição permita a construção de ensino/e formação bilíngue. Além disso, a instituição precisa subsidiar mais uma estratégia, o estabelecimento das sensações de competências e idoneidade que a comunidade surda reivindica na proposta de educação. No entanto, isso não acontece de forma tranquila. É preciso articular um conjunto de normativas aos saberes sobre a Educação dos Surdos, para que esta seja constituída em contexto de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Tarrow (2009) evidencia que são fundamentais o apoio e as ações dos órgãos públicos, transformados como peças fundamentais da estrutura de oportunidades políticas, oportunizando a redemocratização da política pública, no caso, para que a política da Inclusão Escolar efetive a sua adesão a um Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

A produção do texto desta seção nos possibilitou, no fim, pensar em alguns modos pelos quais foi se constituindo a organização das políticas públicas, ao longo do período, pelas IES e Instituições de Surdos. Nesse sentido, foi crucial a articulação de ações e poderes que conformaram a formação dos Surdos e ouvintes às necessidades da governamentalidade. A partir do entendimento dessa articulação, pudemos, abarcar as dimensões da necessidade de mobilizar melhor as ações e estratégias para que a Educação dos Surdos pudesse ser efetivada em uma reforma política no campo educacional e linguístico. Nesse sentido, descrevemos a dinâmica do trabalho a ser desenvolvido pela IES e Instituições de Surdos, conforme as sugestões presentes no Relatório do GT (2014), no que concerne às ações da instituição sobre a formação ser fundamentada em:

- a) vincular o dever das instituições de ensino, Educação Básica ao ES de introduzirem a Libras em todas as licenciaturas, bem como a apoiarem ações de formação de Surdos e ouvintes bilíngues Libras-Português na Educação dos e para os Surdos;
- b) garantir, na formação dos Surdos e ouvintes, a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Português, como também que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita) e/ou disponibilizadas em Português escrito com pressuposto de segunda língua; assim, previne-se que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes Surdos;
- c) prever espaços e ações das políticas públicas de uso da Libras nas estruturas pedagógicas, capacitação dos profissionais e comunicação, envolvendo o conhecimento, a informação e formação.

No entanto, faz-se uma ressalva, nesta pesquisa, de que uma das principais questões que o estudo revela é que a atual Política Pública na Educação dos Surdos em instituições de ensino apresenta problemas

generalizados da política educacional e linguística, pois apresentou, principalmente, os problemas relativos às suas ações de implementação da formação de Surdos e ouvintes, que se encontra em uma concepção de abordagem da Educação Especial, não da Inclusão. No caso da Inclusão, ela é idealizada em Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, devido ao fato de que a maioria das instituições – escolas, universidades e outras – oferece os conteúdos e atividades não direcionados de forma adequada ao Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, restringindo-se à educação/formação monolíngue. Isso se agrava quando se verifica que as ações pedagógicas também não apresentam os mínimos requisitos que demandam a política educacional e linguística, dentre eles, a formação, o uso linguístico da Libras, currículo e ações pedagógicas que têm por vista mediar a educação/formação centralizada em Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Diante dos fatos apresentados, nos detemos à observação de que a preocupação central deste estudo é decorrente:

- a) dos problemas que a Educação dos Surdos está enfrentando atualmente, no tocante aos mecanismos a serem desencadeados para a sua formação, aliados às inquietações oriundas da falta de ações da política pública no ensino de/em Libras e Português como segunda língua;
- b) também, da inserção da autora na comunidade Surda, envolvida com a Educação dos Surdos, da qual sempre fez parte, como Surda.

Essas questões inquietam e levam a um grande conflito interno, pois acreditamos na possibilidade dos Surdos e nas suas competências para se desenvolver, como também fomentar, de fato, a política pública que efetive as ações na Educação dos e para os Surdos. Para tanto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar com o desenvolvimento continuado de estudos nessa área, bem como na melhoria das políticas públicas na Educação dos e para os Surdos.

Contudo, esta produção científica vai ao encontro dos estudos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, com a finalidade de detectar os problemas existentes no processo de formação dos Surdos e ouvintes, engendrados em estruturas e ações pedagógicas implantadas na política inclusiva. Para alcançar as suas percepções, foram subsidiados, nesta pesquisa, o estudo e análise de documentos internacionais e nacionais, compondo o conjunto das políticas públicas de ações implementadas em IES e Instituições de Surdos.

No entanto, foi realizada a coleta de dados nesta parte do estudo, a partir de dois campos:

- a) fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo localizados no universo das políticas públicas, no campo educacional e linguístico, para as pessoas Surdas, o que desvelou a forma de organização, bem como se promove a política educacional e linguística pelas IES e Instituições de Surdos;
- b) dados empíricos em uma IES e outros em Instituições de Surdos, que atuam com as políticas públicas para as pessoas Surdas, utilizando entrevistas como principal instrumento, o que permite refletir sobre a formação de Surdos e ouvintes no contexto da Educação dos e para Surdos, por meio de seus limites e possibilidades.

Este estudo pretendeu identificar e analisar como ocorrem as políticas públicas sobre a Educação dos e para os Surdos, dentre elas as noções de formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua; o uso linguístico da Libras; as estruturas; as ações pedagógicas e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes da reivindicação de uma política de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda; por fim, como as políticas educacional e linguística estabelecem a Educação dos e para os Surdos. Para isso, foi utilizada como base para esta pesquisa a

metodologia de abordagem discursiva, por meio de análise de documentos e análises empíricas discursivas.

Diante disso, apresentamos, nas Seções V e VI, um debate dos dados obtidos em duas análises: a) discursos documentais das legislações governamentais e institucionais e a sua materialização nos trabalhos e/ou projetos promovidos nas instituições públicas, destinada à apresentação dos documentos preexistentes; se analisa algumas articulações e implicações entre a política educacional e linguística com a Educação das pessoas Surdas; b) discurso empírico discursivo da política educacional e linguística debatidas pelos participantes sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, para melhor refletir a estrutura da Educação das pessoas Surdas na garantia da promoção de uma política educacional e linguística.

Na análise de discursos documentais e empíricos, investigamos as políticas públicas, no que tange às suas estruturas, ações e encaminhamentos das Instituições no Brasil para garantir a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos. O trabalho de análise foi estruturado em três grandes dimensões institucionais: Legislação governamental, programa/proposta das IES e de Instituições de Surdos.

Conforme a análise dos dados, os principais embates encontrados na legislação, elaborados em relação à formação dos Surdos e ouvintes, são decorrentes do fato de serem baseados na perspectiva de Educação Especial e não na Educação dos e para os Surdos, o que não desencadeia a efetiva ação pedagógica nas instituições, retardando a oferta da Educação de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Se considerarmos os depoimentos emitidos pelos participantes, há falta de:

- a) diálogo e espaço de negociação e abertura ativa à participação dos líderes representantes da comunidade Surda nas reuniões e propostas das/com as secretarias de ensino;

- b) prática e de ações pedagógicas que centralizem a Libras na formação dos Surdos e Ouvintes;
- c) formação adequada aos profissionais para atuarem com a Educação dos e para os Surdos.

Portanto, não podemos dizer que a realidade encontrada na política pública se enquadra nos parâmetros necessários a uma política de inclusão na Educação dos Surdos. Os resultados encontrados não permitem afirmar que a Educação dos Surdos é inclusiva, com suas ações efetivadas na política educacional e linguística, uma vez que prevalece um movimento ainda integracionista no interior das instituições, o que transfere para o estudante o esforço para se adequar ao contexto educacional.

Desse modo, no que se refere à formação dos Surdos e ouvintes, podemos inferir que não existe uma política regulamentada de formação dos Surdos e ouvintes para atuar na Educação de e para Surdos, porque a sua formação não foi universalizada e continua escassa, sendo apenas debatida e discutida por muitos. É preciso repensar a formação destes, o que, no nosso modo de pensar, implica numa reorganização da política pública de forma a romper com o discurso da “normalidade” que ainda classifica, ordena, hierarquiza, seleciona e exclui aqueles que não atendem aos seus princípios. Nesse sentido, além de uma política de formação, precisamos de uma política educacional e linguística efetiva e implementada para que a Educação dos e para os Surdos ocorra de fato em todo o âmbito de ensino relacionado ao conhecimento e ao currículo.

No que se refere às ações e aos encaminhamentos das IES e Instituições de Surdos para garantir a Política Educacional e Linguística, existe um Plano de Desenvolvimento Institucional cuja finalidade é garantir o uso linguístico da Libras para as pessoas Surdas, como também assegurar a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua. Porém, os seus discursos se permeiam em contradição com a prática, pois não determinam a ementa, carga horária e ampliação da mesma na

Educação Básica, em seus programas que acabam por limitar as ações e autonomia da Instituição.

Segundo os participantes da entrevista, são os sistemas, os recursos humanos e as barreiras atitudinais nas estruturas e ações pedagógicas que criam impedimento à instituição para executar, na prática, o uso e difusão da Libras, bem como assegurar o seu uso linguístico dos Surdos em todo o âmbito formativo, desde o ingresso (por meio do processo seletivo) à permanência (via acessos dos mesmos aos conteúdos, conhecimentos, avaliação, dentre outros), como também à formação docente sobre os aspectos e particularidades do estudantes Surdos, o que acaba interferindo em todas as outras políticas públicas.

Em relação às Políticas Institucionais, no Brasil, não há uma legislação nacional para normatizar e orientar a garantia da formação dos Surdos e ouvintes, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, voltadas para o contexto bilíngue, que contempla a política educacional e linguística. Entendemos que essas políticas existentes são para instituir como um ato de normatização e orientação, com o objetivo de evitar práticas diferenciadas para necessidades semelhantes e/ou idênticas e estabelecer os princípios e linhas gerais a serem considerados pelas IES, na organização de serviços mínimos de apoio às pessoas Surdas. Porém, é necessário um respaldo legal para balizar essas ações, uma política interna traduzida em medidas e orientações que afetem estruturas e práticas, construindo referenciais importantes para a ação.

Conclui-se, na análise desta pesquisa, que é preciso refletir sobre os fundamentos da Inclusão Escolar, procurar saber e repensar o modo de funcionamento institucional, hoje pautado na lógica da Educação Especial, em favor da lógica da integração. Estamos utilizando estruturas que foram organizadas numa perspectiva de Educação Especial e, sem modificá-las, queremos utilizá-las para favorecer a inclusão em contexto de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda. Não se trata apenas de elaborar Leis, Decretos, Portarias etc. É preciso

colocá-las em prática e, para isso, demandam estruturas, recursos pedagógicos, gestão e humanos.

Essas instituições, governos, escolas, IES e outros envolvidos precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que “devem ser tomados, para que haja a garantia de acesso/ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área” (Moreira, 2005, p. 41).

Para a inclusão, não cabe somente integrar os estudantes Surdos em um mesmo espaço comum, deixando que estes tenham a tarefa de se adequarem às condições que a instituição lhes oferece. É preciso que as instituições, além de receberem os surdos, também promovam mudanças nos paradigmas da estrutura e práticas pedagógicas que visem garantir o ensino-aprendizado pleno a todas as crianças surdas, a fim de que possam possuir o mesmo direito de serem educadas num ambiente que possibilite sua inserção social com a comunidade.

Percebemos que, de modo muito lento, os governos e as secretarias estão aos poucos se ajustando às políticas públicas para melhor organizar ações e encaminhamentos articulados com os demais órgãos das instituições, de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão das pessoas Surdas. Mas ainda existem muitas ações isoladas e muito descaso por parte de alguns setores, deixando as suas responsabilidades para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi – e/ou ao Serviço de Apoio a Inclusão – SAI, dentro das secretarias de ensino. É preciso sempre que uma pessoa ou um grupo ligado ao assunto abrange a atenção e o cuidado de se estabelecer um olhar para os estudantes Surdos, durante as tomadas de decisões políticas.

Neste mesmo estudo, procuramos contemplar os diferentes olhares dos participantes envolvidos nas políticas públicas implementadas pelas IES e de Instituições de Surdos sobre a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos em instituições de ensino, e constatamos diferenças nos seus discursos.

Por exemplo, no que se refere ao uso linguístico da Libras e à formação dos Surdos e ouvintes em contexto bilíngue, ou os gestores estão minimizando os problemas e/ou os colaboradores fizeram críticas indevidas, e/ou ainda, as mudanças realizadas não são suficientes, nem fizeram de fato a diferença. Nesse sentido, ressalta-se que, para estudar algum tipo de política pública, é importante, quando se utiliza a entrevista como instrumento de coleta de dados, a participação de segmentos que representam diferentes forças no movimento sobre o objeto a ser analisado.

Diante de tudo que expusemos anteriormente, torna-se necessário que a temática seja constantemente retomada com reflexão e discussão minuciosa e esquadrihar a relação entre o discurso presente em documentos e legislação com as ações e adesão que os órgãos governamentais e as IES e Instituições de Surdos vêm aplicando e desenvolvendo, principalmente pela implementação efetiva da política educacional e linguística. Todavia, algumas não são eficientes e ainda não conseguiram estabelecer as políticas públicas no que tange à política educacional e política linguística dentro das estruturas e ações pedagógicas em prática na Educação dos e para os Surdos.

O caminho percorrido até aqui, se por um lado indica que as questões levantadas foram respondidas nos estudos investigativos da análise, outras permanecem e, certamente, exigiriam um olhar específico sobre elas. Nosso estudo se voltou mais para as condições em que se encontra a Educação dos Surdos, tanto na estrutura quanto na ação pedagógica, relacionadas à política educacional e linguística na formação dos Surdos e ouvintes.

Reforça-se que trabalhar com a análise de documentos foi um grande desafio enfrentado, pois consiste numa exímia, minuciosa e numerosa apuração de diversos materiais, de fontes primárias, que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise e/ou que podem ser reexaminados. Processo este no qual podemos acabar em uma armadilha dos discursos implícitos, direcionando-nos a outras interpretações e/ou informações complementares, apesar de ter havido

um esforço de nossa parte em tentar não “engrandecer” os dados encontrados, por meio dos documentos selecionados nesta pesquisa.

Para tanto, buscamos, primeiramente, analisar a literatura corrente, em uma visão panorâmica, mas, nem por isso, aligeirada, dar visibilidade às concepções que marcaram o campo educacional dos Surdos, na modernidade, apontando para a predominância do ideário da inclusão que ocorre atualmente. Além disso, a análise de discurso também nos reergueu, indicando um trabalho minucioso com os dados coletados nas entrevistas, pois envolve as ciências humanas e sociais. Por isso, inevitavelmente, vem carregado em si de elementos relacionados às suas vivências e experiências distintas, mediante o contexto em que se encontram, proporcionando uma visão mais ampla e divergente sobre a proposta e o tema acerca da política pública das pessoas Surdas.

Resumindo, os dados coletados nos documentos e nas entrevistas confirmam o pouco avanço das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal, e isso se estende às IES e Instituições de Surdos para com os Surdos, quando desconsideram a importância de se pensar melhor a inserção efetiva da política educacional e linguística, que contorna a formação dos Surdos e ouvintes. Mesmo com as ações de implementação, estas ainda se encontram longe do ideal da Inclusão, que vise uma educação de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, exigindo-nos a discussão da necessidade de reestruturar a política pública na Educação dos e para os Surdos, em consonância com as propostas do Relatório do GT (2014):

- a) a oferta e difusão da Libras em todo o ambiente escolar, a fim de viabilizar e assegurar a política educacional e linguística aos estudantes Surdos em sala de aula de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda;
- b) formação e qualificação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras, o uso de metodologias instrumentais para o ensino de Libras e Português como segunda língua;

- c) adequar e criar ambientes linguísticos e o currículo escolar visando as especificidades da política educacional e linguística destinada aos estudantes Surdos, entre outras providências necessárias para atendê-los;
- d) definir a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

Apesar de considerar o fato de as transformações do sistema educacional de ensino serem lentas e gradativas, uma vez que a formação dos Surdos e ouvintes continua sendo submetida a um processo formal de ensino e de aprendizagem insuficientes, partindo-se de uma realidade deficitária de conhecimentos, sem quaisquer possibilidades de viabilização de obter uma formação satisfatória a este grupo; ainda assim, instiga-nos a necessidade de conhecer formas de fomentar uma política pública que efetive a realização de educação de qualidade, ou seja, socialmente referenciada. São essas necessidades que precisam ser induzidas pelos governos no exercício da governabilidade, promover ações que possibilitem as condições condizentes e adequadas à política educacional e linguística, na Educação dos e para os Surdos, em todos os seus aspectos organizacionais, estruturais, pedagógicos, estratégicos, dentre outros correlacionados.

Um outro percalço do objeto de estudo é que a sua temática se encontra carente de pesquisa e discussões, respaldadas no fato de que algumas pessoas dizem: ao trabalhar com a Educação Inclusiva, numa perspectiva de Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, seria o caso de apenas promover e assegurar um profissional intérprete de Libras na sala de aula e inserir a disciplina de Libras nos cursos de formação dos professores, acreditando que isso suprirá todas as especificidades necessárias para se efetivar a Educação dos e para os Surdos. Partindo do estudo investigativo desta pesquisa por meio da fundamentação teórica, podemos afirmar que não, pois dentro desses ensinos numa perspectiva Bilíngue/Pedagogia Surda para todos os estudantes,

independentemente de sua condição física, sensorial, auditiva, estes poderão apropriar-se, de fato, de subsídios que os equiparariam, educacionalmente, a todos os demais. Nesse caso, as estruturas e ações pedagógicas carecem ser organizadas de forma centralizada em Libras e o Português convergido como segunda língua. Dessa forma, serão capazes de se incluir no meio social e educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade e educação justas e de qualidade.

Em síntese, entende-se que é necessário promover uma política educacional e linguística que vise à formação de todos na educação, reestruturando o ensino para que este considere as especificidades das pessoas Surdas e se atente às suas singularidades. Porém, nada se finda nessas considerações, ao contrário, muito ainda se tem a dizer, refletir e reformular quanto à Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos. Os apontamentos aqui realizados, autores referenciados, construção legal do tema e da política pública e suas ações na Educação dos Surdos compreendem um pequeno, mas importante passo para novos questionamentos, reflexões e apontamentos da negociação, como a Zona de Equilíbrio, que precisam ser perseguidos como norteadores para a formação das pessoas envolvidas.

É evidente que a Educação dos Surdos tem sido discutida diariamente em prol da qualidade de ensino, no que se refere à sua estrutura e ações pedagógicas. Destaca-se que o movimento reflexivo e construtivo de novas ideias e entendimentos não pode se encerrar nessas palavras, mas motivar novas reflexões, estudos, debates, movimentos da categoria na constante construção e afirmação de políticas públicas na Educação dos e para os Surdos.

Finalizamos a tese com um entendimento, de modo geral, de que os questionamentos presentes no decorrer deste texto foram pertinentes para continuarmos a pensar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos. Retomamos, agora, brevemente, algumas questões que consideramos relevantes para finalizar esta *conversa/ discussão reflexiva* no que concerne à Inclusão numa perspectiva de Ensino Bilíngue na Educação dos Surdos.

No entanto, faz-se um reforço na conclusão de que o caminho de pesquisa que seguimos não se define por ser um caminho seguro e ancorado em certezas; nessa forma de pensar, não tivemos a pretensão de defender, nem de buscar verdades absolutas, mas de utilizar algumas possibilidades mais produtivas, algumas ferramentas úteis, para discutir outros entendimentos acerca das investigações em relação à política educacional e linguística na Educação dos Surdos na atualidade. Destacamos que o maior desafio foi, ao sustentar uma apresentação, explicitar a política vigente, pensar em novas descrições, e não apenas descrever com precisão aquilo que já está (e foi) dito, como verdade absoluta. Queremos assinalar também a provisoriidade deste estudo, na medida em que ele apontou apenas algumas possibilidades de análise. Talvez, apresentar tal análise “[...] como um objeto de pensamento e questioná-lo em relação a seu significado, suas condições e suas metas” (Foucault, 1984 *apud* Marshall, 2008, p. 30).

A tese que intercede, considerando a discussão decorrente dos movimentos políticos, é a de que a Educação dos e para os Surdos pode orquestrar-se na política de inclusão, sem deixar de atentar-se ao princípio de prevalência no sistema educativo de um Ensino Bilíngue. Sabendo que a constituição das ações educativas com o Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda, na Educação dos e para os Surdos, no contexto da Inclusão, está nos limites e possibilidades engendrados nesse paradigma, podendo determiná-lo e/ou ser determinado por ele.

Para tanto, esta argumentação exige-nos breves reflexões, pelo fato de considerar-se importante destacar as possibilidades construídas, no decorrer do estudo, a respeito da Educação dos e para os Surdos em uma perspectiva de Educação Inclusiva com um Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Enfim, este estudo poderia seguir adiante, mas, para o objetivo que se propôs, é suficiente parar por aqui. Assim, finalizamos esta conversa sobre a importância de ampliar a discussão, para se efetivar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos, demarcando que esta precisa ocorrer sempre centralizada na estrutura e ação pedagógica de formação, lhes oportunizando a apro-

priação dos conhecimentos curriculares em contexto bilíngue. Contudo, as percepções acerca desta temática se baseiam em ato vivenciado, oportunizado durante a formação, a qual subscrevemos nas palavras da autora Campello (2008, p. 27): “[...] quero agradecer à Língua Portuguesa por me permitir conhecer o seu mundo, à língua escrita por me desenvolver intelectualmente e à Língua de Sinais por me dar a identidade como pessoa surda!”⁵⁶.

Para as palavras acima, destacamos o fato de que, **se não fosse a Língua de Sinais, o seu/meu/nosso desenvolvimento intelectual não ocorreria**. Em suma, finalizamos este trabalho na expectativa de termos produzido conhecimentos que abram caminhos para a compreensão das inter-relações que existem entre saberes, poderes e discursos que as políticas públicas representam, repassam e constroem em relação aos estudantes Surdos, definem a política educacional e linguística. Esperamos que o conhecimento produzido crie possibilidades de novos estudos, contribuindo na Educação dos Surdos, mormente, que a autora atua como formadora, pedagoga e responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das políticas públicas da educação atual: a Educação Inclusiva.

Compreendemos que os sistemas de ensino, bem como a gestão da escola e os seus profissionais envolvidos, se encontram limitados. Pensamos que possa ser pela falta de estudos e discussões acerca das políticas públicas nas questões relacionadas à Educação dos e para os Surdos. Durante todo o tempo da pesquisa, sentimo-nos inquietos e com sentimento de corresponsabilidade pelo quadro que constatamos, o que fez com que nossos conhecimentos e “verdades” sobre os discursos implícitos nas políticas públicas fossem desconstruídos e repensados. Porém, a inquietação diante dos discursos e ações foi positiva, porque não estivemos acomodados, sentados no comodismo, mas com outros modos de pensar e fazer a Educação dos e para os Surdos.

⁵⁶ Citação retirada de um vídeo da fala dada pela professora Ana Regina Souza e Campello para o programa da TV INES, no episódio do Manuário – Ana Regina Campello, publicado no dia 26 de julho de 2018. Para assistir o episódio, segue o link: <http://tvines.org.br/?p=18539>.

Esse será o nosso compromisso incansável em prol de um trabalho político que efetive novas discussões das ações pedagógicas, visando o cabo da aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas Surdas, pois acreditamos ser essencial que, no diálogo e/ou negociação, lhes ofereça um outro olhar: o do Surdo.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ALBRES, N. A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2924/5702.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- ALMEIDA, A. P. S.; SILVA, G. M. C.; DORIA, S. P. S. Disseminação da Informação para os Deficientes Visuais: Princípios que Fazem a Diferença. **Instituto Benjamin Constant**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: www.ibr.gov.br/.../Nos-sos_Meios_RBC_RevAbr2011_Artigo_3.doc. Acesso em: 27 set. 2017.
- AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Unimep, 2003.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2010.
- BARANI, E. Educação e Surdez: Um resgate histórico pela trajetória educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, [s. l.], n. 8, 2011.

BOAVENTURA, S. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

BOAVENTURA, S. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 27 jul. 2017.

BORGES, M. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? **Atos de Pesquisa em Educação**, Recôncavo da Bahia, v. 7, n. 1, p. 143-174, 2012.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes Editora, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 198, de 2001.** Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regula-menta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regula-menta 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regula-
menta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Lín-
gua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de
dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Dis-
ponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe so-
bre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo
único do art. 60 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta
dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília,
DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://presrepu-
blica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08](http://presrepu-blica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08). Acesso em:
16 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Defici-
ência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de
março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponí-
vel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre
os programas de material didático e dá outras providências. Brasília,
DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.pla-
nalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm).
Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estru-
tura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão
do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Fun-
ções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre o rema-
nejamento de cargos em comissão. Brasília, DF: Presidência da Repú-
blica, 2011. Disponível em: <http://www.planal->

to.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm.
Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. DESU/INES. **Projeto institucional de educação a distância**. Brasília, DF: MEC: DESU: INES, 2016. Disponível em: <https://desu.ines.gov.br/neo/images/pdf/projeto-institucional-ead-ines.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.one-esp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf. Acesso em: 9 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://agaahsd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/61232notatecnica_n112010.pdf. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 42, de 24 de outubro de 2011**. Ação de aquisição de transporte escolar acessível. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007**. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular Nacional para a Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística na Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador**. Brasília, DF: MEC: SEE, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2017.

BRITO, L. F. Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português (conferência apresentada). *In: ENCONTRO NACIONAL DE PAIS E AMIGOS DE SURDOS*, 2., 1986, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: [s. n.], 1986.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, 1995.

BRITO, N. M. *et al.* Validação de métodos analíticos: estratégia e discussão. **Pesticidas: Revista Ecotoxicologia e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 13, p. 129-146, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/pesticidas/article/download/3173/2546>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMATTI, L.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. A constituição do sujeito pedagógico surdo: investimento comunitário na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 386-398, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1259>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1259>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, D. **Software em língua portuguesa/libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLACIQUE, R. C. Pedagogia Surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 142-173, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.50152>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/50152>. Acesso em: 14 maio 2021.

COMENIUS. **Didactica magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CORREIA, L. M. **A escolar contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso**. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, J. S. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 13, p. 193-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DORZIAT, A. (Org.). O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In*: DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 144-158.

DORZIAT, A. Educação de surdez: o papel do ensino na visão de professor. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 87-104, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.333>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NfdB3zzFPdPFQjwLZL7wxMf>. Acesso em: 25 out. 2023.

DORZIAT, A. Educação de surdos em tempo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X14961>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361>. Acesso em: 25 out. 2023.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, [J. L], n. 18, p. 8-13, 1997.

ELIAS, S. S. O trabalho com o subgênero tirinha: o que se fala e o que se cala. *In*: SEMANA DE LETRAS: LINGUAGENS E ENTRECHOS CULTURAIS, 6., 2011, Catolé do Rocha, **Anais** [...]. Catolé do Rocha: Universidade Estadual da Paraíba, 2011. p. 1-11.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras:** representações sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Departamento de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FAVORITO, W.; FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. *In:* COUTO, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. (v. 1). p. 7-252.

FENEIS. Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. **FENEIS blog**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne>. Acesso em: 31 out. 2023.

FENEIS. **Nota técnica nº 055/2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC: Secadi: DPEE, 2013.

FENEIS. **Projeto escola pública integral bilíngue (libras e português-escrito).** Brasília, DF: FENEIS, 2011.

FENEIS. **Que educação nós surdos queremos.** Pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre, Brasil, 1999.

FERNANDES, D. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. *In:* FERNANDES, D. *et al.* (Orgs.). **Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil:** realidades e perspectivas. Lisboa: Educa, 2014. (v. 1). p. 97-135.

FERNANDES, E. Surdez e bilinguismo. *In:* QUADROS, R. M. *et al.* (Org.). **O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 38-61.

FERNANDES, R. M. C. **Educação Permanente e Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2016.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK>. Acesso em: 27 out. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 1 dez. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-31052009-105610>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-31052009-105610/pt-br.php>. Acesso em: 4 abr. 2018.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. A filosofia analítica da política. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 66-87.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de M. T. C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. (Trabalho original publicado em 1984).

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010.

GARCIA, R. M. C. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? *In*: KASSAR, M. C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: BAPTISTA, C. R. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 44-67.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, L. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva. **Caderno de Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 36, p. 91-106, 2010.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, M. C. R. **A Linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. 1994. Tese (Doutorado de Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 74-89.

GÓES, M. C. R. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R.; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-141.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 101-119.

GUARINELLO, A. C. *et al.* Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. **Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 46, p. 151-168, 2013.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

HARRISON, M. S.; SOUZA, F. C.; SILVA, S. C. **Abordagem multidimensional: As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado da Bahia**. Bahia: Scielo Books, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz9788523209285-17.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq>. Acesso em: 4 dez. 2023.

IDA (INTERNACIONAL DISABILITY ALLIANCE). **IDA submission for the joint General Comment/Recommendation of the Committee on the Rights of the Child and the Committee on the Elimination of Discrimination against Women on harmful practices**. Genève: IDA, 2011. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/HarmfulPractices/InternationalDisabilityAlliance.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

INES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)**. Brasília, DF: INES, 2012. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – educação especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, esp. 1, p. 77-92, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRnrYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA: 2012. p. 17-24.

JUNG, C. G. **Obras completas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2009.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 37-55.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *In*: EDUCERE, 9., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC PR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541. Acesso em: 25 mar. 2018.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc>. Acesso em: 25 out. 2023.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. 1. ed. São Paulo: Lovise, 2000. p. 85-106.

LACERDA, C. B. F. Professor Surdo e sua prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado: o fazer pedagógico. *In*: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. 1. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012. (v. 1). p. 205-2015.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr>. Acesso em: 25 out. 2023.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRjr46ZgrCmcRM5wS74ktF>. Acesso em: 27 out. 2023.

LANE, S. T. M. Entrevista. Fluxo. **Revista dos alunos de Ciências Humanas da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, p. 75-82, 1999.

LAPLANE, A. L. F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 7-20, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3762>. Acesso em: 4 jul. 2017.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: TOUBET, P. (Org.). **Enciclopédia Einaudi: memória – história**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996. p. 36-42.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério; Série: Formação de professor).

LIMA, M. **Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na educação básica. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFCSCar, 2013a. p. 68-80.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj>. Acesso em: 25 out. 2023.

LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. *et al.* (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 35-44.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, M. C. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia a Revista do Curso**, São Miguel do Oeste, v. 3, n. 6, p. 7-20, 2004.

LOPES, M. C. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-posições**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 177-194, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642460/0>. Acesso em: 15 set. 2017.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; THOMA, A. S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, [s. l.], v. 1, n. 64, p. 105-116, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3917/nras.064.0105>. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm>. Acesso em: 27 out. 2023.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, p. 227-231, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4087>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LUNARDI, M. **Educação de Surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 157-168.

MACEDO, A. R. R.; MATSUMOTO, A. S. Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças. **Revista SOLETRAS**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 206- 220, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/View/19151>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, 19-44, 2010.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na Escola Regular: um Olhar do Egresso surdo. *In*: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 56-84.

MARCONDES FILHO, C. **O espelho e a máscara: o enigma da comunicação no caminho do meio**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Unijuí, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

MARSHALL, I. **Gestão da Qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRELES, R. M. P. L. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff>. Acesso em: 27 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, L. C. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 25, p. 25, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em: 24 dez. 2017.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter: Fapesp, 2000.

NOVAES, E. C. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 133-153.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da Educação: Reflexões e Debates**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.]: ONU, 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÁDUA, E. M. M. O processo de pesquisa. *In*: PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 116-134.

PAIXÃO, N. S. S. M. **Saberes de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos Incluídos na Escola de Ouvintes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190629>. Acesso em: 4 dez. 2023.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? *In*: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão Democrática**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2010. p. 76-94.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso (1984). *In*: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011. p. 151-161.

PEIXOTO, R. J. V. **A informática na educação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

PEREIRA, G. R. M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei do retorno do capital simbólico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 36-50, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MdQ7kzMPPmqh4C4SnpVG9QK>. Acesso em: 27 out. 2023.

PEREIRA, M. C. C. (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2004.

PEREIRA, M. C. C. Papel das línguas de sinais na aquisição de escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, A. C. B.; CAMPOS, K. M. P.; HARRISON, S. R. L. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 88-102.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PERLIM, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 38-56.

PERLIN, G. T. Identidade surda e currículo. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 67-92.

PERLIN, G. T. Prefácio. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 9-13.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

POZZER, A. **A Inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada, Frederico Westphalen, 2015.

QUADROS, E. C. **O ambiente familiar e as condições de acesso das crianças surdas à língua de sinais**. 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. **Desenvolvimento linguístico e educação de surdos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005. (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial).

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

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

QUADROS, R. M. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Meditação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, p. 141-161, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk>. Acesso em: 25 out. 2023.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão**. Florianópolis: Editora Ponto de Vista, 2003.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais - Libras. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 114-130.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-libras. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 107-121.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

RAMOS, L. B. **Centro Cultural**: Território privilegiado da ação cultural e informacional na sociedade contemporânea. Salvador: Editora ENECULT, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/lucieneborgesramos.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2017.

REBOUÇAS, L. S. Pedagogia Surda: estratégias de ensino para as pessoas surdas na Educação Inclusiva. *In*: EPLIS, 2., 2019, Amargosa. **Anais** [...]. Amargosa: EPLIS, 2019. p. 1-11. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/ieplis/wp-content/uploads/sites/38/2020/03/3-PEDAGOGIA-SURDA-ES-TRAT%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

ROSSI, A. R. **O Ensino de Libras na Educação Superior**: Ventos, trovoadas e brisas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Rio de Janeiro: EDUF, 1999.

SAMPAIO, M. J. A. **A Construção de Textos na Escrita de Surdos**: Estratégias do Sujeito na transição entre sistemas Linguísticos. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTIAGO, S. A. S. **A História de Exclusão das pessoas com deficiências**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SANTOS, J. P. C. **Educação Inclusiva: Aspectos Históricos, Legais e Sociais**. Humaitá: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), 2012. (Educação Especial II. UFAM-IEAA).

SANTOS, L. F.; GURGEL, T. M. A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 64-89.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, V. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de um vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, V. **A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *In*: CECCIM, R. B. *et al.* (Orgs.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 87-99.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?** Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 54-62.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 37-54.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. *In*: SILVA, S.; VIZIN, M. (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 36-52.

SKLIAR, C. **Sobre o currículo na educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 76-92.

SOARES, M. A. L. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas: ADSF, 1999.

SOBRAL, A. A Estética em Bakhtin (Literatura, poética e estética). *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin Inclassificável; v. 1). p. 53-88.

SOBRINHO, R. C.; KAUTSKY, G. L. S.; PANTALEÃO, E. A. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 288-315, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180078>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n41/2238-1279-reeduc-15-41-13.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 24 nov. 2017.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?:** linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINK, M. J. Contornos do risco na modernidade reflexiva: Contribuições da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 12, p. 156-173. 2000.

STREIECHEN, E. M. **Libras: aprender está em suas mãos**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TARROW, S. **Charles Tilly and the practice of contentious politics**. [S. l.]: Social Movement Studies, 2009.

THOMA, A. S. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, cidade, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

THOMA, A. S. Educação de Surdos: Políticas e Práticas. Dôssie. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6885>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6885>. Acesso em: 25 out. 2023.

THOMA, A. S. *et al.* **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 2 maio 2016.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1603>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>. Acesso em: 4 set. 2021.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação de Surdos**, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 107-131, 2010.

UFSC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: https://letraslibras.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-03-2014.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Paris: Unesco, 1995. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Paris: Unesco, 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/leadadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf. Acesso em: 22 abr. 2017.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L. **Inclusão e realidade**: um olhar sobre a pessoa surda. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4888?locale=pt_BR. Acesso em: 4 dez. 2023.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/artic/view/8643993>. Acesso em: 4 dez. 2023.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 54-67.

WEBER, C. A. T. Programa de saúde da família e o governo das populações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 867-882, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13488>. Acesso em: 4 dez. 2023.

WFD. **Full Accessibility to Deaf Education through Sign Language**. [S. l.]: WFD, 2015. Disponível em: <https://2tdzpf2t7hxm-ggqh3njno1y-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/WFD-Opening-Statement-ICED-Congress-6-July-2015.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

WFD. **WFD Position paper on Inclusive Education**. [S. l.]: WFD, 2018. Disponível em: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2018/07/WFD-Position-Paper-on-InclusiveEducation-5-June-2018-FINAL-without-IS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-575, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZILIOOTTO, G. S.; GISI, M. L. As políticas educacionais e a educação de surdos. *In: EDUCERE*, 13., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC PR, 2015. p. 7662-7676.

SOBRE A AUTORA



Marisa Dias Lima

Doutorada em Educação - linha de pesquisa Estado, Política e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrada em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB, Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas - Unipam. Atualmente sou professora do Ensino Superior na Faculdade de Educação - Faced da Universidade Federal de Uberlândia vinculada ao núcleo do NEEL - Núcleo de Educação Especial e Libras. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPELED'T. Pesquisas na área de Libras, Linguística com ênfase em Libras, Educação Especial e Educação a Distância e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas em Educação Especial - Gepepes. Atua nos seguintes temas: Políticas Públicas de Educação, Política Educacional, Política Linguística, Formação de professores, Processo de ensino e aprendizagem de Libras e Educação dos Surdos. Participa como membro da comissão de Língua de Sinais do ABRALIN e atua como colaboradora do Grupo de Trabalho de Educação Bilíngue de Surdos na Feneis. Coordenadora do projeto de formação de professores do programa da FNDE em parceria com a DIPEBS/MEC - Educação de Surdos em tempos de pandemia (2 edições ano 2020 e 2021) e Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria a prática de ensino (2 edições 2021 e 2023). Em 2023 assume a Coordenação-Geral de Atendimento Especializado na Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC.

