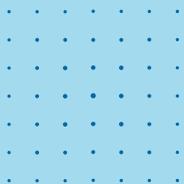
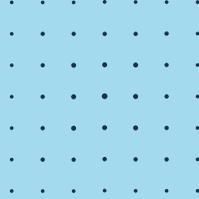
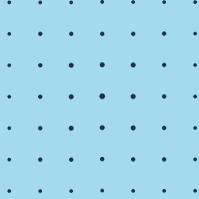


Silvia Lúcia Lopes Benevides
Yuri Miguel Macedo
(Organizadores)

**Educação Especial em Contextos Educacionais
Inclusivos: Políticas, Práticas e Desafios**





**Silvia Lúcia Lopes Benevides
Yuri Miguel Macedo
(Organizadores)**

**Educação Especial em Contextos Educacionais
Inclusivos: Políticas, Práticas e Desafios**

**Boa Vista, RR
2021**



Copyright © 2021 by Silvia Lúcia Lopes Benevides &
Yuri Miguel Macedo (Organizadores)
Todos os direitos reservados

Editor da obra

Elói Martins Senhoras

Arte da capa

Victoria E. S. Mendes

Diagramação

Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial:

Abigail Pascoal dos Santos

Charles Pennafort

Claudete de Castro Silva Vitte

Fabiano de Araújo Moreira

Julio Burdman

Marcos Antônio Fávaro Martins

Rozane Pereira Ignácio

Patrícia Nasser de Carvalho

Simone Rodrigues Batista Mendes

Vitor Stuart Gabriel de Pieri

Silvia Lúcia Lopes Benevides; Yuri Miguel Macedo (Orgs). Educação Especial em Contextos Educacionais Inclusivos: Políticas, Práticas e Desafios. 1.ed. / Boa Vista: Educação Transversal Edições, 2021, 188 p.

ISBN: 978-65-87634-08-1

1. Educação Especial. 2. Ensino. 3. GEPEES.

I. Título. II. Benevides. III. Macedo.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores e organizadores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

APRESENTAÇÃO

Silvia Lúcia Lopes Benevides

Yuri Miguel Macedo

Este livro se inclui entre as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GEPEES), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH III) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no seu propósito de potencializar ações de pesquisa e extensão.

A discussão sobre a inclusão nunca se fez tão necessária, destaca-se o papel da universidade no fomento de ações que contribuam para o desenvolvimento de práticas sociais inclusivas. Nesta direção, O GEPEES ratifica o seu compromisso com a inclusão e com a problemática vivenciada pelas pessoas com necessidades educacionais específicas no campo social e, especificamente, no âmbito educacional.

Ao publicar as reflexões individuais e coletivas que vêm direcionando os estudos e práticas dos membros do nosso grupo pretende, além de incentivar o processo de sistematização e produção de conhecimento, criar um espaço mais amplo de

compartilhamento de ideias e análise crítica dos princípios e fundamentos que têm orientado nossos debates sobre a realidade atual da educação especial em contextos inclusivos, nas políticas e nas práticas, frente às demandas urgentes impostas pela realidade atual.

SUMÁRIO

9

PREFÁCIO

Fabio do Vale

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO E O CONTEXTO DAS
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO
PRESENCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

15

*Cleidiane Maurício dos Santos
Neide Pinto dos Santos*

63

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO
EDUCANDO SURDO NUMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA

*José Eudes Alves da Silva
Neuraide Moraes Marinho*

AS REDES SOCIAIS DIGITAIS E O ENSINO DA
LIBRAS: DEMANDAS EMERGENTES

93

*Andréia Luciana Macêdo
Dayvid Fernando Carvalho de Queiroz*



121

O CONTRASSENDO DO DISCURSO DO PARA
TODOS EM UMA SOCIEDADE PARA POUCOS

Silvia Lúcia Lopes Benevides

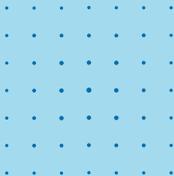
Nicoleta Mendes de Mattos

CURRICULARIZAÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO
POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INCLUSÃO DE
SURDOS

Danielle Matos Correia Ribeiro

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk-Alves

157



PREFÁCIO

Fábio do Vale

A educação contemporânea brasileira tem transitado por caminhos desviantes de uma percepção estagnante por necessidade resolvível. É sabido que ações propostas por educadores brasileiros buscam angariar respostas para as articulações fragilizadas no que tange as formas inclusivo-pedagógicas para se corresponder às contribuições do docente e, sobretudo, do corpo coordenativo e diretivo da comunidade escolar inclusiva. Você leitor(a) que se propôs a ler este livro capitulado com emergências da contemporaneidade deve saber que as práticas ofertadas nesta obra circunscrevem ações para o tão almejado ofício assertivo da escola inclusiva brasileira. Ao passo de se encontrar proporcionalidades para cada contextualização você leitor(a) encontrará neste livro sugestivas formas-pedagógicas para que respostas a você ou àqueles que necessitam sejam paulatinamente trazidas com um olhar somatório para a cultura contemporânea escolar brasileira.

Vislumbro como professor das séries iniciais à modalidade andragógica do ensino superior que pensar a inclusão, tecnologias educacionais e propostas inovadoras

devem partir de contextualização de lócus, ou seja, os espaços – loci – é condição *sine qua non* para o processo seja apreciado e, sobretudo, experienciado. Assim e por isso mesmo é imprescindível trabalhar a inclusiva forma-maneira pedagógica apreciando singularmente cada espaço do saber ou suas agrupadas formas de se pensar. Na contemporaneidade destaco que temos, antes do pensamento inclusivo, fragilidades como um sistema majoritariamente pedagógico e familiar do século XIX, com professores e pais do século XX enquanto temos problemáticas acentuadas com estudantes e filhos – crianças – do século XXI. O fato é que a régua para medirmos esse imbróglio sistêmico-pedagógico não existe. Fala-se assiduamente de caminhos para inclusão, perspectivas, idealizações, mas muito se declina pelo insucesso, pois essa problematização secular, por exemplo, não é levada em consideração.

Uma questão pouco vislumbrada também, não somente no Brasil, mas no restante da América Latina é a contemporaneidade. Os sistemas educacionais aplicados em nosso país ainda refletem sistemáticas modernas, logo, eurocêntricas. Preciso destacar que os modelos educacionais pós-colonização aqui no Brasil replicam atravessamentos e experiências que muitas das vezes, aliás, quase unanimemente, não atingem a realidade do nosso país ferindo o sistema que se tenta forçosamente aplicar nas redes educacionais vigentes. Por

esse prisma penso e compartilho a visada de que os impasses educacionais brasileiros precisam ser pensados com e a partir das necessidades para que desse locus apreciativo cheguemos à correspondência pedagógica que urgente(mente) se busca para reordenação do país nesse cenário educacional que a meu ver urge por ações descoloniais.

Este livro intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS** organizado pelos professores-pesquisadores Silvia Lopes Benevides e Yuri Miguel Macedo se alia a essa perspectiva de uma visada Brasilio-contemporânea. Nos consistentes capítulos desta obra você encontrará essa visada que atravessa corpos prático-epistemológicos do contexto genuinamente brasileiro o que prefigura o exercício de pensar a partir da problemática que abarca o instaurado campo-educativo em prol da inclusão, adequação e enaltecimento do educando brasileiro. No primeiro capítulo intitulado **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO EDUCANDO SURDO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA** você se deparará com uma proposta em que se sugere a condição para se assumir a surdez como ferramenta que potencializa a identidade desse educando. Nesse capítulo você leitor(a) contemporâneo(a) encontrará caminhos que atravessam a eleição que foge à realidade de ouvinte, mas que percebe o educando como partícipe do processo ativo-metodológico.

No segundo capítulo apreciado como: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O CONTEXTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS é valorada a ideia de uma análise documental da educação básica técnica sobre o (AEE) Atendimento Educacional Especializado cuja abordagem retrata – através do ensino remoto emergencial – apresentando experiências desse formato de ensino concatenado ao direito à inclusão escolar dos referidos educandos. Importante destacar nesse capítulo o frisar para as dificuldades do trabalho inclusivo em sistema remoto cuja leitura demonstra possibilidade e interpretações contemporâneas.

Imbricados nas questões contemporâneas os próximos capítulos se convergem por remontarem à desburocratização pedagógica bem como o viés tecnológico potencializado pelas redes sociais com o capítulo AS REDES SOCIAIS DIGITAIS E O ENSINO DA LIBRAS: DEMANDAS EMERGENTES cujo deslindar circunscreve a tomada pedagógica expressa no conceito educomunicativo no ensino da segunda língua oficial do Brasil: Libras que fomenta a inclusão social dos sujeitos surdos enaltecendo-os nesse referido idioma. No capítulo subsequente apresentado como O CONTRASSENDO DO DISCURSO DO PARA TODOS EM UMA SOCIEDADE PARA POCOS trabalhando o trânsito histórico atenuando um projeto educacional para todos no mesmo íterim do inclusivo a

partir das experiências desenvolvidas em sala de aula.

Nos últimos passos pedagógico-contributivos você encontrará o capítulo coadunado à leitura da **CURRICULARIZAÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INCLUSÃO DE SURDOS** que versa a contribuição de uma proposta além-da-massa em que o processo não idealiza apenas o foco do estudante ouvinte, mas – sobremaneira – dos surdos que através da Libras buscam um bilinguismo cultural como ferramenta comunicacional.

Prezado leitor(a), convido você a imergir nessas práticas sugestivo-contemporâneas em que a educação é promovida por meio de práticas pouco exploradas na comunidade pedagógica brasileira em que espero nesses apostados ritos educativos, algumas respostas para a nossa escola inclusivo brasileira. Vamos conferir!



**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O
CONTEXTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO
PRESENCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O CONTEXTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Cleidiane Maurício dos Santos

Neide Pinto dos Santos

Introdução

O presente estudo nasce com o intuito de apresentar uma análise de documentos institucionais da Educação Básica Técnica e Tecnológica sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com necessidades específicas, no contexto de ensino remoto emergencial, como também tecer discussões acerca dos desafios e possibilidades que emergem deste formato de ensino quando relacionados ao direito à inclusão escolar destes estudantes.

O AEE, previsto no art. 208, inciso III da Constituição Federal, desde o ano de 1988 (BRASIL, 1988); ainda representa um desafio para o sistema educacional brasileiro, especialmente quando o público a que se destina é constituído pelo coletivo de jovens matriculados em cursos de ensino médio que são ofertados em tempo integral, organizados em componentes

curriculares e cargas horárias elevadas em relação àquelas de um ensino médio com formação geral. No contexto da Pandemia Covid-19 tanto a realização das aulas do ensino comum como o AEE adquire novas configurações, requisitando dos estudantes, familiares e professores outras formas de atuação, intermediadas por serviços e recursos tecnológicos muitas vezes escassos ou ausentes para alguns estudantes e profissionais.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação intitulado *Inclusão e educação: todos, sem exceção* (UNESCO, 2020, p. 5) afirma que A Pandemia Covid-19 visibilizou e acentuou desigualdades ao passo em que apresentou fraquezas das instituições e das sociedades, requisitando que a educação faça parte de uma agenda urgente, compreendida como um direito que deve estar ao alcance de todas as pessoas, sobretudo no momento atual.

No Brasil, assim como ocorreu em outras partes do mundo, a exemplo de países como Argentina (TRAVIESO, et al, 2020), desde o mês de março de 2020, as atividades foram paralisadas, de forma abrupta, em atendimento às medidas sanitárias e orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) o que exigiu decisões imediatas e regulamentação para a conjuntura atípica que se instalou no país. Assim, por solicitação da Presidência da República, o Congresso Nacional publicou o

Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, determinando estado de calamidade pública em todo o território nacional (BRASIL, 2020a). Este dispositivo foi sucedido por diversas outras normativas, criadas no sentido de legitimar e organizar as atividades em todos os setores, inclusive o educacional.

Os impactos causados pela Pandemia alcançaram a escola e toda a sua estrutura, cujo arsenal de métodos, documentos e práticas, consolidadas de forma cumulativa, há tantos anos, tiveram seus alicerces abalados. Um cenário experimentado com sentimentos que oscilaram entre a resistência, o medo e a abertura para um mergulho compulsório, no novo e (des)conhecido caminho para o exercício da docência no atual cenário (ALMEIDA e DALBEN, 2020; GUSSO et al; RONDINI et al, 2020).

A Pandemia Covid-19 revelou fragilidades no campo da Educação, inclusive no que se refere à garantia do direito de acessibilidade ao conteúdo e à aprendizagem, atingindo de forma mais acentuada o público da Educação Especial. Em nenhum outro tempo foi tão notada a presença (ou ausência) de profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a necessidade de descrição de cards, acompanhadas de hashtag (#) com as expressões “pratodosverem” ou “pracegover”, bem como, as constantes solicitações para que palestrantes e/ou professores iniciassem as suas falas precedidas por uma

audiodescrição de si e/ou do material utilizado. O uso das plataformas digitais abertas e de grande alcance exigiram considerar não apenas o público já conhecido, mas, um outro indeterminado que poderia apresentar necessidades específicas e se fazer presente de forma on-line (sem inscrição prévia), bem como, em ocasião futura, caso o conteúdo ficasse gravado e disponível na Internet.

A acessibilidade, nem sempre aplicada em situações escolares e sociais que a exija, é matéria disciplinada pela legislação brasileira e tem relação direta com a efetivação do direito à inclusão escolar e a realização do AEE, principalmente durante a vigência do ensino remoto emergencial. Está presente em diversos dispositivos legais, a exemplo do Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, com status de emenda constitucional; na Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e, dentre outras normativas publicadas, tem destaque na Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do seu Conselho Pleno (CP), emitiu diversos pareceres no ano de 2020, estabelecendo diretrizes nacionais para as escolas de todo o país em virtude da situação pandêmica que se prolongou ao

longo do calendário letivo. No que tange ao atendimento educacional especializado, merece destaque o Parecer CNE/CP nº 11/2020 e o Parecer nº 16/2020. O segundo objetivou fazer um reexame do item 8, presente no primeiro, que trata das “orientações para o atendimento ao público da educação especial”. O conteúdo presente no dispositivo foi considerado discriminatório e excludente para com o público em questão, resultando em homologação parcial, na época.

Diante da necessidade de assegurar o direito à acessibilidade e inclusão escolar, mediante um cenário de ensino remoto devido ao cenário social atual é pertinente aprofundar discussões acerca dos desafios postos para atender efetivamente e com qualidade às pessoas com necessidades específicas.

Proporcionar uma discussão sobre o AEE e a Inclusão Escolar no contexto do ensino remoto, que constitui o objeto central deste trabalho, requisitou consulta à legislação vigente; leituras em obras sobre a Educação Especial, bem como, análise de documentos, artigos e relatórios produzidos recentemente, por organizações e órgãos oficiais.

O texto apresenta-se estruturado em quatro sessões: introdução, percurso metodológico, resultados e discussões; seguidas das considerações finais. Após a parte textual são apresentadas as referências que foram utilizadas durante a

produção do trabalho.

Percurso Metodológico

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e teve como objeto de estudo uma análise sobre a realização do AEE nos documentos oficiais, no contexto das atividades pedagógicas não presenciais - APNPs. Nessa perspectiva, teve como aporte alguns procedimentos inerentes à pesquisa bibliográfica e documental, realizada mediante consultas por meio de levantamento e estudo de materiais impressos e digitais da área, a exemplo de livros, artigos científicos, relatório e legislação nacional vigente. (GIL, 2010, p. 29-31).

Nesse sentido, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental tornou-se uma necessidade fundamental para acessar dados e informações pertinentes. Utilizou-se assim, ao menos um documento dos institutos federais eleitos, e o critério pautou-se na escolha de um instituto por região brasileira. Na região Sul, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); na região Sudeste, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), na região Norte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), na Centro-Oeste; e, por fim, o Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), na região Nordeste. Tentativa de, mediante tal recorte, conhecer e analisar sobre a temática estabelecendo comparações e averiguando em quais documentos o atendimento educacional especializado tem sido abordado de forma expressa.

Diante dessa perspectiva foram considerados os seguintes documentos para estudo e análise, considerando as regiões e respectivos institutos representantes, conforme relacionados em parágrafo anterior: a. Sul (IFRS): a Instrução normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018 (IFRS, 2018), a Instrução normativa nº 05, de 21 de agosto de 2020 (IFRS, 2020) e a Resolução nº 038, de 21 de agosto de 2020 (IFRS, 2020); b. Sudeste (IFSP): a Portaria IFSP nº 2337, de 26 de junho de 2020 (IFSP, 2020) e a Portaria nº 2353, de 29 de junho de 2020 (IFSP, 2020); c. Norte (IFAP): a Instrução normativa nº 009, de 24 de agosto de 2020 (IFAP, 2020); d. Centro-Oeste (IFG): a Instrução normativa nº 07, de 17 de agosto de 2020 (IFG, 2020); e. Nordeste (IF Baiano): a Resolução nº 19, de 18 de março de 2019 (IF Baiano, 2019) e a Resolução nº 90, de 28 de outubro de 2020 (IF Baiano, 2020).

A revisão bibliográfica alicerçou-se em artigos científicos a respeito do ensino remoto emergencial, disponibilizados na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), bem como, em relatório internacional

que aborda sobre a inclusão educacional no atual cenário pandêmico e em obras fundamentais da área de Educação Especial e Inclusão Escolar. Nesse sentido, foram selecionados para a fundamentação deste trabalho autores(as) como, Almeida e Dalben (2020), Gusso et al. (2020), Rondini et al (2020), Silva (2005), Travieso (2020), Perrenoud (2001), Gonzaga (2012), Gil (2010), além dos documentos e legislação a respeito da matéria em análise.

A redação do trabalho teve os seguintes elementos estruturantes: uma revisão bibliográfica sobre o atendimento educacional especializado e o processo de inclusão escolar; levantamento de documentos oficiais e recentes a respeito do AEE e do ensino remoto emergencial; e, na sequência, análise dos dados e considerações finais.

Percurso Metodológico

Adentrar a discussão Atendimento Educacional Especializado e o ensino remoto em tempos de pandemia em razão da COVID-19 é de suma importância para problematizar o contexto de exclusão das pessoas com necessidades específicas que ficaram mais evidentes diante deste cenário atual. Apesar dos significativos avanços no que dizem respeito a inclusão escolar de pessoas com deficiência e necessidades específicas, o processo de estigmatização e exclusão destes sujeitos ainda é

uma realidade presente na sociedade brasileira e, desta maneira, é pertinente promover discussões acerca da garantia da acessibilidade e do direito educacional destinado aos estudantes com necessidades na Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Desta forma, este estudo buscou analisar a oferta do AEE nos documentos oficiais que regulamentam as Atividades Não Presenciais nos Institutos Federais em razão do cenário pandêmico em diálogo com os estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar.

A seguir serão apresentados os resultados e as discussões deste trabalho organizado da seguinte forma: O direito dos estudantes com necessidades específicas à inclusão escolar: revisitando marcos teóricos e políticos; O atendimento educacional especializado; O atendimento educacional especializado no contexto das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Finalizamos com as considerações finais, evidenciando a importância do Atendimento educacional especializado, bem como os limites e desafios postos no cenário atual para garantia da acessibilidade das pessoas com necessidades específicas ao ensino remoto.

1. O Direito dos Estudantes com Necessidades Específicas à Inclusão Escolar: Revisitando Marcos Teóricos e Políticos

O direito à inclusão escolar está previsto em diversos documentos, espalhados no ordenamento jurídico brasileiro, sendo que o mais soberano é a Constituição Federal de 1988. Trata-se do próprio direito à Educação previsto para todas as pessoas, sem qualquer distinção, disposto no art. 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988). É um dos direitos sociais que nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial e está positivado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Embora a legislação supra considere o direito de todas as pessoas à Educação, nem todos os grupos desfrutaram dessas prerrogativas, de imediato. Ao longo da história foi necessário que surgissem movimentos organizados e a luta de muita gente para que algumas categorias pudessem ter o direito de estudar em uma escola comum a todos. Nesse contexto, é possível destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (1990), a Declaração de Salamanca, ocorrida quatro anos depois, na Espanha (1994), bem como, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, aprovada pela 61ª Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 2006.

Conforme o art. 3º da Conferência Mundial de Educação para Todos, “para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990).

Passados quatro anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, foi preciso que representantes de noventa e um países se reunissem novamente, para defender o direito das pessoas com deficiência a um sistema de educação inclusivo, reafirmando o que já estava posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNESCO, 1990). Desse encontro nasceu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que atualmente continua sendo uma das mais importantes referências quando a matéria remete à inclusão escolar; cujo texto defende que a escola é espaço privilegiado para que todos possam conviver, aprender e combater atitudes discriminatórias.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 foi recepcionada pelo direito brasileiro, com status de emenda constitucional, mediante o Decreto Legislativo nº 186/2008, que foi ratificado pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009 tornando-se um dos mais expressivos aportes jurídicos para as pessoas com deficiência. A

legislação, dispõe no art. 24, item a:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (BRASIL, 2009, p. 16)

O artigo citado dialoga com o princípio da transversalidade da Educação Especial, garantindo que serviços e recursos de acessibilidade possam fazer parte de toda a trajetória escolar das pessoas com necessidades específicas, incluindo processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos públicos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) representa outro mecanismo de grande importância para o ingresso do público da Educação Especial em escolas comuns que oferecem o ensino regular. O instrumento coaduna com o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007), que passou a admitir a possibilidade da dupla matrícula, cujo resultado significou maiores investimentos na área e a crescente ampliação das matrículas, tanto no ensino regular como no AEE, ao longo dos anos.

O número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de

33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%. (MEC/INEP, 2019)

O crescimento de matrículas no ensino médio, identificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2018, deve-se em boa parte, à difusão da Rede Federal de Educação, em todo o país, a partir da publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Apenas na Bahia existem atualmente, em pleno funcionamento, vinte e dois Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, 2020) e quatorze Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, 2020). Juntos, os dois institutos conseguem alcançar quase todo o Estado, haja vista que recebem estudantes de diversos municípios dos territórios onde os campi estão inseridos.

Segundo o art. 6º, inciso X, da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estão dentre os seus princípios:

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade (BRASIL/MEC/CEB, 2012, p. 3)

A inclusão escolar na Educação Básica, Técnica e Tecnológica realiza-se mediante orientações e diretrizes previstas em sua Política de Diversidade e Inclusão que possui em sua estrutura de setores, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne. Espaço que deve contar com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e serviços destinados às pessoas com necessidades específicas, a exemplo do atendimento educacional especializado.

2. O Atendimento Educacional Especializado

O atendimento educacional especializado, representou um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) e está grafado também na mais recente Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020b). Está assegurado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, que trata sobre a Educação, expresso pelo art. 208, III, *in verbis*:

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, p. 113)

O ditame foi reiterado em diversas diretrizes e mecanismos legais como decretos, leis, notas técnicas, políticas nacionais e outros, embora usando termos que fazem alguns intérpretes acreditarem que o AEE muitas vezes confunde-se com a modalidade Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, afirma no inciso III do art. 4º que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 2)

De acordo com Gonzaga (2012, p. 81), a LDBEN é uma das responsáveis pela compreensão do AEE enquanto sinônimo da Educação Especial, quando utiliza ambos os termos sem fazer a devida distinção, conforme se verifica a partir do artigo

inframencionado:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 29)

É importante ressaltar que nenhuma legislação do ordenamento jurídico deve estar em desacordo com a Lei Maior. Tal fato estaria ferindo o princípio da unidade da Constituição, que dispõe sobre a obrigatoriedade de qualquer disposição constitucional ou infraconstitucional ser interpretada como uma unidade e não isoladamente (SILVA, 2005).

A referida autora (GONZAGA, 2012), decide a questão nos seguintes termos:

para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação Especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. (GONZAGA, 2012, p. 81)

O AEE e a Educação Especial ganham distinção acentuada com a publicação do Decreto 7.611/2011 (que revogou o Decreto n.º 6.571/2008) ao mencionar, na ementa, os

dois termos; indicando diferenças entre ambos, conforme se observa: “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. Tal diferenciação pode ser observada também, no caput do art. 2º ao afirmar que

A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 2).

O mesmo artigo 2º, §1º (BRASIL, 2011), com maior clareza dispõe que os serviços referidos no caput denominam-se atendimento educacional especializado, passando a conceituá-lo como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...], acrescentando que deve ser oferecido de forma complementar (inciso I) ou suplementar (inciso II) à formação dos estudantes destinados, devendo “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família [...] e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (§ 2º).

As salas de recursos multifuncionais são citadas, ao longo do dispositivo (BRASIL, 2011), enquanto espaços (art. 2º, § 1º e art. 5º: VII, §3º), que devem ser implantados (art. 5º: II),

organizados e aparelhados com “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (art. 5º: VII, §3º). Ademais, o art 3º elenca os objetivos do AEE; e o art. 5º, §2º:III disciplina a respeito da formação continuada de professores especializados, considerando as diferentes necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2011).

Ainda no Decreto referido é reafirmada a dupla matrícula (art. 4º), bem como, o provimento de recursos financeiros (art. 8º, §1º), mediante alteração do Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A medida tem como objetivo o fortalecimento e manutenção do serviço de AEE.

Pelo exposto, verifica-se que o AEE tem um importante papel na efetivação da política de educação inclusiva, pois vai além da simples oferta de um serviço especializado que trabalha em função das necessidades específicas dos estudantes. É responsável, sobretudo, por compreender o estudante enquanto um ser integral, com ilimitadas possibilidades de aprender e atuar no mundo em que vive. Basta que a acessibilidade, em todas as suas dimensões, possa ser garantida, tanto na escola quanto na sociedade.

No tocante ao público do AEE, de acordo com o art. 4º, de 2 de outubro de 2009, é composto por:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

É importante acrescentar que, a partir do ano de 2012, com a edição da Lei 12.764 (BRASIL, 2012), denominada de “Lei Berenice Piana”, conforme o art. 1º, § 2º “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Entendimento que reserva à pessoa com o Transtorno, todos os direitos previstos também no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL,

2015).

O público constituído por pessoas com necessidades específicas compreende também àquelas que possuem transtornos funcionais específicos, a exemplo da dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Informação presente no “documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008” (BRASIL, 2008d), mas, que não consta na versão oficial da PNEE correspondente (BRASIL, 2008). O que significa dizer que tais sujeitos fazem parte do público da Educação Inclusiva e não da Educação Especial, em sentido estrito.

No âmbito do Instituto Federal Baiano os estudantes com necessidades específicas recebem tratamento que se equipara àquele destinado ao público da Educação Especial, em determinadas circunstâncias. Constatação que pode ser observada na Resolução nº 19, de 18 de março de 2019 (IFBAIANO, 2019), a partir da redação do inciso XX, art. 6º que dispõe sobre as atribuições do AEE:

XX - o docente de AEE também poderá atuar em colaboração com os demais profissionais do NAPNE, do NAPSI, da CAE e dos demais núcleos de atendimento estudantil para o

atendimento aos alunos que apresentem transtornos funcionais específicos de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção, transtorno de hiperatividade, dentre outros) ou outros quadros que necessitem de condições específicas nos processos de ensino e aprendizagem;

Do exposto pode-se afirmar que o IF Baiano possui políticas públicas que, em certa medida, são mais extensivas de direitos que as duas últimas PNEEs (BRASIL, 2008; 2020), em relação às pessoas com transtornos funcionais específicos; e, que o(a) docente do AEE poderá atender essa categoria, realizando um trabalho colaborativo, em parceria com outros setores da instituição. Tal compreensão certamente tem estimulado o ingresso e a permanência de estudantes no Instituto, favorecendo o processo de inclusão escolar e dando visibilidade ao atendimento educacional especializado que passou a ser ofertado desde o ano de 2018, após a realização de concurso público, com vaga para os quatorze Campi existentes.

Com o surgimento da Pandemia Covid-19 (OMS, 2020), o atendimento educacional especializado, assim como o ensino comum, sofreu uma brusca alteração no formato e realização. E passou a destacar-se como um elo fundamental entre o estudante e o acesso ao ensino e a aprendizagem que ocorre, no cenário

atual, exclusivamente através de Atividades Pedagógicas Não Presenciais. No IF Baiano, as APNPs são regulamentadas pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 90/2020, de 28 de outubro de 2020. Dispositivo que disciplina todo o ensino remoto emergencial, inclusive a oferta do AEE e atuação do Napne.

Conforme alíneas do inciso I, art. 18 da supracitada legislação, as APNP precisam ser desenvolvidas da seguinte forma:

I - obrigatoriamente, por meio de plataformas oficiais do IF Baiano, tais como:

- a) Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), para disponibilizar os conteúdos e as atividades assíncronas aos(as) estudantes;
- b) Comunidade Acadêmica Federada da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (Cafe/RNP) e Microsoft Teams, para mediar os encontros síncronos, caso eles existam;
- c) SUAP e SIGAA, para registrar os conteúdos, as notas e a frequência dos(as) estudantes. (IF BAIANO, 2020).

O uso dos recursos tecnológicos eleitos, conforme art. 22 da mesma resolução, implicaram na oferta de capacitação tanto para estudantes quanto para professores e demais servidores. Um desafio maior para o público do AEE que, em função de

algumas limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, geralmente necessita de maior tempo para apropriar-se das informações, condições adequadas e acessibilidade.

3. O atendimento Educacional Especializado no Contexto das Atividades Pedagógicas Não Presenciais

O desafio de realizar o AEE no cenário da Pandemia Covid-19 consistiu na motivação primordial para a pesquisa e escrita deste trabalho. Por tratar-se de um território repleto de incertezas e interrogações para nós, docentes do AEE, que nele estamos inseridas. Um lugar de desconforto, que tem exigido atuação emergencial docente, mesmo quando não existe segurança quanto à melhor didática ou quais recursos seriam os mais acertados perante o contexto histórico e educacional, postos em razão da pandemia. Sentimentos que são bem representados através do título e conteúdo de uma das obras de Philippe Perrenoud (2001): “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza”.

Agir na urgência e decidir na incerteza (ou em busca de certezas), são expressões que dizem muito sobre o cenário educacional brasileiro em 2020 e, por conseguinte, a respeito da prática do AEE. Conjuntura responsável pela produção de vasta normatização, desdobrada em diferentes formatos: leis, resoluções, portarias, notas técnicas e instruções normativas.

Artigos científicos e/ou livros sobre o assunto ainda são poucos, entretanto, os documentos publicados, discussões e lives, já existentes e disponibilizadas na Internet, anunciam a necessidade e provável produção teórica logo em breve.

Neste ponto serão analisados, de forma mais específica, a produção documental publicada através dos institutos federais analisados, em diálogo com publicações do Ministério da Educação e outras normativas de âmbito federal que foram consideradas para a fundamentação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

A Resolução nº 38, de 21 de agosto de 2020, publicada pelo Conselho Superior (Consup) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS, 2020) reserva o capítulo V, artigos 30 a 32, para dispor sobre o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Conforme o artigo 31:

As atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas devem seguir as orientações das diretrizes do Plano Educacional Individualizado do IFRS (Instrução Normativa/PROEN nº 12/2018), e o planejamento dessas atividades deve ser acompanhado pela equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) dos campi, de forma

colaborativa com os docentes e com o Setor Pedagógico, ou equivalente. (IFRS, 2020, p. 12)

Além da IN nº 12 (IFRS, 2018) que regulamenta sobre o PEI e que deve ser observada durante as APNPs, o artigo 32 da Resolução supramencionada dispõe ainda que a Pró-Reitoria deverá criar instrução normativa específica para disciplinar a respeito do atendimento e provimento de acessibilidade das APNPs no IFRS (IFRS, 2020, p. 13). Nesse sentido foi criada a IN nº 05, de 21 de agosto de 2020. Embora este último documento, combinado com os dois outros citados, ofereça instruções e orientações sobre o atendimento dos estudantes com necessidades específicas, durante as APNPs, há um silêncio quanto à existência e atuação de docentes do AEE. Segundo o art. 4º da IN 05/2020:

O planejamento e a execução das APNPs são de responsabilidade de docentes, auxiliados pela equipe do Napne/Naaf, equipe pedagógica, assistência estudantil e coordenação de curso, em conformidade com a IN 12/2018.

Os documentos dos institutos selecionados, localizados nas regiões Sudeste, Norte e Centro-Oeste (IFPS, 2020; IFAP, 2020; IFG, 2020), também são silentes no que tange à atuação de docentes do AEE, quando abordam sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas e atuação do Napne/Setor pedagógico.

A Portaria nº 2337/2020 (IFSP, 2020) faz menção ao profissional docente que, pela análise do contexto, trata-se do professor que atua no ensino comum. As adequações/adaptações são realizadas por este junto à equipe do Napne.

Art. 14 Para os estudantes com necessidades específicas, o docente com a equipe do Napne, deverá considerar no plano de aula, as adequações e as adaptações que levem em consideração as necessidades específicas dos estudantes considerando a inserção dos mesmos nas atividades síncronas e assíncronas junto aos demais estudantes, necessárias para a produção do material didático, além da adequação nos prazos para entrega das atividades.

Na IN nº 07/2020 (IFG, 2020) o Napne é citado apenas uma vez, no art. 11, ao abordar sobre os alunos assistidos pelo núcleo e o apoio que a estes deve ser garantido durante as APNPs, denominadas como Sistema de Ensino Emergencial (SEE): acompanhamento didático-pedagógico, recursos, ferramentas e suporte tecnológico; sem qualquer referência aos profissionais que atuam no setor (IFG, 2020, p. 4).

No mesmo documento (IFG, 2020, p. 3), os estudantes e docentes com deficiência são citados; no art. 6º, inciso VI, quando trata da acessibilidade às plataformas que serão utilizadas, sobre os recursos de tecnologia assistiva necessários

para ambos, bem como, a respeito da acessibilidade pedagógica do material didático para os estudantes especificados, durante as atividades síncronas e assíncronas.

A Instrução Normativa nº 009, de 24 de agosto de 2020, emitida pela Pró-reitoria de ensino do IFAP com orientações referentes às atividades pedagógicas não presenciais cita o Napne uma vez, no inciso I do art. 12; quando aborda sobre a necessidade dos docentes fazerem adaptações nos materiais utilizados com os estudantes público da Educação Especial (IFAP, 2020, p. 5):

I - essas adaptações deverão ser discutidas, acompanhadas e assistidas pela equipe do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) ou setor equivalente, pelo setor pedagógico e pelas coordenações de curso. (IFAP, 2020, p. 5)

Na resolução nº 90/2020 (IF Baiano, 2020) é possível constatar que o Napne é mencionado quatorze vezes, ao longo do documento, e o Capítulo X intitulado “Dos(as) estudantes público da educação especial e/ou com necessidades específicas” é dedicado ao público atendido pelo núcleo e por docente do atendimento educacional especializado. Categoria que aparece de forma expressa na publicação; conforme pode ser observado nos artigos 15, 57 e 86 (inciso II). Ademais, a IN

considera a Resolução IF Baiano/CONSUP nº 19, de 18 de março de 2019, que aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do IF Baiano.

A partir do exposto pode-se observar que o IF Baiano possui docente do AEE em seu quadro de professores efetivos e dessa forma, é ofertado o serviço de atendimento educacional especializado durante a ocorrência das APNPs.

Art. 15. Para os(as) discentes público da educação especial e/ou com necessidades específicas, os atendimentos individualizados serão realizados de forma on-line, por agendamento prévio, entre docente e discente, com o auxílio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e de docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando os horários disponibilizados no planejamento.

É possível perceber atuação pedagógica significativa do(a) docente do AEE também a partir do que se observa no caput do art. 57:

O planejamento e o desenvolvimento das APNP, mediados ou não por recursos e por tecnologias digitais de informação e de comunicação, para o(a) estudante público da educação especial, devem levar em consideração as orientações do(a) docente do Atendimento Educacional

Especializado [...]. (IF Baiano, 2020, p. 9)

A atuação do docente do AEE, no IF Baiano, ocorre tanto através do atendimento individualizado quanto por meio do ensino colaborativo (ou coensino). Orientação prevista em regulamento próprio (IF Baiano, 2019), criado com a participação de docentes da área e dos coordenadores de Napnes, representantes dos catorze campi existentes. O capítulo I do regulamento em tela (Resolução nº 19/2019) preocupa-se em definir o AEE e traz com clareza, no art. 1º, o seu conceito e formas como o mesmo deve ser efetivado:

§ 6º O AEE deve ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e/ou por meio do ensino colaborativo, no próprio campus do IF Baiano.

[...]

§ 8º O ensino colaborativo consiste na parceria dialógica entre os docentes do ensino comum dos diferentes componentes curriculares e os docentes de educação especial e/ou de AEE, na qual todos dividem a responsabilidade de identificar, planejar, implementar e avaliar os serviços, recursos e estratégias pedagógicas utilizados para atender e garantir a aprendizagem dos estudantes Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A Resolução nº 19/2019 dialoga portanto com a IN 90/2020 e em ambos os documentos é possível perceber a

possibilidade de trabalho colaborativo entre docentes do AEE e docentes do ensino comum, com o suporte de outros profissionais do Napne e do setor pedagógico; bem como, mediante serviços de outros setores da instituição, quando necessário.

Diante da análise da IN 90/2020 é possível perceber a importância do docente do AEE durante as APNPs não apenas por seu trabalho com o discente, como pela atividade junto à família, atuação colaborativa com docentes do ensino comum e realização de ações pedagógicas envolvendo coordenações, setor pedagógico e equipe do Napne. Ademais, atua ainda na orientação e preparação de recursos relacionados à acessibilidade necessária para acesso ao ensino mediante as plataformas digitais e/ou através de estudos dirigidos, quando necessário.

Considerações Finais

Percebeu-se, ao longo desse trabalho, que as análises aqui apresentadas são pertinentes para pensar a oferta do Atendimento Educacional especializado no contexto marcado pela pandemia e que exigiu da educação ressignificar tempos e espaços de ensino, considerando as necessidades específicas das pessoas com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado é considerado como um serviço importante para o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades específicas, tanto nos estudos analisados aqui, quanto a partir das vivências que permeiam o cotidiano escolar nos institutos federais, no entanto observa-se que a figura do docente do AEE não está presente em todas as instituições de ensino da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. O que representa uma lacuna, portanto, que demanda a criação de políticas públicas educacionais nesse campo (ou área) de atuação docente.

Segundo as pesquisas realizadas, por ora, é possível verificar que há uma constante produção de instrumentos legais, a respeito do ensino remoto, tanto por parte do Ministério da Educação como em toda a rede federal; ao passo em que ainda é escassa a publicação de artigos científicos e livros sobre a matéria. Especialmente no que tange ao diálogo com a prática do atendimento educacional especializado, nessa conjuntura.

As instituições de ensino recebem estudantes advindos/as das mais diversas experiências sociais e culturais, com trajetórias singulares que sinalizam para diferentes marcadores sociais, sejam estes de gênero, de raça, de classe social, território entre outros e necessidades específicas diversas que requerem recursos humanos e materiais que garantam a efetividade da inclusão escolar. Com isso, o ensino remoto

como alternativa educacional diante do atual contexto pandêmico traz implicações relacionadas às condições de acesso e permanência neste formato de ensino dos estudantes, além da necessidade de instrumentalização para lidar com as tecnologias educacionais e de recursos que garantam a acessibilidade.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Almeida. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, vol. 41, e238957, ISSN 1678-4626, Campinas, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100601&lang=pt. Acesso: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Decreto Legislativo nº 6, de março de 2020a**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de

2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm.

Acesso: 12 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/.

Brasília, 2009a. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008a.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso: 25 set. 2020.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro De 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206253&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso: 29 out. 2020.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020b.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2008/lei/111892.htm. Acesso: 11 nov. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso: 19 nov. 2020.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso: 25 out. 2020

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL/DF/MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília-DF, 2008.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Acesso: 29 out. 2020.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7/7/2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em 10 dez. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9/10/2020.** Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-. Acesso: 10 dez. 2020.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. **BRASIL/MEC/CNE/CEB. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 30 nov. 2020.

BRASIL/MEC/IFBA. Portal do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia: página principal. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/campi/escolha-o-campus>. Acesso: 11 dez. 2020.

BRASIL/MEC/IFBAIANO. Portal do Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia Baiano: página principal. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/>. Acesso: 11 dez. 2020.

BRASIL/MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008c. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO. Conselho Superior. **Resolução nº 19, de 18 de março de 2019.** Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/Resolucao-19-2019.pdf>. Acesso: 10 nov. 2020.

_____. **Resolução nº 90, de 28 de outubro de 2020.** Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/extensao/wp-content/uploads/sites/4/2020/11/Resolucao-Consolidada-90-e-91.2020-com-anexo.pdf>. Acesso: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – IFG. REITORIA. **Instrução normativa nº 07, de 17 de agosto de 2020.** Revoga a Instrução Normativa nº 06/PROEN. Define o Regulamento Acadêmico para implantação do Sistema de Ensino Emergencial (SEE) em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma articulada integrada, na forma subsequente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) durante o período de enfrentamento da Pandemia de COVID 19. Disponível em:

http://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%207_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Conselho Superior. **Resolução nº 038, de 21 de agosto de 2020**. Aprova o Regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS. Pró-reitoria de Ensino. **Instrução normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso: 10 nov. 2020.

_____. **Instrução normativa nº 05, de 21 de agosto de 2020**. Normatizar e orientar sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/IN-05-2020-Procedimentos-operacionais-para-prover-acessibilidade-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-no-IFRS-1.pdf>. Acesso: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Portaria IFSP nº 2337, de 26 de junho de 2020**. Estabelecer diretrizes para que os campus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios, analisando a situação da sua região, possam decidir pela melhor forma de Reorganização das Atividades Acadêmicas para seu campus, para reposição do calendário dos cursos de Graduação e da Educação Básica, afetados em decorrência das ações tomadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente da pandemia do corona vírus COVID-19. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/Y44zP114f0p8V1v#pdfviewer>. Acesso: 10 nov. 2020.

_____. **Portaria nº 2353, de 29 de junho de 2020**. Dar autonomia aos câmpus do IFSP para que, em conformidade com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios, analisando a situação da sua região, e considerando as diretrizes estabelecidas pelo IFSP, possam decidir pela

melhor forma de Reorganização das Atividades Acadêmicas para seu câmpus, para reposição dos calendário dos cursos afetados em decorrência das ações tomadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente da pandemia do corona vírus COVID-19 e mantém as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão durante este período, em conformidade com as orientações das respectivas Pro-reitorias e revoga a portaria 02070 de 29 de maio de 2020. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Comite/JUN_PORT_2353.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ – IFAP. PRÓ-REITORIA DE ENSINO. **Instrução normativa nº 009, de 24 de agosto de 2020**. Dispõe sobre as orientações das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de ensino remoto emergencial para as turmas concluintes do ensino técnico e do ensino superior do ano de 2020. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/3084-instrucao-normativa-n-009-2020-proen-ifap>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino Superior em tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, vol. 41, e238957, Campinas, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lang=pt. Acesso: 10 nov. 2020.

MEC/INEP. **Resumo Técnico. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140115?posInSet=2&queryId=a75773fc-2fbc-40b3-a4b3-89356254482c>. Acesso: 10 dez. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RONDINI, Carla Alexandra et al. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, vol. 10, n. 1, ISSN Digital: 2316-382, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, Virgílio Afonso da (org.). **Interpretação constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 115-143. Disponível em: https://constituicao.direito.usp.br/wp-content/uploads/2005-Interpretacao_e_sincretismo.pdf. Acesso: 26. dez. 2020.

TRAVIESO, Mauro et al. #TecnoEduUNLP en tiempos de aislamiento: oportunidades y tensiones. **InterCambios**, Dic 2020, vol.7, no.2, p.119-131. ISSN 2301-0126. Disponível em:

[https://search.scielo.org/?](https://search.scielo.org/?q=*%26lang=pt%26count=15%26from=1%26output=site%26sort=%26format=summary%26fb=%26page=1%26filter%5Bin%5D%5B%5D=esp%26filter%5Bin%5D%5B%5D=arg%26filter%5Bin%5D%5B%5D=ury%26filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2020%26filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article%26q=ENSINO+REMOTO%26lang=pt%26page=1)

[q=*%26lang=pt%26count=15%26from=1%26output=site%26sort=%26format=summary%26fb=%26page=1%26filter%5Bin%5D%5B%5D=esp%26filter%5Bin%5D%5B%5D=arg%26filter%5Bin%5D%5B%5D=ury%26filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2020%26filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article%26q=ENSINO+REMOTO%26lang=pt%26page=1](https://search.scielo.org/?q=*%26lang=pt%26count=15%26from=1%26output=site%26sort=%26format=summary%26fb=%26page=1%26filter%5Bin%5D%5B%5D=esp%26filter%5Bin%5D%5B%5D=arg%26filter%5Bin%5D%5B%5D=ury%26filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2020%26filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article%26q=ENSINO+REMOTO%26lang=pt%26page=1). Acesso: 10 jan. 2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 25 set. 2020

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Escritório da Unesco: Brasília, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020.** Inclusão e educação: todos, sem exceção. Global Education Monitoring Report Team. ISBN:

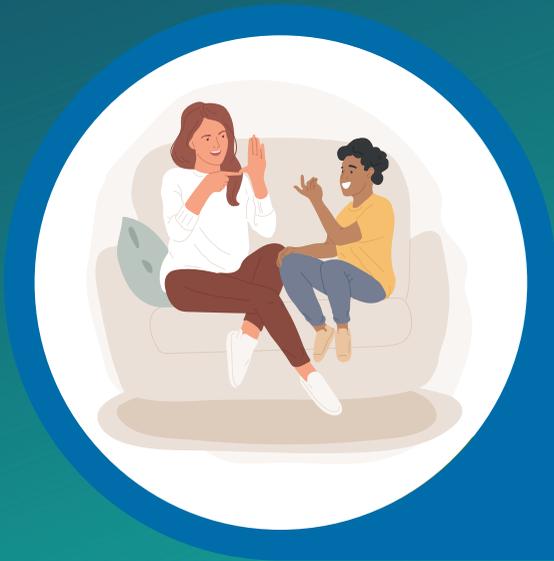
978-3-947675-00-5. Escritório da Unesco: Brasília, 2020.

Disponível

em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

Acesso: 30 out. 2020.



**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO EDUCANDO
SURDO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO EDUCANDO SURDO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

José Eudes Alves da Silva
Neuraide Moraes Marinho

Introdução

Este artigo aborda acerca da alfabetização e letramento apontando a necessidade de adequação para o educando surdo com o objetivo de fomentar uma reflexão pedagógica em relação ao processo de ensino e sua prática inclusiva considerando o educando surdo numa abordagem bibliográfica de cunho qualitativo acerca do processo de alfabetização e letramento e adequação desse processo para o surdo.

A leitura e escrita colabora para que o educando, sendo ele ouvinte ou surdo, possa melhorar sua capacidade intelectual e seu conhecimento de mundo. Muitas são as dificuldades e necessidades em relação ao surdo perante o ensino aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, da alfabetização e do letramento. Assim, aquisição da leitura e escrita possibilitam que as crianças sejam elas ouvintes ou surdas, a chance de inclusão contribuindo para desenvolvimento e aumento cultural,

social e intelectual da pessoa. Porém, é importante lembrar que esse processo requer atenção quanto às especificidades de cada uma.

Em relação ao surdo, o processo de alfabetização e letramento deve partir do princípio o qual defende (Karnopp; Quadros, 2004) que salientam que crianças surdas de nascença, tendo acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por surdos, conseguirão desenvolver uma linguagem sem deficiência alguma.

As autoras ressaltam que crianças surdas - filhas de pais surdos - conseguem alcançar um melhor desempenho acadêmico do que crianças surdas filhas de pais ouvintes. Dessa forma, o surdo precisa adquirir os conhecimentos linguísticos da Libras como sua primeira língua, e precocemente de maneira natural com a interação com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo.

Diante disso, pode-se dizer que alfabetizar e letrar as pessoas surdas é similar ao processo aplicado as pessoas ouvintes, pois ambas são alfabetizadas com a teoria (sistematização do conteúdo/decodificação) e letradas com as experiências vividas do indivíduo. A diferença é que o surdo se utiliza de sinais para se comunicar, então é preciso que se trabalhe muito a memorização e linguagem visual.

Os sinais para os surdos simbolizam a língua falada, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada. A alfabetização da escrita é um processo lento, o professor tem que mostrar figuras e em seguida mostrar os sinais.

Muitos surdos terão dificuldades no aprendizado, mas isso não significa que eles não irão aprender, por isso é importante que os surdos aprendam primeiro a sua língua natural que é a Libras. (PEREIRA, 2008, p.208).

1. Concepções de Alfabetização e de Letramento

A alfabetização e letramento é a solução para a educação, uma vez que é por via da alfabetização e do letramento que o educando pode envolver-se totalmente no mundo das atividades e suas atribuições sociais, procurando se transformar em um cidadão conhecedor, com conhecimento do código convencional da leitura e da escrita em seus costumes sociais.

Soares (1990), em seu ponto de vista de alfabetização, incluindo ideias produtivas a perspectiva da vida da criança e/ou adulto, seu progresso particular e desenvolvimento como cidadão deduz que:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 1990, p.17).

Dessa maneira faz-se necessário buscar a contribuição teórica de Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento. Em sua opinião o termo “Alfabetização” equivale ao método que o educando por meio da alfabetização usa a escrita alfabética e as capacidades de usá-las para ler e escrever.

Já o termo “Letramento” diz respeito às atividades eficazes e aptas da escrita alfabética em ocorrência que o educando necessita ler e escrever compreendendo a leitura e escrita, criando textos concretos.

Nesse contexto, é essencial ampliar o conhecimento do educando de maneira que ele seja capaz de ler e gerar diversos textos com confiança. E isso exige da escola um cuidado mais aguçado com o progresso das informações correlacionado o estudo da escrita alfabética.

Ainda segundo Soares (1998, p.47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Com destaque ao cidadão na comunidade e em relação ao cenário atual Magda Soares (2004) expõe o seguinte posicionamento:

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de transito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43).

Nesta percepção, Morais e Albuquerque (2004) dizem que para alfabetizar letrando é indispensável popularizar a prática do uso da leitura e escrita a fim de colaborar com o educando a participar e a refazer essa concepção pública que é a escrita alfabética. Estes autores referem-se à escola em sua atuação pedagógica na razão de pensar de forma mais íntima com relação aos tópicos positivos do desempenho na alfabetização na concepção do letramento.

Já Emília Ferreiro (2001) confronta Magda Soares quando destaca que o procedimento de alfabetização é limitado, relaciona-se somente ao aprender/ensinar, ler/escrever, codificar/decodificar os signos linguísticos. No seu ponto de

vista como alfabetizadora e a metodologia de alfabetização e letramento são ideias que, ora diferentes, se integram em princípios complementares.

E, de acordo com seus preceitos: “a alfabetização define-se pelas sequências de fases intelectuais que, sem o ensino objetivo vindo dos adultos, feito por crianças em progresso de estruturação da educação a começar do convívio com a sociedade e escolar.”

Para Soares (2004, p.47) “a diferença entre letramento e alfabetização pode ser explicada: Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; Letramento: o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

De acordo com Soares (2004) “a construção da alfabetização destacando somente no conjunto da escrita alfabética não promove a criança à adaptação das práticas e usos da língua escrita. Este parecer do método da alfabetização tem somente ligação com a posse da escrita.”

No entanto, o letramento é ainda mais inteiro porque constitui com o procedimento de alfabetização métodos de leitura e escrita pela criança na sua situação social, da qual a base de conhecimento metodológica ajusta-se na noção sócio

interacionista, no processo de ensino-aprendizagem se realiza por técnicas coletivas de leitura e escrita.

Soares (2003) diz que:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que se torna relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90 apud COLELLO, 2004).

Esse conceito “alfabetizar letrando” quer dizer estimular a criança na sua maneira de aprendizagem do seu modo de ler e de escrever do jeito a guiá-la a uma coexistência de hábitos concretos de leitura e de escrita usando os mais variados gêneros textuais prováveis (livros, revistas, jornais, bulas de remédios, etc.).

Assim, uma vez que essas são as ferramentas de leitura e

escrita, que provoca a pensar sobre essas ferramentas escritas que aparece publicamente e que, se bem executados é capaz de gerar um espaço abundante em aprendizagem.

2. Alfabetização e Letramento e o Processo de Aprendizagem

Em seu contexto de aprendizagem da língua oral focaliza que até o momento o educando não era capaz de ler de forma tradicional, ela leva em seu poder um conhecimento contido ou intelectual que a prepara a usar de fatores para se aproximar das palavras, já que o conteúdo é da sua competência oral no caso da pessoa ouvinte.

Nesse fundamento, Soares (2006) aponta que não somente o educando deve relacionar-se com bastante informações escritas, é necessário instruí-la disciplinarmente gradualmente a fim de que seja capaz de compreender o processo da escrita em consonância com o letramento. Porém, o fundamental, não é produzido com os textos ‘cartilhados’ – “a vaca voa, Ivo viu a uva”, no entanto com textos concretos, como os livros, os diversos gêneros textuais usuais no dia a dia.

De acordo com seu pensamento, Soares (2006), “quando o educando entra na escola traz um conhecimento do mundo geral em que ele está introduzido e pertence a nós professores

usufruir desse letramento e procurar que este seja ele ouvinte ou surdo compreenda.”

A busca do saber e da clareza do que se lê ou escreve é um dos modelos para modificar a comunidade em que estão estabelecidos, a real razão do saber, faz o indivíduo a meditar, raciocinar, comover e interrogar e neste modo o conhecimento real significado de ser alfabetizado. Conforme Batista, (2006):

O objetivo da alfabetização vai além da decodificação, pois ler e escrever tem como fim último promover a compreensão: compreender o que se lê; o que se fala; como funciona o mundo. É correto dizer, como sugere a professora Marisa Lajolo, que se deve “partir do mundo da leitura do mundo”, e que não basta decodificar, é preciso compreender o sentido da palavra e do texto no contexto (BATISTA, 2006, p.16).

Martins (1990), em sua lógica, também prova que o estudante aprende a escrever desde que se lê. Relata que, infelizmente, muitos educadores não tiveram como superar a prática formalista, ao mesmo tempo em que para alguns educadores, aprender a ler e escrever se reduz na revelação de ícones linguísticos não trazendo significado real a esses costumes.

Macedo e Freire (1990) falam sobre o procedimento de

alfabetização expondo duas relevantes proporções: as duas medidas de alfabetização - a alfabetização do educando deve iniciar-se com experiências e a cultura de seu meio e depois apropriar-se dos códigos e culturas dominantes. Ambas, subjetividade e objetividade não podem ser separadas.

Por esse motivo, é que Freire diz que é irreal conduzir a diante um projeto de alfabetização, segmentando plenamente a leitura da palavra do mundo. Por essa razão, a escola deve praticar algo diferente do que realiza e parar de limitar o estudante, entretanto abandona, revela-se a sua parcialidade, sua originalidade ressalta que uma pedagogia exigente não deve conter a criatividade do seu educando (a expressão à criatividade vem sendo uma verdade no correr de toda a história da educação).

A criatividade precisa ser estimulada, não só no nível de sua individualidade, mas também no contexto social. Em vez de sufocar esse ímpeto de curiosidade, os educadores deveriam estimular ou arriscar-se, sem o qual não existe criatividade. Em vez de reforçar as repetições puramente mecânicas de frases e listas de fatos ou acontecimentos, os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar. (FREIRE; MACEDO, 1990, p.38-39).

No ponto de vista dos autores a tarefa do educador

alfabetizador é fornecer ao educando o momento de viver experiências no seu projeto de criação do saber e que pertence aos educadores dar possibilidades e estes de entender sua verdade a alicerce para promover o processo de alfabetização, o que contém a língua, sem a diferença de certo/errado.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa (1997) é situação essencial a toda pessoa, para surgir à oportunidade de ampla atuação publica o poder da língua, já que é por meio dela que se pode ter o ingresso à informação, conseguir sabedoria, produzir visões de mundo, estabelecer, por fim, integrar-se ao mundo e praticar de forma sagaz a seus direitos de cidadão, é, logo, dever da escola, formar e assegurar a entrada das instruções que se indicam indispensável para que de fato seja significativa a alfabetização e o letramento contribuindo para a formação de um cidadão ativo na sociedade.

A criança a partir de muito cedo já se relaciona com a linguagem oral e escrita. Ela percebe palavras escritas em diversas estruturas como rótulos, placas, outdoors, ouvem histórias e nessas bagagens, costumes com hábitos de leitura e escrita o educando vai se montando como cidadão letrado.

Como bem cita Morais e Albuquerque (2004) que: “As crianças vivem em ambientes” ricos em experiências de leitura e

escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir, ter sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades (apud BRASIL, PCN, 1997, p.70).

Nessa perspectiva emerge uma decisão pedagógica fundamental, a de aumentar as experiências da criança de modo que ela possa ler e produzir diferentes textos com autonomia. Desse modo, (Morais; Albuquerque, 2004) declara que para ensinar letrando resulta-se essencial popularizar a existência de rotinas do uso da leitura e escrita e colabora com o educando a reconstruir essa criação social que é a escrita alfabética.

Estes autores remetem-se à escola em sua ação pedagógica na acepção de pensar de maneira mais profunda acima de tópicos característicos de um desempenho de alfabetização no ponto de vista do letramento. De acordo com o método de ensino-aprendizagem transforma-se expressivamente relatar a proporção pedagógica do processo de alfabetização.

E sobre esse assunto Emília Ferreiro (2001) afirma que:

Na prática pedagógica nada é imutável, fechado e dependente do modo de conceber o processo de aprendizagem. As mudanças necessárias para a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método, novos testes e materiais didáticos.

Na realidade, o professor precisa mudar essa imagem em relação à escrita e à criança. A escrita é uma representação da linguagem e a criança não é: “um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega, um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”. Para a autora, a criança é um sujeito que pensa; que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FREIRE; MACEDO, 2001, p.40).

Para a autora o educando é um ser verdadeiro, que detém exatidões e falhas, conhecimentos e obstáculos, e cabe ao professor procurar entender os impedimentos de aprendizados de seus educandos, ultrapassando cada um deles. Cagliari (1993) “ressalta que a alfabetização era considerada como a aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, o pensamento é muito mais extenso e deve surgir também à percepção do que se lê ou escreve. Para ele a alfabetização vai longe do ler e escrever, ela nos leva o entendimento da comunidade, movendo-se a usar esse ato na nossa prática, ou seja, ser alfabetizado quer dizer distinguir, entender a linguagem e ser apto de escrevê-los, procurando o convívio entre o meio coletivo introduzido.

Esse autor destaca até lá que se torna fundamental uma procura pela sabedoria da parcela do educador tendo em vista como o educando se envolve com a comunidade, pois é durante esse contato que o educando inicia a visão de mundo que

envolve; no meio letrado em que está introduzida, como: os avisos, placas, outdoors, junto de outros, ou melhor, folheiam livros, simulam ler, brincam de escrever, escutam histórias narradas pela família ou pelo educador, entendendo suas práticas e utilidades, educandos que ainda não são alfabetizados, porém de um aspecto estão colocadas no cenário letramento.

De acordo com Saltini (1997) é preciso que:

encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos respeitando-se a maturidade de seu pensamento e a individualidade. (SALTINI, 1997, p.90).

Nesse ponto de vista é capaz de compreender que o educando necessita ser estimulado a viver de forma prática o seu método de criação do estudo, tendo o educador em seu desempenho pedagógico propostas de questões complicadas, bem como considerar os saberes intelecto da criança, o seu procedimento de maturidade, a sua singularidade e a sua metodologia de assimilar.

Fica, por conseguinte, afirmado por estudiosos, pesquisadores e especialistas, a obrigação de se tomar conta da perspectiva sensível no método de ensino-aprendizagem, tendo em conta que o educando é distinto, metal e realmente mostrado, em qualquer modo da sua evolução.

Exercer a utilização da leitura e escrita, isto é entender o ler e escrever, é favorecer a inclusão do indivíduo sob os ângulos do convivo social, cultural, intelectual, linguístico, dentre tantos outros, promovendo a modificação da vida do indivíduo. O debate acerca do letramento aparece sempre misturado no conceito de alfabetização, o que tem deixado um desajustado e indeterminado resumo dos dois métodos, com predominância da noção de letramento sobre o de alfabetização.

Não se pode desprender os dois métodos, pois inicialmente a aprendizagem do educando no mundo da escrita se dá simultaneamente através desses dois processos: a

formação na alfabetização, e pelo progresso de habilidades da leitura e escrita, nas técnicas sociais que abrangem a linguagem escrita, e o letramento.

O entendimento das letras é apenas uma forma para o letramento, que é o emprego social da leitura e da escrita. Para construir cidadãos participativos e interacionistas, é necessário compreender o valor da informação acerca do letramento e não da alfabetização.

Portanto, letrar quer dizer conduzir a criança a um universo letrado, ocupando-se com os diferentes padrões de escrita na sociedade. Essa inserção inicia-se muito antecipadamente a alfabetização, quando a criança passa a relacionar socialmente com as técnicas de letramento no seu universo social.

O letrar é cultural, por isso inúmeras crianças já vão para a escola com a compreensão alcançada de um modo descontraído ingerido no cotidiano. Ao aprender a importância do letramento, passa-se a praticar o ensino imediato e repetitivo, fundamentado na descontextualização. Conforme (SALTINI, 1997).

Na sala de aula a criança deve comunicar-se consistentemente com o temperamento social da escrita e da

leitura e redigir textos relevantes. A alfabetização se apodera da obtenção da escrita pelo sujeito ou conjuntos de indivíduos, o letramento salienta os pontos de vistas sócio históricos da obtenção de um método escrito por uma coletividade.

3. Alfabetização e Letramento do Surdo e o Bilinguismo

A criança ouvinte a partir de muito cedo já se relaciona com a linguagem oral. Já a criança surda ela relaciona-se por meio da percepção visual, porém ambas possuem a mesma capacidade de aprendizagem, a diferença é que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual e assim, como os ouvintes, percebem palavras escritas em diversas estruturas como rótulos, placas, outdoors e nessas bagagens, costumes com hábitos de leitura e escrita o educando vai desenvolvendo à apropriação e aquisição do letramento.

O processo de Alfabetização e letramento do educando surdo varia de acordo com cada necessidade, que segundo Quadros (2007, p.143), os surdos têm o direito de serem alfabetizados com a Língua Brasileira de Sinais – Libras que é reconhecida oficialmente no Brasil a partir da lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005 que confere a Libras o status de língua para a comunidade dos surdos e sua primeira língua – L1 (SILVA, 2000, apud NASCIMENTO 2003).

Dessa forma, os pesquisadores da área defendem que a melhor proposta para a alfabetização e o letramento deste educando seria a proposta bilíngue, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem aconteceria em duas línguas (bilinguismo). Essa proposta entende o surdo como participante de duas culturas, pois ele faz parte do biculturalismo sendo comparado a um estrangeiro no seu próprio país, vivendo ao mesmo tempo a realidade da língua natural (L1 - Libras), na qual tem sua visão de mundo construída e aprimorada, e a realidade de uma segunda língua (L2 - português), utilizada no cotidiano da comunidade a que pertence.

Nessa proposta, o ideal para o educando surdo não seria a sua adequação à realidade ouvinte, usuária da língua oral, mas sim assumir sua condição de surdez como parte de suas características e identidade. A proposta de educação bilíngue, "busca respeitar o direito do educando surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio" (SKLIAR, 1998 apud VICTOR, et al, 2010).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos devem partir da Libras como sua primeira língua e o Português modalidade escrita como segunda língua, e dessa forma terem a possibilidade de interação com os ouvintes e toda a sociedade.

Assim, acredita Quadros, (2005):

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português (QUADROS, 2005, p. 33).

Para que o surdo exerça a utilização da leitura e escrita, isto é entenda o ler e escrever, é necessário favorecer a sua inclusão sob a perspectiva do convívio social, cultural, intelectual, linguístico, de maneira peculiar da comunidade surda dentre tantos outros, promovendo a inclusão de fato deste e sua cultura visual.

Porém, são muitas as barreiras enfrentadas pelos surdos como a falta de comunicação e acessibilidade, falta de práticas pedagógicas adequadas para o trabalho nas escolas visando o processo de ensino aprendizagem de modo a favorecer a aprendizagem da alfabetização e do letramento favorecendo as suas especificidades e sua cultura.

Para tanto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras passou a ser utilizada na década de 1990 e em 2002, foi reconhecida

como língua oficial da comunidade surda. Que segundo (SANTAROSA, 2000) “língua” designa um sistema específico de signos que é utilizado por uma comunidade para a comunicação. Assim, a Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade.

Sendo assim, as crianças desde cedo devem ter contato com a sua língua natural que é a língua de sinais, pois as que ainda não adquiriram esta língua apresentam grande dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Quadros (1997), no processo de ensino e aprendizagem do educando surdo não deve haver a simples mudança da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de obtenção e aprendizagem em que cada língua L1 ou L2 expõe seus papéis e valores sociais representados.

Adepta do bilinguismo, destaca ainda que:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se

cada vez mais da vida nacional [...] (QUADROS,1997p. 45).

A referida autora destaca que a língua brasileira de sinais é constituída por todos os elementos necessários para ser considerada de fato uma língua e sua utilização se deve de modo natural porque surge de maneira espontânea.

Metodologia

A partir do tema proposto: “Alfabetização e letramento numa perspectiva inclusiva e o educando surdo” foi realizada uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Ludwig, (2009, p.51) esse tipo de pesquisa é uma das formas de investigação mais frequente em todas as áreas do conhecimento humano.

Ludwig, (2009, p.51) “acredita na importância da pesquisa bibliográfica por residir no fato de ser não só uma maneira específica de estudar um determinado tema, mas de projetos de pesquisas e de outros tipos de investigação.” O autor enfatiza que “a pesquisa bibliográfica pode ser dividida como o ato de procurar, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um determinado assunto.”

Para Ludwig (2009), ‘é necessário em primeiro lugar, que sejam feitas consultas em livros, revistas e documentos existentes em bibliotecas bem como em endereços eletrônicos.’”

Na sequência devem ser selecionados os que interessam, fazer a leitura e análise deles com técnicas apropriadas, elaborar anotações e fichas e redigir um texto baseado na temática desejada.

Segundo o referido autor, a leitura de textos destinados a elaboração de um trabalho científico não pode ser igual a que se faz em relação a romances e jornais. Ela deve ser bastante eficiente, pois é a partir dela que se elabora os fichamentos imprescindíveis para a elaboração de monografias, teses e artigos como esse.

Sendo assim, essa leitura deve pautar-se em determinadas regras das quais as mais importantes são as seguintes: sublinhar as palavras ou frases consideradas importantes, traçar uma linha vertical à margem das passagens sublinhadas que provocam dúvidas ou discordâncias.

Considerações Finais

Este artigo teve como intuito fomentar uma reflexão pedagógica em relação ao processo de ensino e sua prática inclusiva considerando o educando surdo, sendo assim, é imprescindível a importância da alfabetização e letramento numa perspectiva inclusiva pensando na singularidade do educando surdo. Para isso, discutiu-se as concepções de

alfabetização e de letramento.

A partir dessa pesquisa foi possível perceber que a alfabetização e o letramento de forma alguma devem ser entendidas simplesmente como um desempenho involuntário, utilizado apenas com o objetivo de compreender a leitura decodificando os códigos existentes na escrita, sem qualquer incentivo que leve o indivíduo a contemplar a respeito do seu próprio comportamento ao ler e escrever, seja ele, ouvinte ou surdo.

Esse estudo pode trazer contribuições teóricas para entender a importância da adequação de métodos pensando na aprendizagem numa perspectiva inclusiva, pois é grande a gama de educandos sendo eles ouvintes ou surdos que apresentam alguma dificuldade durante o processo de alfabetização e letramento. Exemplo: dificuldade na escrita, na leitura, na interpretação do texto, no raciocínio lógico, problemas de comportamento, problemas estruturais tais como falta de acompanhamento da família no progresso escolar da criança, ou a falta de incentivo cultural, seja por parte da família ou instituição, alguns educandos não veem a importância da escola para seu futuro.

E no caso dos educandos surdos, há além das dificuldades citadas, a falta de práticas pedagógicas adequadas

para atender às suas necessidades específicas durante o processo de ensino e aprendizagem, pois esse processo se dá por meio de imagens e memorizações e não pela oralização.

Por fim, entende-se que o educando chega à escola com experiências e significados variados em relação às atividades de ler e escrever, e para o professor, é necessário compreender como este seja ele ouvinte ou surdo, se posiciona em relação à palavra escrita, e qual significado que ela ganha dentro do seu seio familiar, da comunidade em que vive e demais ambientes que frequenta.

Por isso, para a inclusão de fato do surdo o ideal seria a proposta de educação bilíngue porque nessa proposta, o educando surdo seria incluído de fato, não pela adequação à realidade ouvinte, usuária da língua oral mas, sim, por meio da valorização de suas especificidades linguísticas e socioculturais assumindo sua identidade.

Referências

BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros**

curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Ed. Scipione, 1998.

DECLARAÇÃO, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra.** 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e práticas de Metodologia Científica.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética.** In COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B. (orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da C.(org) **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artemed, 1997.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** In: Texto Didático: o que é letramento e alfabetização. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar.** Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em: 4 de abril 2017.

SANTAROSA, S. D. A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária. Curitiba, 2000. Dissertação de mestrado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: mediação, 1998.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem /Tailândia, 1990.



**AS REDES SOCIAIS DIGITAIS EO ENSINO DA LIBRAS:
DEMANDAS EMERGENTES**

AS REDES SOCIAIS DIGITAIS EO ENSINO DA LIBRAS: DEMANDAS EMERGENTES

Andréia Luciana Macêdo

Dayvid Fernando Carvalho de Queiroz

Introdução

As novas tecnologias associadas à internet e aos dispositivos móveis, revolucionaram a comunicação no contexto social contemporâneo. O surgimento de plataformas que viabilizam o protagonismo de seus usuários, ressignificou o processo de produção e consumo de informação e fez emergir um novo paradigma no qual todos os indivíduos também podem ser produtores de conteúdo.

Esses canais de comunicação, em especial as redes sociais digitais, se caracterizam por conectar em comunidades virtuais usuários que compartilham interesses comuns. Ao disporem de ferramentas que possibilitam o envio e recebimento instantâneo de mensagens de textos, vídeos e áudio, proporcionam a difusão de conteúdo de maneira descentralizada e massiva.

Cada vez mais presentes na sociedade, as mídias sociais

são incorporadas a vida cotidiana de diversas maneiras e com diferentes fins. O indivíduo usuário se apropria de tais ferramentas para divulgar produtos e serviços, articular mobilizações sociais, disseminar notícias, opinar sobre acontecimentos, compartilhar materiais pedagógicos e ter acessibilidade comunicativa.

Nesse sentido, destaca-se a dimensão pedagógica das redes sociais digitais a medida que também são incorporadas a práxis docente, especialmente no que se refere ao ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Ao disporem de recursos de produção e compartilhamento de imagens e vídeos, as comunidades virtuais digitais se configuram como potenciais instrumentos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dessa língua de modalidade visual-espacial, reconhecida como sistema linguístico legítimo dos surdos brasileiros por meio da lei 10.436/02.

A popularização das redes sociais digitais e o conseqüente aumento de narrativas sinalizadas no ciberespaço trazem para o âmbito do ensino da Libras possibilidades didáticas que precisam ser analisadas criticamente na perspectiva do desenvolvimento de práticas pedagógicas promissoras, que possibilitem não somente a aprendizagem significativa do idioma, como a sua difusão no ambiente escolar, conforme prevê o Decreto 5.626/05.

Partindo desse pressuposto, desenvolveu-se um estudo bibliográfico acerca das redes sociais digitais enquanto aliadas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da Libras e da sua difusão. Nesse sentido, analisaremos e descreveremos considerações acerca das tecnologias digitais da informação e comunicação e as implicações didático-pedagógicas do seu uso no contexto social marcado pelas relações cada vez mais mediatizadas pelas redes sociais.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, percurso metodológico caracterizado por Lakatos e Marconi (2002, p. 71) como uma investigação que “abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”

Afim de compreender mais profundamente o tema investigado, foi realizada uma revisão bibliográfica com base em artigos científicos e produções de pesquisadores de referência na área, tais como Castells (2005), Levi (2003), Quadros (2007), Recuero (2009 e 2012), Strobel (2008), Soares (2011) e Stumpf (2010).

As reflexões sobre a temática, foram tecidas à luz de

uma abordagem qualitativa, por ser este “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 43).

Referencial Teórico

A Língua Brasileira de Sinais - Uma Língua de Resistência

A trajetória do povo surdo no Brasil e no mundo é sobretudo um percurso de resistência linguística à hegemonia ouvintista que durante séculos impôs a este grupo minoritário a condição de marginalidade e exclusão social, lhes subtraindo direitos civis, políticos e comunicacionais. No cenário contemporâneo, a pessoa surda emerge com identidade fortalecida ocupando espaços sociais conquistados pelo reconhecimento das línguas de sinais como meios legítimos de comunicação.

O processo emancipatório da pessoa surda enquanto minoria linguística imersa em uma sociedade majoritariamente oral-auditiva se deu principalmente pelo protagonismo da língua de sinais na construção de uma perspectiva sociocultural desses sujeitos sinalizantes. Ao construir suas próprias narrativas e subjetividades, os surdos se auto reconhecem a

partir das experiências visuais e culturais vivenciadas e compartilhadas por meio das línguas sinalizadas, distanciando-se assim das perspectivas clinico-terapêuticas ouvintistas que os estigmatizam como deficientes. (SÁ, 2010).

Entendidas como principais artefatos da cultura surda, as línguas de sinais foram desenvolvidas pelo povo surdo ao longo da história, em diferentes contextos sociais e geográficos, por isso não são universais. (SÁ, 2010). Tratam-se pois, conforme explica Quadros (2006), de línguas de modalidade visual-espacial, cada uma com estrutura gramatical própria. Configuram-se como sistemas linguísticos considerados naturais e legítimos, uma vez que surgem espontaneamente no encontro surdo-surdo e possuem todas propriedades e complexidades das línguas orais.

Semelhante as línguas de modalidade oral-auditiva, as línguas de sinais são capazes de transmitir qualquer mensagem e gerar um número ilimitado de sentenças. A pessoa surda que a desenvolve, pode expressar de forma plena o pensamento, as emoções e transmitir qualquer conceito seja ele concreto ou abstrato.(QUADROS, 2006.)

O marco histórico inicial da Língua Brasileira de Sinais-Libras remonta o contexto da segunda regência, período em que o imperador Dom Pedro II fundou a primeira instituição de

ensino para pessoas surdas com o auxílio do professor surdo francês Eduart Huet. Inaugurado no dia 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, representou a primeira iniciativa de escolarização do sujeito surdo, que até então não tinha a sua cidadania reconhecida. (STROBEL, 2008)

Foi no âmbito das práticas socioculturais e pedagógicas vivenciadas no Instituto que a Libras se constituiu enquanto idioma resultante do intercâmbio entre a Língua de Sinais Francesa, utilizada pelo professor Huet e os sinais já usados pelos seus educandos surdos. Uma vez egressos, estes alunos, oriundos de vários estados brasileiros, contribuíram para a difusão da língua em todo território nacional (STROBEL, 2008).

O cenário próspero que despontava no país para as pessoas surdas com o trabalho didático-pedagógico e linguístico desenvolvido pelo Instituto, sofreu influências das perspectivas oralistas difundidas mundialmente a partir do Congresso de Milão. Neste evento internacional de professores, realizado em 1880 na Itália, entusiastas oralistas instituíram o método oral como ideal para educação de surdos, tornando o uso da língua de sinais proibida por considerá-la prejudicial ao desenvolvimento intelectual desses sujeitos. (STROBEL, 2008).

À Luz de Goldfeld (1997, p. 34), o oralismo é entendido enquanto concepção que “percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva.”. Pressupondo a superioridade da língua oral em detrimento das línguas sinalizadas, esta filosofia prevê a reabilitação do sujeito surdo e a sua adequação aos padrões culturais ouvintistas.

A violência linguística ao qual os surdos foram submetidos a partir do Congresso de Milão durou cerca de cem anos, período marcado por muitos retrocessos e prejuízos para o povo surdo. Sobre esse momento histórico da trajetória surda, Strobel e Perlin revela que:

nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação, que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los (STROBEL, PERLIN, 2008, p. 6)

Sob a influência das determinações do Congresso de Milão, o Oralismo passou a ser introduzido no INES em 1911 como metodologia de ensino. Nesse contexto, o treinamento oral foi priorizado, e o uso da língua de sinais proibido. No

entanto, a Libras continuou sendo utilizada no espaço escolar, entre os alunos até o ano de 1957, quando a diretora vigente do Instituto, Ana Rímola de Faria Doria, baniu totalmente o seu uso em sala de aula (GOLDFELD, 1997).

O processo de reconhecimento das línguas de sinais enquanto sistemas linguísticos legítimos teve início em 1960 com as pesquisas realizadas pelo linguista William Stokoe, que ao se debruçar sobre a Língua de Sinais Americana, publicou o artigo “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, afirmando que este idioma possuía as mesmas características e complexidades das línguas orais. (STROBEL, 2008)

O estudo de Stokoe impulsionou o desenvolvimento de várias pesquisas que contribuíram para que as línguas sinalizadas alcançassem o status de idiomas. No Brasil, as pesquisas sobre a língua de sinais foram inicialmente desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito, professora e linguista que em em 1993 publicou o livro Integração Social e Educação de Surdos, no qual narra sobre a Língua Brasileira de Sinais Kaapor, oriunda dos índios Urubu- Kaapor na Amazônia, e a Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos - LSBCU, nomenclatura que posteriormente foi substituída pela terminologia: Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. (STROBEL, 2008)

O trabalho de Lucinda Ferreira Brito contribuiu sobremaneira para a difusão no Brasil de uma nova concepção sobre a surdez e a educação de surdos: o bilinguismo. Em face do fracasso que o oralismo representou para a população surda e mediante as crescentes pesquisas sobre as línguas de sinais, a filosofia bilíngue emergiu com potência na década de 1990, sendo até hoje a mais aceita pela comunidade surda. (STROBEL, 2008)

Ao contrário do que preconiza o oralismo, a filosofia bilíngue percebe o sujeito surdo pela perspectiva cultural e linguística. Por reconhecer a língua de sinais como a língua materna da pessoa surda, prevê que esse sujeito se torne bilíngue a partir da aquisição da língua de sinais como primeira língua e da língua oficial do seu país como segunda língua. (GOLDFELD, 1997)

A resistência linguística dos surdos no país culminou com a homologação da Lei nº 10.436 de 2002 que legitima a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 1, parágrafo único).

A Lei 10.436/02 representa um marco histórico para o povo surdo brasileiro. O reconhecimento oficial da língua materna dos surdos enquanto meio de expressão e comunicação genuíno inaugurou um período de avanços significativos para a inclusão comunicativa desse grupo linguístico, entre os quais destaca-se a instituição legal por meio do Decreto 5626/05 do ensino e difusão da Libras nas instituições educacionais.

Na perspectiva de assegurar a pessoa surda o direito de acesso a comunicação, à informação e a educação em sua língua nativa, o Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, estabelece uma série de normativas que preveem a aquisição e a disseminação da Libras nos diversos níveis e modalidades de ensino. Além de incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, o referido decreto dispõe sobre a formação de professores para o ensino desse idioma e assegura aos discentes surdos o direito à educação bilíngue.

A oferta do ensino de Libras e da educação bilíngue também é regulamentada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência– LBI. Sancionada em 2015, a Lei 13.146 assegura à pessoa surda o direito a acessibilidade comunicativa, delegando ao poder público o dever de promover a difusão de informações em Libras, inclusive por meio das tecnologias da informação e comunicação.

Tecnologias Digitais e Educação - Demandas Emergentes

No cenário contemporâneo marcado sobretudo por constantes transformações, por relações cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais e pela rápida circulação de informações, novas demandas sociais emergem impondo a educação inúmeros desafios, principalmente no que tange ao exercício do magistério e ao processo de ensino e aprendizagem. As dinâmicas sociais pós-modernas marcadas pela popularização de mídias que promovem interconectividade entre os indivíduos-usuários exigem processos formativos capazes de contribuir para o exercício da cidadania nesse contexto.

No Brasil, as políticas que normatizam a educação, em consonância com as novas perspectivas da era digital, estabelecem o domínio das linguagens tecnológicas como uma das dez competências a serem desenvolvidas por estudantes da educação básica e professores em formação. Vislumbrando atender as demandas complexas da sociedade digital, a Base Nacional Comum Curricular, documento que define as aprendizagens essenciais para a educação básica, prevê que o processo de ensino e aprendizagem também assegure ao aluno como parte de sua formação, a capacidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Considerando a reverberação da formação docente na escola, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, ao descrever as diretrizes para licenciaturas, propõe o alinhamento dos componentes curriculares destes cursos com a BNCC na perspectiva de que o futuro professor possa desenvolver as mesmas competências e habilidades previstas para o estudante da educação básica.

Nesse sentido, a apropriação consciente e pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação por professores está preconizada pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que institui como uma competência docente, a habilidade para:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13)

O letramento tecnológico preconizado pelas normativas educacionais no Brasil reflete as demandas de uma organização social emergente baseada em redes de comunicação digital, conforme descreve Castells. Esse novo paradigma imposto pelas inovações nas tecnologias da informação e comunicação, impactam sobremaneira a educação no século XXI, caracterizada principalmente pela presença de uma outra geração de estudantes, denominada por Presnky (2001) de nativos digitais.

Os nativos digitais representam os indivíduos que cresceram imersos em contextos de uso de tecnologias mediadas pela internet. Com acesso desde a infância a computadores, celulares, tabletes e outras mídias, estes falantes nativos digitais, de acordo com Presnky (2001) pensam e processam as informações de maneira distinta das gerações que lhes precederam. Os anos de prática e interação com as mídias digitais possibilitaram o desenvolvimento de habilidades específicas que os diferenciam de outros aprendizes.

Os nativos digitais passaram a maior parte de suas vidas conectados em redes. Estão portanto familiarizados com a linguagem tecnológica das diferentes mídias e conseguem

realizar múltiplas tarefas simultaneamente. São sujeitos que processam rapidamente as informações e apresentam melhor desempenho quando trabalham ligados a uma rede de contatos (PRESNKY, 2001).

Diferentemente dos nascidos no mundo digital, os sujeitos oriundos de gerações anteriores, que se dispuseram a aprender a linguagem do ciber mundo, são denominados por Presnky de Imigrantes digitais. Por terem crescido em um contexto analógico e se apropriado das tecnologias digitais de maneira distinta dos mais jovens, estes usuários, possuem o que Presnky define como “sotaque”, ou seja, uma marca de seu estrangeirismo.

Os imigrantes apresentam dificuldade de reconhecer as habilidades específicas que os nativos desenvolveram por meio de anos de interação com as tecnologias digitais, como por exemplo, a capacidade de realizar múltiplos trabalhos concomitantemente. Desse modo, a divergência na percepção do conhecimento e do mundo entre nativos e imigrantes, pode gerar uma convivência conflitante, principalmente no que tange ao contexto educativo e ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Presnky, esse é o maior problema que a educação enfrenta na contemporaneidade, pois “os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da

era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (2001, p. 3). Partindo desse pressuposto, o autor afirma que os professores que atuam hoje, precisam não somente se apropriar da mesma linguagem de seus alunos nativos digitais, como devem também criar metodologias específicas para eles, em todas as disciplinas e níveis de ensino, utilizando-os como parâmetro e guia.

Nessa perspectiva, urge reconhecer que uma nova cultura emerge na sociedade contemporânea, impondo à educação inúmeros desafios, dentre os quais destaca-se, o desenvolvimento de habilidades e competências por professores e estudantes, para a manipulação consciente e crítica das tecnologias digitais, que promovem aos indivíduos do século XXI a convivência e comunicação em redes e comunidades no ciberespaço.

As Redes Sociais Digitais

O agrupamento humano no ciberespaço é um fenômeno social impulsionado pelo desenvolvimento de tecnologias digitais de comunicação que proporcionam a interatividade e conexão entre seus usuários. Apesar de não haver um consenso conceitual acerca das comunidades virtuais, entende-se à luz de Levy (apud Ribeiro, 2001, p. 7) que estas se caracterizam como redes “construídas sobre as afinidades de interesses, de

conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais.”

Sob essa ótica, as sociedades em redes se definem enquanto espaços desterritorializados que interligam pessoas em torno de um interesse comum. Neles, as relações se estabelecem pela participação não corpórea do usuário através do compartilhamento intenso de informações e mensagens (RIBEIRO, 2001).

Compostas por atores (pessoas, grupos e instituições) e conexões (interações e laços), as redes sociais no ciber mundo apresentam dinâmicas comunicativas distintas daquelas do universo off-line. A mais significativa diferença está no impacto massivo que a informação pode ter nessas estruturas sociais digitais (RECUERO, 2012). Outro aspecto marcante dos grupos online relaciona-se a capacidade descentralizadora que possuem, pois na contramão das mídias tradicionais, viabilizam aos usuários participação ativa no processo de difusão da mensagem. Para Recuero essas plataformas:

tem o poder de trazer visibilidade para todos os seus nós, democratizando o acesso e a produção de informações. Com isso, estruturas mais descentralizadas permitem uma maior ação ativa na propagação de informações consideradas

relevantes por pequenos grupos com interesses similares. (RECUERO, 2012, p. 9)

Além de promoverem a disseminação de conteúdos de forma descentralizada e massiva, as comunidades virtuais também possibilitam o acesso a valores que Recuero vai chamar de capital social. Esses valores são recursos diversos que podem ser desfrutados pelos membros do grupo em uma dinâmica de reciprocidade. Entre eles destaca-se o capital social cognitivo que se traduz como a “soma de conhecimentos e informações colocadas em comum por um determinado grupo” (RECUERO, 2009, p. 51). A cultura colaborativa das redes digitais somada ao intercambio informacional que estas proporcionam, torna possível concebe-las não somente como canais de interação social, mas sobretudo como ferramentas de inteligência coletiva (LEVY, 2003).

As redes sociais digitais apresentam múltiplas facetas que precisam ser analisadas epistemologicamente. Compreender como essas plataformas resinificam as dinâmicas sociais é um prelúdio para apropriações mais inteligentes e promissoras, capazes de mobilizar os indivíduos no sentido de uma sociedade efetivamente democrática, igualitária e inclusiva.

Perspectiva Educomunicativa das Tecnologias Digitais da Informações e Comunicação

Na sociedade hodierna, no qual a necessidade de formação dos indivíduos para o domínio consciente, crítico e reflexivo das tecnologias digitais se constitui um paradigma emergente, a Educomunicação se destaca enquanto campo de mediações que preconiza o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas dos sujeitos na perspectiva da cidadania.

A luz do jornalista e professor, Ismar de Oliveira, a educomunicação pode ser compreendida como:

um campo de ação emergente na interface entre tradicionais campos de educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos , especialmente da infânciae da juventude” (SOARES, 2011, p. 15).

Distanciando-se da perspectiva puramente instrumental da tecnologia da a informação e comunicação, a prática educomunicativa se caracteriza sobretudo pela sua dimensão emancipatória e cidadã. Nesse sentido, a educomunicação

vislumbra o protagonismo comunicativo dos indivíduos na edificação de uma sociedade mais igualitária, humana e inclusiva. Este campo de inter-relação de saberes, prevê não somente a aprendizagem das linguagens dos meios de comunicação e o uso didático-pedagógico das mídias, mas o “pleno acesso das novas gerações ao mundo da comunicação e de suas tecnologias colocado a serviço do bem comum e da prática da cidadania” (SOARES, 2011, p. 15)

Considerando o processo de ensino e aprendizagem que se desdobra no contexto de relações mediadas pelas tecnologias digitais, convém destacar que as comunidades virtuais, na perspectiva educomunicativa, podem ser importantes aliadas da educação e da formação cidadã. Partindo desse pressuposto, Soares, afirma que:

as redes sociais possibilitadas pela internet vem ganhando importância na formação de hábitos e na maneira como os jovens convivem socialmente, construindo conceitos próprios quanto as formas de aprendizado podendo até mesmo, desenvolver aguçado senso crítico, em suas relações com o mundo... os jovens estão se voltando para as redes on-line não apenas para se divertir, mas também para participar de várias atividades públicas e desenvolver normas sociais. (2011, p. 28)

Em face do paradigma educomunicativo e da legitimidade que tem alcançando nos últimos anos no país, principalmente com a implementação do primeiro curso de licenciatura na área em 2011 na Universidade de São Paulo, Soares (2011, p. 20) aponta para a necessidade da elaboração e políticas públicas que viabilizem a formação do professor educomunicador, de maneira a garantir que esse docente “domine os conhecimentos sobre a cultura midiática, familiarizando-se com o uso que o campo da comunicação faz das suas tecnologias e linguagem”.

Considerações Finais

A acessibilidade comunicativa do indivíduo Surdo está elencada no reconhecimento de sua diferença linguística e na difusão da Língua de Sinais enquanto meio legítimo de expressão de seu pensamento e cultura. No Brasil, o Decreto 5.626/2005 assegura a pessoa surda o acesso à comunicação, à informação e à educação em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, além de prever a implementação de práticas que possibilitem a sua difusão em diferentes espaços, entre eles, a escola.

Nesse sentido, o ensino da Libras se constitui imprescindível para a efetivação da inclusão escolar e da acessibilidade comunicativa da pessoa surda. No contexto social

contemporâneo marcado sobretudo pelas relações mediadas pela tecnologias digitais, convém compreender que essas mídias, em especial as redes sociais, impactam o processo de ensino e aprendizagem da Libras e a sua difusão nos espaços escolares, exigindo do professor o domínio das linguagens tecnológica.

Considerando que o domínio das linguagens tecnológicas está preconizado pelas políticas que normatizam a educação no país, e que a apropriação consciente, intencional e educativa das plataformas digitais pode promover experiências de aprendizagem mais significativas, o estudo buscou discutir a incorporação das tecnologias digitais à práxis docente como uma demanda emergente para a educação, principalmente no que tange ao ensino de Libras e a inclusão das pessoas Surdas.

A partir da investigação realizada, observou-se que o ensino de Libras representa uma conquista histórica do povo Surdo enquanto minoria linguística, sendo a difusão desse idioma compreendido como imprescindível ao desenvolvimento pleno e à inclusão comunicativa da pessoa surda. A perspectiva educomunicativa, que prevê a utilização consciente, crítica e reflexiva das mídias, aponta para a necessidade de uma formação que contemple, sobretudo, o domínio da tecnologia como uma premissa básica para a cidadania na sociedade contemporânea .

Convém refletir nesse sentido, sobre as possibilidades didático-pedagógicas que as redes sociais digitais trazem especificamente para o ensino de Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial. Reconhecer a potência dessas plataformas é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas efetivamente comprometidas com a equidade social, meio e fim de toda ação docente.

Agradecimentos

Aos ancestrais por abrirem a estrada para nossas conquistas;

Aos nossos pais pelo amor e incentivo a trilhar o caminho da educação como uma possibilidade emancipatória;

Ao professor orientador Dr. Marcelo Ribeiro pela forma humanizada como conduz ao caminho do conhecimento;

À comunidade Surda pela partilha e ensinamento sobre inclusão e equidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providencias DF, 2002.

_____. **Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2000.

BARDIN. L. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **DEBATE: A Sociedade em rede** - Do conhecimento à ação política. 2005, Centro Cultura de Belém. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

FRANCO. B.; PUGLISE. M. L. **Análise de conteúdo** – Brasília 2" ed.: Liber Livro Editora. 2005.

FREITAS. E. C. de. PRODANOV. Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**– 2. ed. – Novo Hamburgo:

Feevale, 2013.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RECUERO, R. A rede é a Mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social. In: Eduardo Vizer. (Org.). *Lo que McLuhan no previu.* 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012, v. 1, p. 205-223

RECUERO, R. Redes Sociais na Internet.-Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO. J. C. S. Comunidades Virtuais Eletrônicas Convergência da Técnica com o Social. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Intercom.Campo Grande. Setembro. 2001.

SÁ, N. R. L. de. Cultura, poder e educação de surdos. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SILVA. S. de A. Desvelando a Netnografia: um guia e teórico

e prático. Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun. vol.38 no.2 São Paulo July/Dec. 2015.

SOARES. I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio.** Paulinas, São Paulo.2011.

STROBEL, L. K. **Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História.** 2008. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

STROBEL. K.; PERLIN. G.. **Fundamentos da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras/Lingua Brasileira de Sinais, Florianópolis, 2008.

STUMPF. M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2010.

PRESNKY. M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 31 de Janeiro de 2021.

QUADROS. R. M. de; PERLIM, G. **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ. Arara Azul.2007.



**O CONTRASSENDO DO DISCURSO DO PARA TODOS EM
UMA SOCIEDADE PARA POUCOS**

O CONTRASSENDO DO DISCURSO DO PARA TODOS EM UMA SOCIEDADE PARA POUCOS

Silvia Lúcia Lopes Benevides

Nicoleta Mendes de Mattos

(...) pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte, num mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade! (FREIRE, 2001, p. 20)

A Construção do Discurso da Educação para Todos no Âmbito das Conferências Internacionais

Chegamos ao século XXI, especificamente, no mês de novembro do ano de 2020. Vão-se aí 30 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, tendo

por principais patrocinadores a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Vale lembrar que essa conferência culminou com a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos propondo satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem (NEBAS) de todas as crianças, jovens e adultos por meio de uma Educação Primária Universal (EPU).

A busca pelo alcance das metas de Educação Para Todos (EPT), definidas nessa conferência, prossegue através das Declarações: de Nova Délhi (1993) e Declaração de Salamanca e da Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) que, além de reafirmar os princípios e orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, introduz um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na inserção das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema escolar. Além dessas, destaca-se o Marco de Ação de Dakar (2000) que, tendo em vista os resultados alcançados nos 10 anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, estabelece ações específicas e prazos limites para que as necessidades básicas de aprendizagem sejam supridas nos países signatários.

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, as Necessidades Básicas da Aprendizagem (NEBAS) dizem respeito aos instrumentos essenciais para a aprendizagem, a exemplo da leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, bem como conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a sobrevivência e para o desenvolvimento pleno das potencialidades, “viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1998, p. 3). Em relação a esse aspecto, Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015) observam que “as declarações definem como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais”, deixando em segundo plano “os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo (...) (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p.17).

Em uma perspectiva bastante otimista, a Declaração pressupõe que a formação escolar elementar seria o instrumento que viria garantir à sociedade o enfrentamento dos seus problemas, a exemplo do aumento da dívida de muitos países,

da ameaça de estagnação e decadência na economia, do rápido aumento da população, das diferenças econômicas crescentes entre as nações, da guerra, da violência e da degradação generalizada do meio-ambiente.

Torres (1995) destacou que os conflitos sociais foram encobertos na proposta de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que careceu de uma análise crítica dos problemas e desajustes inerentes às realidades e sociedades concretas que impedem a satisfação dessas necessidades. A autora observa que as necessidades básicas de aprendizagem se apresentam, no documento, “como necessidades das pessoas, não como necessidade do sistema social” (TORRES, 1995, p. 60), o que acaba responsabilizando o indivíduo pelo seu “(...) ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social” (PLETSCH, 2001, p. 39).

Torres (1995) também observou que as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem não se apresentam como um direito, “ficando a satisfação condicionada à vontade de quem puder (ou não) oferecê-las (...)” (TORRES, 1995, p. 61). Para Bueno (2008, p. 48), o discurso democrático e pretensamente universalizante da declaração encobriu um projeto neoliberal de seletividade escolar e de qualificação de mão de obra excedente. E ressalta:

Na verdade, como quis aqui apresentar, esta é a contradição de todo processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar de todo o mundo (BUENO, 2008, p. 48).

O Brasil, de acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 125), é um dos poucos entre os países signatários que determina, “por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos”. Para Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), as determinações adotadas pelo Brasil para cumprir a sua parte no estabelecido pela referida Declaração pautou-se na criação de uma estratégia visando a disseminação das NEBAS e tiveram por consequência “a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando precariamente o ensino fundamental e lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, trazendo à tona a consolidação de um amplo processo de reforma na educação” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 12) .

As declarações reconhecem a obrigatoriedade do Estado na garantia à educação, entretanto, conforme Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015, p.1, grifo das autoras), “indicam que este deve ser suplementado e apoiado por ‘parcerias ousadas’ com o setor privado e com as organizações não-governamentais”.

Os Reflexos da Declaração de Salamanca nas Políticas Públicas Posteriores de Educação Especial do Brasil

O mote da Educação Para Todos ganha os discursos políticos e educacionais em nosso país, influenciado pela Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, voltando-se para as necessidades educativas especiais. Nesse caso, muda-se, nos discursos, o foco da instrumentalização técnica da população através do domínio de aprendizagens básicas, presente na Conferência de Jontiem, para a defesa da escolarização das pessoas com necessidades especiais dentro do sistema escolar. A expressão ‘Para todos’ passa a referir-se, mais especificamente, ao acesso das populações historicamente excluídas do sistema escolar: “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 06). A Declaração de Salamanca defende a adoção de uma orientação inclusiva nas

escolas regulares, através de uma Pedagogia centrada na criança, entendendo ser esse o meio mais eficaz de “combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

Bueno (2008) e Breitenbach, Honnef e Costas (2016) atentam para a existência de duas versões de traduções brasileira da Declaração de Salamanca: a primeira disponibilizada pela via impressa no Brasil, em 1994, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, do Ministério da Justiça e reeditada em 1997; e a segunda, na versão eletrônica, disponível, hoje, inclusive no website do Ministério da Educação.

A primeira versão, de acordo com Bueno (2008), utiliza o termo “orientação integradora”. Para Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 365), a Declaração, nessa versão, possui: “(...) um caráter semântico ampliado, no que tange o público da educação inclusiva, ou seja, a educação para todos e a escola comum como responsável maior por esta”, e contém uma correspondência bastante fidedigna em relação ao texto original em espanhol (BUENO, 2008). Quanto ao alunado das políticas de Educação Especial, como já foi sinalizado acima, as crianças com deficiência são apenas uma entre as demais categorias de populações historicamente excluídas. Nesse sentido, Bueno

destaca que em “nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo “educação especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar” (BUENO, 2008, p. 50).

Ao se debruçar sobre a versão eletrônica, Bueno (2008) observa que a expressão “orientadora integradora” se transforma em “orientação inclusiva”. Sobre a educação especial, se na 1ª versão ela não aparece, na 2ª versão está diretamente atrelada à escolarização inclusiva, substituindo a educação de alunos e alunas com “necessidades educativas especiais”. Para o autor, não se trata de um mero problema de tradução, mas, principalmente, de uma questão conceitual com reflexos políticos fundamentais, uma vez que elege a inclusão escolar como um conceito inovador, inaugurando uma “nova etapa na educação mundial” (p. 46), enquanto que a educação especial aparece como sua expressão, mas enquanto modalidade de ensino. Assim, conclui o autor: “(...) foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

Na mesma direção, Breitenbach, Honnef e Costas (2016) reiteram a compreensão de que, já na segunda versão, embora haja um deslocamento discursivo para a educação inclusiva, esta se encontra quase que reduzida à Educação Especial, ou seja, a

educação inclusiva aparece “como ‘tarefa’ quase exclusiva da e para a Educação Especial e seu público-alvo, atualmente designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 365, grifos das autoras). Ou seja, ocorre uma manutenção de relação entre Educação Especial enquanto modalidade e as pessoas com deficiência como sua população-alvo.

Nesse sentido, é possível destacar duas consequências:

1. A distorção que um mesmo documento (Declaração de Salamanca) tem sofrido, desde sua primeira publicação oficial pela CORDE, do Ministério da Justiça, e a disponível, hoje, no site do MEC, orienta e expressa as ambiguidades a partir da resolução do CNE que estabelece as diretrizes para a Educação Especial na escola básica de 2001 (BUENO, 2008) e que vai se acirrar nas décadas seguintes, tendo a inclusão como sinônimo de escolarização de pessoas com deficiência em escolas regulares.
2. A manutenção da exclusão escolar (e profissional) enquanto projeto (PATTO, 2008, BUENO, 2008), tornando-se uma perspectiva política inquestionável dentro da ótica das políticas educacionais neo-conservadoras e, portanto, perfeitamente compatíveis com a perspectiva política da educação inclusiva, porque: “a) haverá sempre a quem incluir na escola, já que ela não será para todos; e b) da

mesma forma, da sociedade inclusiva, porque a inclusão ocasionada pela única possibilidade para maior parte da população – o trabalho – também não será para todos/” (BUENO, 2008, p. 58).

Se a premissa de uma educação para todos, enquanto balizadora da instituição escolar, é retomada na Declaração de Salamanca (1994) numa perspectiva diferenciada, de ampliação, como se apresenta na sua 1ª versão, será a 2ª versão, na qual educação inclusiva se encontra reduzida à uma tarefa da Educação Especial, que irá, a partir de então, orientar as políticas públicas de educação e, em particular, as políticas públicas da Educação Especial.

Na tentativa de identificar o percurso da Educação Especial nos últimos 30 anos, as mudanças, permanências, tendências e desdobramentos a partir da consigna educação para todos, faremos aqui uma breve caracterização de como essa política se desenvolveu ao longo do período, a partir das definições presentes em políticas públicas que marcaram cada década, para que se possa refletir sobre os impactos decorrentes desse processo na defesa de uma educação inclusiva e para todos.

Para Garcia (2013), pensar a Educação Especial na na década de 1990 implica em retomar o Plano Nacional de

Educação – PNE (BRASIL, 2000, p. 86), uma vez que esse documento considera a “criação de uma escola inclusiva” como um grande avanço a ser desenvolvido na década, dando ênfase principalmente à formação de recursos humanos. Por outro lado, constatamos que o desenvolvimento da reforma educacional para a Educação Especial nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado, o Governo Federal instituiu políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs as medidas que assegurariam tal política, diminuindo significativamente os investimentos financeiros.

Além disso, é necessário observar as mudanças conceituais e estruturais desde a adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial (GARCIA, 2013) e que se relacionam com as diversas compreensões e concepções do “Todos” presente na Declaração de Salamanca.

A partir de Salamanca, o conceito de Necessidade Educacional Especial passa a designar a condição de deficiência no contexto da educação brasileira,

(...) sendo adotado a partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que as define como quem, por apresentar necessidades

próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos (MELETTI; BUENO, p.370).

A Política Nacional de Educação Especial, ainda calcada nos princípios da integração, definiu a Educação Especial como “processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17), instituindo como alunado da educação especial os:

Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

À medida que as discussões sobre a inclusão educacional avançaram e se colocaram como balizadoras das políticas públicas educacionais, principalmente a partir da declaração de Salamanca (1994), esse público foi ampliado, envolvendo uma compreensão associada ao conceito de necessidades educacionais especiais, como pode ser constatado na resolução n. 2/2001 (Brasil, 2001, p. 2):

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Como pode ser observada, tal definição se aproximou das indicações norteadoras da Declaração de Salamanca (1994), ampliando o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande, fora das características de atuação histórica da Educação Especial no Brasil.

No decorrer da década de 2001-2010, foi ganhando força uma nova compreensão da Educação Especial, cuja definição vai se deslocando progressivamente da perspectiva pedagógica para a perspectiva de disponibilização de serviços, com ênfase no atendimento educacional especializado, presente no

documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), lançado em 2008 e ratificada na Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009), que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado – AEE na educação básica, modalidade Educação Especial. Esse deslocamento discursivo pode ser observado nas definições presentes na Resolução n. 2/2001, no PNEEEI, e na Resolução n. 4/2009:

Por educação especial, **modalidade da educação escolar**, entende-se um 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 (...) (BRASIL, 2001, p. 1, grifos nossos).

A educação especial é **uma modalidade de ensino** que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o **atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização** no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10, grifos nossos).

Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino **tendo**

o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Analizando essa alteração conceitual, Garcia (2013) pondera que o caráter complementar dos serviços educacionais especiais, presente na definição da Resolução nº 2, revela que a proposta de escola inclusiva nesse período se aproximava de uma compreensão de uma inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Entretanto, se o final da década assiste à consolidação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva com a publicação do documento orientador “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), a compreensão de inclusão está vinculada à presença do AEE, enquadrando-se explicitamente num modelo de gestão gerencial de serviços, enquanto que a definição do seu alunado sofre uma redução bastante expressiva. Assim, centrada “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, s/n).

Como lembram Garcia e Michels (2011), esta definição retomou os termos que estavam presentes no documento “Política Nacional de Educação Especial” de 1994, da década

anterior, quando a política apoiava-se no princípio da integração e, em longo prazo, contribuiu sobremaneira para a redução da inclusão educacional ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, uma vez que comumente as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são enquadradas nessa categoria e as ações voltadas para a categoria superdotação são inexpressivas ao nível de políticas públicas.

É essa compreensão, portanto, que vai orientar as políticas de educação especial da década 2011-2020. Em 2020, após anos de expectativas quanto à necessidade de reformulação e atualização do documento norteador sobre a política nacional de educação especial, é lançado, em setembro, o decreto 10.502, que instituiu Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. No documento, a definição da educação especial está assim indicada: “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, s/n). Quanto ao seu alunado, o decreto mantém as categorias que estavam indicadas no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008¹.

Sobre serviços e recursos da educação especial, há uma

clara indicação aos serviços especializados, associados ao modelo de atendimento e entendidos como parte da inclusão educacional². Alvo de veementes críticas por parte das comunidades científica acadêmica e institucional, que consideraram o documento um retrocesso, pelo seu caráter segregador, associado ao biomédico de deficiência e em consonância ao projeto de desmonte do Estado e privatização da educação, esse decreto foi suspenso no dia 01 de dezembro de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal – STF.

Garcia (2013, p. 108), ao analisar as políticas públicas de formação docente para a educação especial no período de 1990 a 2010, indica algumas conclusões que permanecem válidas, também, para o período posterior de 2011-2020:

1. a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM;
2. o público-alvo das políticas de

¹ - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência; II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com Transtorno do Espectro Autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020, s/n).

² - Ver o Capítulo V sobre serviços e recursos da educação especial, art. VII (BRASIL, 2020).

educação especial foi redimensionado, tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas; (...) 4. as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público; (...) 6. os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes.

Na verdade, a trajetória histórica das políticas de Educação Especial desde a década de 1990 seguiu a trajetória das políticas de educação, mantendo, como já afirmado, um caráter contraditório, pois, como afirma Dourado (2007, p. 928),

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e

produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.

Tal cenário se manteve, nas décadas seguintes, aprofundando o viés e a ênfase gerencial, sem que as contradições e desigualdades fossem efetivamente problematizadas e enfrentadas, desde a falta de investimento nas instituições educacionais públicas regulares até a falta de efetividade das formações docentes. Esse cenário esteve em consonância com as orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS e do Banco Mundial, quando, em 2011, divulgaram o Relatório Mundial sobre a Deficiência, em que defendem propostas para redução dos custos públicos, fazendo uma clara articulação entre os sistemas educacionais inclusivos para pessoas com deficiência e o modelo neoliberal de enxugamento de custos e investimentos, porque “(...) estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (OMS, 2011, p. 218).

Ao se fazer um balanço dessas políticas, fica evidente como o modelo neoliberal se expressa no discurso da eficiência e eficácia que passa a pautar as políticas de Educação Especial, focando no estabelecimento e crescimento do atendimento educacional especializado (AEE), enquanto expressão do

sucesso das políticas, apregoando como solução a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas regulares, tornando a educação inclusiva uma tarefa exclusivamente da Educação Especial. Assim, opera-se discursivamente o ‘para todos’ numa dupla redução: do ponto de vista do alunado atendido, concentrando-se basicamente nas pessoas com deficiência, a ponto de o termo inclusão na escola remeter a essa população; e do progressivo deslocamento da escolarização desse alunado para atendimentos semanais em contra turnos à educação regular nas Salas de Recursos, muitas vezes numa perspectiva clínica (denunciada pela palavra ‘atendimento’), restando à escola regular o papel de socialização desse alunado.

Para Todos - Para Quem?

A ambiguidade que envolve a definição de “todos” no âmbito das políticas voltadas para a inclusão é um aspecto já observado por Werneck (1999); Bueno (2008); Breitenbach, Honnef e Costas (2016). Contraditoriamente, em nome de uma categorização/distinção, grupos acabam sendo incluídos ou excluídos das ações e princípios dessas políticas. A título de ilustração, trazemos como exemplo o documentário Paratodos – Superação é só o começo dessa história, lançado em junho de 2016, sob direção de Marcelo Mesquita, na ocasião dos jogos olímpicos e paraolímpicos que ocorreram pela primeira vez no

Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Além do lançamento do filme, foi produzido material complementar que fez parte do projeto de distribuição do filme em escolas públicas¹. O filme traça a trajetória de oito atletas paraolímpicos brasileiros e os bastidores do esporte de alta performance, acompanhando o cotidiano nos duros treinamentos e principais competições, registrando seu dia a dia na busca por vitórias, recordes e medalhas, e também durante a preparação para a Paraolimpíada do Rio de Janeiro².

Vale destacar que a delegação brasileira no Rio teve participação de 278 atletas, sendo a maior da história das paraolimpíadas; entretanto, o documentário elege 8 atletas medalhista, os vencedores, invisibilizando outros 270 atletas. De acordo com o crítico de cinema Carmelo (2016), esse olhar voltado para os maiores medalhistas é acompanhado de um discurso pouco preocupado com a sociedade em que esse esporte está inserido. Passa a ideia de que o esforço individual é suficiente para ser um vencedor no esporte, reforçando o mito da meritocracia. Questões importantes como o status social do paradesporto em relação aos esportes tradicionais, o apoio ao

¹ - O Projeto previu chegar aos cinemas e, ao mesmo tempo, em escolas de todo o país, com o objetivo apoiar atores de comunidades escolares e outros interessados em ampliar diálogos sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

² - Os atletas acompanhados são: Terezinha Guilhermina, Yohansson do Nascimento e Alan Fonteles (Atletismo), Susana Schnarndorf e Daniel Dias (Natação), Fernando Fernandes e Fernando Rufino (Canoagem) e Ricardo Steinmetz Alves (Futebol).

treinamento desses atletas, além das condições de estrutura financeira e de equipamentos fornecidos aos esportistas que, inevitavelmente, repercutem nos resultados individuais finais, são negligenciadas.

Torri e Vaz (2017) observam também que posições de destaque nos rankings das modalidades nas paraolimpíadas seguem as mesmas regras dos jogos olímpicos: divisões internas, categorias para cada deficiência, com classificação do grau de comprometimento. Então, o discurso do caráter inclusivo do esporte paraolímpico perde força, mostrando-se tão segregador quanto o esporte olímpico que lhe serve de modelo, pois, apesar de ser praticado por atletas com diagnóstico de deficiência, nem todos que gostariam de competir em uma paraolimpíada ou que possuem diagnóstico sobre sua condição chegam a alcançá-la, visto que, do mesmo modo que os jogos olímpicos, a modalidade paraolímpica acolhe somente aqueles que se destacam e atingem os índices esperados. Portanto, está presente nos jogos paraolímpicos o mesmo discurso esportivo do desempenho e da potencialização corporal enunciados pelos jogos olímpicos.

Os autores estabelecem uma relação entre perfeição e performance, chamando a atenção para seu aspecto paradoxal: o alcance da perfeição pela performance exige a destruição e a violência sobre o corpo, reduzindo a um objeto, uma matéria

menos se aproximam da normatividade (sem deficiência). No caso do esporte paraolímpico, os autores destacam um segundo paradoxo: se por um lado, o esporte funciona como meio de inclusão entre os sem deficiência, esses atletas devem competir entre si, ou seja, “estar incluídos, mas distinguidos, apenas entre os próprios atletas com deficiência” (TORRI e VAZ, 2017, p. 5), revelando o caráter segregador presente no esporte olímpico que lhe serve de modelo, pois ele acolhe somente os atletas que se destacam e atingem os índices.

É importante destacar que esse discurso da superação associado à deficiência, muitas vezes, é refutado pelos atletas paraolímpicos, uma vez que tanto essa modalidade quanto a modalidade olímpica se ancoram na alta performance e na superação.

Faz-se necessário questionar esse modelo de pretensa inclusão, refletindo sobre o conceito da relação: dentro X fora; incluído X excluído; para todos X para poucos.

Martins (1997, p. 31-32), debruçando-se sobre a relação entre exclusão e inclusão dentro do modelo neoliberal do capitalismo do final do século XX, afirma que, sociologicamente, a exclusão não existe, pois “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O

problema está justamente nessa inclusão”. Para o autor, o discurso da exclusão remete a uma cilada, pois ao se problematizar a exclusão, deixamos de discutir “as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes da inclusão” (MARTINS, 1997, p. 18).

De acordo com Patto (2008, pp 32-33), a exclusão é um falso problema. Para a autora, “a dificuldade maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes à nova desigualdade (...)”. O cerne da questão, portanto, está exatamente nessas novas formas de inclusão. Se antes, o capitalismo excluía para rapidamente incluir, hoje, “o período de passagem do momento da exclusão para a inclusão está se transformando num modo de vida” (MARTINS, 1997, p. 33).

Na verdade, trata-se de uma inclusão precária e instável, marginal, fruto de uma desigualdade cada vez maior, sobre a qual os modos atuais de inclusão, via de regra, não problematizam, gerando condições sub-humanas de vida, nas quais os indivíduos estão incluídos economicamente, ainda que de modo precário, mas encontram-se excluídos no plano social, vivendo vidas degradadas. As formas de inclusão são perversas, pois, uma vez que, a partir de um reordenamento discursivo, ela recai sobre os ombros e o destino dessa população, a superação de suas limitações toma o caráter de imperativo quase que moral. Neste cenário, defender a inclusão como sinônimo de

para todos, reduz-se e naturaliza-se a premissa imposta da lógica fatalista do capitalismo, reforça-se a compreensão de que nem todos a alcançarão, a não ser aqueles, poucos, que se esforçarem para tanto.

Considerações Finais

Este ensaio traça a trajetória da Educação para Todos e seu impacto nas políticas públicas brasileiras de Educação Especial nos últimos 30 anos, tendo como fio condutor a hipótese de que a promessa de uma educação inclusiva, presente nas políticas públicas brasileiras de educação especial a partir de 1994, e que se atualiza no atual decreto 10.502/2020, a nosso ver, não foi realizada.

Partimos de uma breve reconstituição histórica do movimento dessas políticas ao longo desse período, tendo como fio condutor o par dialético para todos X para poucos, problematizando a relação contraditória presente no incremento do discurso de inclusão ao longo dos últimos 30 anos, num contexto político-econômico-social de recrudescimento das desigualdades sociais e de barateamento e sucateamento da escola pública que, muitas vezes, adequando-se às políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, torna-se espaço de inclusão marginal, na qual seus estudantes, com ou sem deficiência, estão sendo incluídos precariamente numa

escola dilapidada.

Esse processo se ancora num discurso da eficiência e eficácia focado no estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas regulares, reduzindo a educação inclusiva a uma tarefa exclusivamente da Educação Especial. Além disso, tal contexto é mascarado pelo discurso da superação, que, aliado ao discurso da inclusão social e educacional, cada vez mais toma o caráter empresarial, mantendo o viés assistencialista, no qual a inclusão para todos é, na verdade, a inclusão para poucos, que se adequam ao discurso da superação e da eficiência.

Ao mantermos uma postura crítica em relação ao modelo de inclusão educacional defendido pelas políticas públicas de Educação Especial, apontando seus limites e armadilhas, não significa, contudo, defendermos o abandono do ideal inclusivo como um passo para uma sociedade mais justa, igualitária e realmente para todos. Sabemos que existem muitas experiências na contramão desse modelo que está posto, e que devem ser tomadas como referências contra-hegemônicas de resistência e de caminhos possíveis. Entendemos que assumir essa posição diante do percurso histórico, nos permitirá rever e, se possível, retomar, em outras bases, a defesa de um projeto de educação para todos no futuro, de uma escola que, de fato, abra

perspectivas a partir da própria experiência e da luta das populações historicamente excluídas, buscando contribuir para que este futuro seja melhor do que o presente.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.66f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 14/12/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf . Acesso em 15/12/2020.

BRASIL, MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação**

Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. Pp. 43-63.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa, HONNEF, Cláucia e COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>. Acesso em 14/12/2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Prefácio. Garcia, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Rosalba_2017.pdf. Acesso em 21/01/2021. Livro-

CARMELO, Bruno. Paratodos - História dos vencedores. **Críticas Adorocinema** [S.l] 2016. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-246303/criticas-adorocinema/>>. Acesso: 08/08/2020.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921, out. 2007 921 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso: 21/01/2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>. Acesso em 14/out/2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, Agosto, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009. Acesso em 21/03/2018.

JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 119 - 137, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em 21/08/2020.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MELETTI, S.M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>. Acesso em 21/01/2021.

OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. OMS, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em

21/01/2021.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. L., DANTOS, R. A, dos. (Org.). **Deficiência e escolarização Novas perspectivas de análise**. Araraquara:Junqueira e Marin, Brasília, DF. CAPES 2008. Pp 25-42.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**. v. 12, n. 24, p. 39-55, jan. /abr. 2011 – Movimentos sociais processos de inclusão e educação. 39-55. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 27/11/2020.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. **As Diretrizes da Política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções**. In: RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO (Orgs.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7. n. 9 (2009). Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097>>.

Acesso: 08/08/2020.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidade básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Esporte paralímpico: difícil inclusão, incorporação tecnológica, corpos competitivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 08/08/2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 08/08/2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 08/08/2020.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva.** Quem cabe no seu
TODOS? Rio de Janeiro: WVA – Ed., 1999.



**CURRICULARIZAÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO
POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INCLUSÃO DE SURDOS**

CURRICULARIZAÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA INCLUSÃO DE SURDOS

Danielle Matos Correia Ribeiro
Sirlara Donato Assunção Wandenkolk-Alves

Introdução

Iniciamos nossas reflexões aqui propostas por meio de uma pergunta aparentemente simples: O que, afinal, diferencia surdos e ouvintes em nossa sociedade? Ao longo desses anos, acreditamos que vimos muitas tentativas de compreender esta questão. Em uma rápida perspectiva histórica, acreditava-se, equivocadamente, que questões relacionadas à cognição diferenciavam os surdos dos ouvintes, atribuindo essa diferença à uma deficiência e, até mesmo em algumas crenças, como algo anormal, do ponto de vista religioso. Santo Agostinho considerou os surdos como castigo aos pais por terem cometido algum pecado (SILVA; CAMPOS, 2018, p.7). Em contrapartida, para algumas civilizações, pessoas surdas eram consideradas especiais. Na Pérsia e Egito, por exemplo, os surdos eram adorados, considerados privilegiados e enviados dos deuses. A Grécia, por sua vez, considerava os surdos inválidos e, por isso, os condenavam à morte (STROBEL, 2009,

p.18).

Com o surgimento de novas concepções acerca da surdez, e a evolução das discussões científicas, chegamos a conclusão que a surdez não seria uma deficiência, nem um fator limitante ao desenvolvimento das pessoas que a possuem, uma vez que a surdez de nada tem relação com a cognição. Segundo Góes (1996, p. 38), “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”. Então, afinal, o que diferencia surdos e ouvintes para que haja a inclusão? Diretamente, o que diferencia estas pessoas é a comunicação. Impedidos de ter acesso auditivo a língua majoritária ouvinte, que é de modalidade oral-auditiva, os surdos passam a se comunicar por meio de uma língua que contempla as suas especificidades, uma língua de modalidade visual-espacial: a língua de sinais. Neste sentido, não teríamos apenas duas modalidades comunicativas diferentes, mas, também, duas formas diferentes de ver, compreender e interagir com o mundo. Por isso, compreendemos o povo surdo enquanto uma comunidade linguística e cultural própria, que carrega consigo singularidades que definem o seu jeito de ser, de se expressar e de viver em grupo.

No contexto brasileiro, sobretudo quando pensamos no

cenário educacional, muitos são os desafios encontrados por essa diferença linguística e cultural. Para entendermos esses impasses, sugerimos breve contextualização sobre o processo de aquisição de linguagem, e também de uma língua - uma vez que, como dissemos, o que diferencia estas duas comunidades (surda e ouvinte) é a forma que interagem com o mundo e como se apropriam de suas respectivas línguas.

Em um desenvolvimento esperado, a criança ao nascer (e até mesmo antes disso), passa a receber estímulos de todas as naturezas: sonoros, visuais, verbais e não verbais, entre outros. Por meio desses estímulos, ela compreende a sociedade e como esta se estrutura, pelo primeiro contato familiar, os hábitos culturais, como se relacionam, entre outros, ou seja, a linguagem. Esta, para Vygotsky (2003a), possui duas funções relevantes: a interação social, por meio da qual a criança se relaciona e interage com seus pares, e a constituição dos sujeitos. Dentro deste contexto, ela desenvolve também a língua utilizada pelos seus pares, quando exposta a esta língua. Esse processo ocorre de forma natural, não se trata de um aprendizado consciente e sim inconsciente, o qual vamos desenvolver ao longo de nossas vidas, até a nossa morte.

Neste sentido, tanto surdos, quanto ouvintes, se expostos a um contexto ideal de aprendizagem, desenvolveriam tanto a língua, quanto a linguagem do seu meio. Todavia, o que

encontramos corriqueiramente é uma falha neste processo, que podemos chamar de privação linguística. Um dos fatores para que tenha-se esta privação pode se dar ao fato de que 95% das crianças surdas (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 3) nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais, a Libras. Neste sentido, se não há uma língua em comum, uma vez que as crianças surdas ficam impedidas de desenvolverem a língua oral, esse desenvolvimento pode ficar prejudicado.

Ainda explicando esse cenário, muitas vezes essas crianças surdas são privadas de desenvolverem/adquirirem a língua de sinais, que é a língua mais emblemática de sua cultura, por falta de estímulos linguísticos (inputs e outputs)¹ no ambiente familiar e social. E, frequentemente, vão ter o primeiro contato com a Libras no espaço escolar, aproximadamente aos seis anos de idade, diferentemente dos ouvintes. Assim, temos um dos maiores impasses da educação inclusiva que é a inclusão desta criança em um ambiente de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares ao mesmo tempo que desenvolve e aprende a sua primeira língua (L1), a Libras, e a sua segunda língua (L2), o Português. Ainda, muitas vezes por meio de metodologias que não são adequadas para o seu desenvolvimento tardio de uma língua.

¹ - Paiva (2014) fala que os incícios dos estudos sobre a questão dos inputs e outputs se dá por Larsen-Freeman (1997), ao tratar, sobretudo, da interlíngua. A saber, os inputs se referem a todo os estímulos linguísticos que o falante tem do exterior, já o output, se referiria ao processo inverso, seria a produção nessa língua em desenvolvimento pelo aprendiz. E todo esse processo de aquisição e/ou de aprendizado se configura na interlíngua.

Nesse sentido, este trabalho visa discutir teoricamente e qualitativamente a curricularização da Libras, por meio de pesquisa bibliográfica dos estudos e da legislação. Assim, buscaremos compreender os desafios da educação inclusiva diante deste cenário, refletindo sobre a curricularização da Libras enquanto políticas linguísticas para a inclusão de surdos em processo de aquisição tardia de Libras. Para tanto, esse texto está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos questões ligadas ao processo de aquisição e/ou desenvolvimento de uma língua, na qual discutimos.... Em seguida, refletimos sobre a emergência da reorganização linguística do contexto escolar, em que ... Na terceira parte, abordamos a curricularização da Libras enquanto política linguística para a inclusão dos surdos em contexto educacional inclusivo... Por fim, apresentamos as considerações finais...

Aquisição e/ou Desenvolvimento de uma Língua

Precisamos compreender a importância do desenvolvimento da Libras para as pessoas surdas, bem como para os ouvintes. Assim, é necessário entendermos algumas questões sobre o desenvolvimento/aquisição de linguagem e, também, de uma língua. Porém, antes de discutirmos essa questão, gostaríamos de refletir sobre os termos: aquisição e desenvolvimento.

Dentro dos estudos de Freeman (1997 apud PAIVA, 2014), PAIVA (2014), ao articular as ideias dentro da Linguística Aplicada, no que se refere à Teoria da Complexidade, cunhada por Edgar Morin (1921), encontra certas semelhanças entre as teorias que poderiam ser contribuições para os estudos da linguagem. Para Paiva (2014), a teoria da complexidade abarca a análise de todos os processos que se constituem enquanto “sistemas adaptativos como sendo dinâmicos, complexos e não lineares; caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais; abertos, auto-organizáveis, sensíveis a feedback e adaptativos; apresentando atratores estranhos e formas fractais” (PAIVA, 2014, p. 142).

Neste sentido, sendo o sistema da linguagem, e também da língua, enquanto algo dinâmico, isto é, “um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos” (PAIVA, 2014, p. 144), seria por meio deste sistema que afetamos e somos afetados no mundo. Destarte, dada a complexidade (e não complicação) é que ponderamos as discussões trazidas neste texto. Compreendemos que a aquisição de um idioma se trata de algo dinâmico e que a nomenclatura mais adequada seria desenvolvimento. Isto posto, por considerarmos que desenvolvemos a nossa linguagem, nos apropriamos de uma língua enquanto um processo que nos acompanha desde o nosso nascimento até o dia de nossa morte.

A outra ideia em que os termos podem interferir na compreensão da conceitualização são as palavras aquisição e aprendizado. É comum vermos os termos aquisição e aprendizado sendo utilizados como se fossem sinônimos. Todavia, quando pensamos nos processos desencadeados entre eles, podemos entender melhor que, na prática, estas palavras podem não representar o que, de fato, acontece.

Quando pensamos na palavra aprendizagem, esta se remete à aprender, isto é, ação consciente de adquirir, por exemplo, determinado conteúdo, conceito, procedimento ou habilidade. Neste sentido, ao falarmos da aquisição de uma língua, da primeira língua, entendemos que não se trata de um processo inconsciente e sim consciente, isto é, refere-se a um desenvolvimento, assim como entende Paiva (2014).

Ao refletirmos sobre a educação de surdos, sobre identidades, sobre experiências com a língua e com a linguagem de surdos, vamos entender que a experiência de cada sujeito mostrará se ele está aprendendo ou adquirindo a sua primeira língua, no caso, a Libras. Em relação às identidades, a autora Perlin (1998), em seus estudos pioneiros sobre as identidades surdas, as define em cinco categorias. Ademais, ela alerta para a existência de mais identidades surdas e que estas constituem o sujeito de forma interligada, apesar de entender que exista uma predominância.

A saber sobre essas identidades, Perlin (1998) as classifica como sendo: 1) Identidade flutuante: o sujeito surdo tende a se espelhar na cultura ouvinte; 2) Identidade inconformada: o sujeito não se identifica na identidade ouvinte, hegemônica, e se sente em uma identidade subalterna; 3) Identidade de transição: o sujeito surdo tem contato com a comunidade surda tardiamente e está transitando entre as duas culturas, surda e ouvinte; o que faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual-sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural; 4) Identidade híbrida: o sujeito surdo que nasce ouvinte e perde a audição, por alguma razão; e 5) Identidade surda: o sujeito surdo se encontra na cultura visual, no mundo visual e utiliza uma língua de sinais. Por fim, importa mencionar que, atualmente, as discussões acerca das identidades surdas já pensam de outro modo, e não enquanto possa haver apenas cinco, mas vários e infinitos modos de ser surdo (SKLIAR, 2011).

Quando nasce uma criança ou antes mesmo de nascer, quando ainda está sendo formada, são muitas as expectativas geradas pelos familiares. Pensa-se sobre quais serão seus possíveis gostos, sua aparência, comportamento e, também, sobre sua relação com a língua, afinal, qual será a sua primeira palavra a ser dita? No ambiente de família ouvintes, quando ocorre a descoberta da surdez da criança pelos amigos e familiares, essa notícia pode vir com muitas frustrações e

dificuldade de aceitação, podendo ser atribuída ao excesso de expectativa sobre o outro. Normalmente, a notícia sobre a surdez é dada à família em um espaço hospitalar: clínicas, laboratórios, centros médicos, entre outros. Por isso, constantemente, a surdez ainda é ligada a uma doença, e não a uma diferença linguística e cultural.

No momento em que a família toma conhecimento da surdez, como essa informação é trazida pelo viés clínico, que a vê como um desvio, uma falha, um impedimento auditivo, sugere-se o processo de “reabilitação/normalização” da criança surda. Tal processo pode ser ligado à tentativa de incluí-la na cultura majoritária ouvinte. Dessa forma, observamos que, em diversas situações, profissionais de saúde indicam aos familiares da criança a cirurgia de implante coclear² e sessões fonoaudiológicas, com foco na articulação de palavras e leitura labial. Em casos mais isolados pode ser indicado estímulos bilíngues (em Libras e em Português oral e/ou escrito). Em outros, pode ser negado todo e qualquer tipo de desenvolvimento linguístico, educacional e cultural. Isso acontece, sobretudo, com as famílias de acesso restrito e precário à uma boa informação no âmbito educacional e clínico, que representa a realidade das cidades do interior de nosso país.

² - O implante coclear é o procedimento em que se insere um aparelho eletrônico digital de alta complexidade tecnológica, o qual tem a função de restaurar a função auditiva de surdos de grau severo e/ou profundo. Todavia, é importante ressaltar que essa cirurgia não se enquadra para todos os casos de surdez e que a sua reabilitação exige várias questões complexas, sobretudo uma intervenção precoce, para ser bem sucedida.

Dessa forma, muitas são as experiências que as crianças, jovens e adultos surdos podem ter. Isto é, alguns que dominem a Libras e o Português na modalidade escrita; outros que dominem a Libras e o Português oral e escrito; outros que possuem o Português oral e escrito e não possuem a Libras; outros que possuem apenas a Libras; outros que possuem apenas sinais caseiros; outros que foram implantados e se comunicam por meio da Libras e do Português oral e escrito... Enfim, as possibilidades de experiências são únicas e muito grandes para refletirmos nessa discussão.

O ponto importante, para que lembremos dessas especificidades, é pensarmos na educação inclusiva e na formação de professores que lidam direta e/ou indiretamente com pessoas surdas. Compreender a cultura, a língua utilizada, como se expressa e se manifesta no mundo é algo imprescindível para que tenhamos uma educação de qualidade e emancipadora (FREIRE, 1997).

É pensando sobre isto que discutiremos a seguir um pouco mais sobre os caminhos da escola, por meio da curricularização da Libras enquanto uma ação necessária para a emancipação, afeto e inclusão de pessoas surdas.

A Emergência da Reorganização Linguística no Contexto Escolar

O acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular é garantido pela LDB 1996 (Lei 9.394) e, também, amparado pela Constituição de 1988³. Essas regulamentações visam a não exclusão de qualquer pessoa por alguma diferença, seja ela cognitiva, motora, física ou linguística. A legislação postula a oferta de suporte ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Segundo o art. 4º da Lei 9.394/1996, deve ser garantido

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, no artigo 208, inciso III, coloca que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

³ - BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

Apesar da surdez, como vimos, não ser considerada uma deficiência, e sim uma diferença, precisamos entender que, para garantir equidade e inclusão, é necessário que tenhamos uma reorganização escolar. Isto implica repensar a escola, promover mudanças estruturais, pedagógicas e curriculares, entre outras, pelas quais se torna possível atender às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos. Dessa forma, considerando a cultura, a formação e as particularidades desses estudantes, surge a possibilidade de contribuir para seu pleno desenvolvimento, em todas as etapas e níveis de escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que todos os estudantes têm o direito de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nessa perspectiva, a igualdade e a diferença são valores indissociáveis (BRASIL, 2008), e as características que distinguem os estudantes, sejam no aspecto físico, intelectual, social, cultural ou linguístico não constituem barreiras para uma efetiva aprendizagem.

Ao se reestruturar e se reorganizar para promover um ambiente ideal de ensino-aprendizagem, a escola deve se ajustar para responder às carências de todos os estudantes, e não estes devem se adequar às condições postas pela escola. Essa reorganização precisa permear os espaços, planejamentos e ações escolares, desde questões fundamentais relacionadas ao

processo de ensino-aprendizagem até a acessibilidade em ambientes físicos. É necessário que haja um planejamento de forma a garantir uma educação de qualidade e um bom desempenho para todos os alunos. Nesse sentido, importa desenvolver metodologias e estratégias de ensino compatíveis com as singularidades dos estudantes, investir na formação e capacitação dos professores, entre outras ações.

No tocante aos surdos, a reorganização linguística no contexto escolar é uma questão de suma importância, para que esses alunos alcancem êxito na vida escolar, e está intimamente ligada à curricularização da Libras. Esta se constitui enquanto meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Por meio dessa língua, os surdos se expressam e compreendem as informações que circulam nos espaços nos quais ele dialoga e interage.

Ao serem inseridos em escolas e classes comuns, os surdos passam a compartilhar os ambientes de ensino-aprendizagem com ouvintes, que possuem particularidades de aprendizagem que diferem daquelas específicas dos surdos. Uma delas se refere, por exemplo, aos instrumentos de recepção e transmissão de informações que, no caso da língua de sinais, são os olhos e as mãos, respectivamente. Nesse contexto, metodologias de ensino que priorizam e/ou privilegiam os ouvidos e a voz como canais informativos, provavelmente não

corresponderão às carências do aprendiz surdo, que “ouve com os olhos e fala com as mãos” (SEGALA, 2011).

Para atender às necessidades educacionais dos estudantes surdos, como preconiza a legislação, a língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras) precisa estar presente em todas as ações que envolvem o ensinar e o aprender. Essa língua deve existir não somente na sala de aula, mas em todos os ambientes de convivência com os surdos, nas áreas de lazer e brincar, nos corredores e pátios da escola. A Libras precisa circular livremente, provocar risadas e euforia, trazer alegria e contentamento, transmitir vida e cultura. Nesse sentido, existe uma latente emergência de reorganização linguística no contexto escolar, por meio da qual a Libras pode compartilhar, com a Língua Portuguesa (LP), um lugar de destaque e valorização.

A presença da Libras no currículo reflete a conquista de um espaço de poder, que proporciona visibilidade e oportunidades. Essa presença abre portas para que ela seja adquirida e internalizada como primeira língua (L1) pelos alunos surdos, e como segunda língua (L2) pelos alunos ouvintes. Ao ocupar esse lugar, a Libras ganha uma nova conotação, um novo olhar. Ao passo que é aprendida e utilizada como canal de comunicação e interação, ela ultrapassa as paredes da sala de aula, onde a comunicação é, na maioria dos casos, mediada por um tradutor/intérprete. Ela pode ser

percebida em qualquer lugar da escola, e se torna facilitadora de novas e diferentes possibilidades, nas quais as relações e diálogos acontecem de forma direta.

Conceder à Libras um lugar de notoriedade no currículo, mediante uma reorganização linguística que a torne evidente, é permitir que ela seja (re)conhecida e respeitada. É possibilitar que essa língua seja desejada e acolhida por aqueles que venham a conhecê-la em toda a sua beleza, despertando o interesse por seu aprendizado e uso. Nesse sentido, é papel da escola promover o uso e a difusão dessa língua, concedendo a oportunidade do conhecimento e do saber de sua existência. Ademais, é dever da escola, enquanto instituição de educação, atender aos seus alunos em todas as suas necessidades, sejam elas comunicativas, emocionais e afetivas.

Para oferecer um ensino de qualidade e garantir que os alunos surdos aprendam de fato, é essencial a presença de profissionais nas escolas que compreendam as singularidades inerentes ao ensino de/em Libras. Assim, é crucial o conhecimento acerca dessa língua, para atender as demandas que envolvem todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Essas demandas incluem uma série de providências, no intuito de reestruturar e reorganizar a escola como um todo. Isso requer a contratação de tradutores/intérpretes, professores bilíngues, instrutores surdos e

investimento na capacitação desses profissionais. Sobre essa questão, Dias, Pedroso e Rocha (2003) afirmam que

Em uma escola que contemple o ensino de surdos em LIBRAS, é fundamental, portanto, a presença de um surdo adulto capacitado para desenvolver atividades de ensino, como monitor, instrutor, ou professor de LIBRAS, junto a alunos, professores e familiares (DIAS, PEDROSO e ROCHA, 2003, p. 02).

A inserção do tradutor/intérprete de Libras/Português no contexto educacional é de fundamental importância, para que se possa garantir aos alunos surdos a mediação com os ouvintes e o acesso aos conteúdos explanados em sala de aula. Sobre o tradutor/intérprete de Libras, o MEC coloca que “esse profissional tem como função traduzir e interpretar a língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa em qualquer modalidade em que se apresentar (oral ou escrita)” (MEC/SEESP, 2006, p. 101). Assim, a presença desse profissional facilita os processos comunicativos dos alunos surdos com professores, colegas e demais ouvintes que compõem o quadro de funcionários da escola.

O decreto 5.626/2005 destaca a necessidade de prover as escolas com tradutor/intérprete de Libras, e também a promoção de cursos de formação para a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa. Dessa forma, será garantido aos

alunos surdos o acesso à educação, em todos os níveis e etapas.

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, desde a educação infantil até a superior.

I - promover cursos de formação de professores para:

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa;

III - prover as escolas com:

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Viabilizar a formação bilíngue, na qual a Libras e a Língua Portuguesa escrita constituem línguas de instrução, é outro ponto extremamente relevante, abordado no decreto 5.626/2005. Ademais, consta no art.11 que o MEC promoverá programas para criação de cursos de graduação, para formação de professores surdos e ouvintes, que viabilize a educação bilíngue (BRASIL, 2005).

Acerca do direito à educação bilíngue, o MEC, mediante uma perspectiva pedagógica e social da surdez, coloca que

Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua (MEC/SEESP, 2006, p. 71).

O documento ainda nos chama a atenção para o fato de que desenvolver uma educação bilíngue de qualidade para os alunos surdos é fundamental para o exercício da cidadania, “na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade” (MEC/SEESP, 2006, p. 71).

Quando pensamos na Libras e na sua inclusão na educação básica, devemos recorrer também ao que diz o Ministério da Educação sobre essas ações. Neste sentido, podemos entender que nos documentos oficiais de nosso país eles entendem que “[...] a aprendizagem de LIBRAS possibilita às crianças surdas maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade” (MEC/SEESP, 1997, p.31).

Ao passo que falamos da discussão de curricularização da Libras, é imprescindível que consultemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere às competências e habilidades gerais que devem ser contempladas na educação básica, o documento traz a importância do uso de diferentes

linguagens no ensino:

Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, **como Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, p. 11, grifos nossos)

Neste sentido, percebemos que a BNCC também entende o uso de diferentes linguagens, e no caso contempla a Libras, enquanto uma necessidade comunicativa para a construção da identidade, dos saberes e, também, no ensino enquanto um processo multidisciplinar.

Ainda no que se refere à BNCC, mais especificamente sobre as áreas da linguagem. Sendo assim, neste documento a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Sendo assim, a compreensão é de que:

“A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações

artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BNCC, p. 65)

Por um lado, por mais que tenhamos um respaldo legal da Libras enquanto língua da comunidade surda brasileira, não temos medidas eficazes que garantam essa inclusão linguística e muito menos, uma reorganização linguística dentro de nossas escolas, nos ambientes familiar e social. Isso ocorre pelo fato de ainda não termos políticas linguísticas suficientes que contemplem o uso e a divulgação da Libras enquanto língua da comunidade surda e, sobretudo, do povo surdo.

Como mencionamos brevemente no texto que inicia este trabalho, muitas crianças surdas terão seu primeiro contato com a Libras no espaço escolar, por meio do contato com um profissional tradutor/intérprete de Libras/Português (ALENCAR, 2016; WANDENKOLK-ALVES, 2019). Dentro dos estudos sociointeracionistas e de desenvolvimento da aprendizagem, este contato com a Libras seria considerado tardio, tendo em vista as fases do desenvolvimento infantil (PIAGET, 1950 apud SHAFFER; KIPP, 2012, p. 59) . Neste sentido, muitos são os aspectos a se refletir sobre a inserção desse sujeito surdo neste ambiente. Em outras palavras, não basta somente aceitar a matrícula de estudantes surdos, inserir um tradutor/intérprete nesse contexto e não proporcionar um

ambiente bilíngue, seja na comunicação social, seja na metodologia de ensino.

A Curricularização da Libras Enquanto Política Linguística para a Inclusão dos Surdos em Contexto Educacional Inclusivo

O movimento de pesquisa, ensino e extensão da Libras é, sem dúvida, um movimento que surge em todas as esferas de nosso país há bastante tempo. Todavia, entendemos que, dado o número de pesquisas e publicações na área, que a região Sul do país possui muitos trabalhos e iniciativas pioneiras quando o assunto é educação de surdos. A saber, o primeiro curso de graduação em Letras/Libras foi criado em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No que se refere ao movimento de curricularização da Libras, ou seja, tornar a Libras enquanto uma disciplina obrigatória da educação básica, assim como o Inglês, por exemplo, vemos que é um movimento sobretudo municipal. O primeiro município a incluir a Libras no currículo na educação regular e inclusiva foi a cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, no início de 2019⁴.

⁴ - Notícia G1. “Canoas é o primeiro município a incluir Libras em currículo escolar no Rio Grande do Sul” Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/03/15/canoas-e-o-primeiro-municipio-a-incluir-libras-em-curriculo-escolar-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Ao que antecede esta conquista, no fim de 2018, uma Comissão de Educação aprovou a proposta que torna a oferta do ensino básico de Libras obrigatória nas escolas públicas brasileiras, sendo a matrícula facultativa para os alunos. Com a ressalva de que é facultativo para os municípios de menos de 10 mil habitantes. Ainda, a saber o projeto de lei e embasa essa regulamentação é o Projeto de Lei 2040/11, do Senado, e aos PLs 185/15 e 3641/15, apensados. Originalmente, o PL 2040/11 torna obrigatório o ensino de Libras apenas para os alunos surdos e este ensino é conferido apenas aos professores e instrutores de Libras surdos⁵.

Quando pensamos sobre o processo de curricularização da Libras, enquanto um dos caminhos para esta inclusão, não podemos perder de vista quais são as ações e articulações necessárias para esse processo. Neste sentido, o ensino e aprendizagem de Libras, ou de qualquer outra língua, precisamos refletir também sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais⁶. Desta forma, falamos sobre vários aspectos

⁶ - Este trabalho não tem o objetivo de delinear uma discussão sobre os termos “língua estrangeira”, “segunda língua”, “língua internacional”, etc. Todavia, se faz necessário evidenciarmos a apropriação do termo que achamos que vai ao encontro do que propomos teoricamente. Neste ponto, utilizamos o conceito “língua adicional”, por compreendermos que a Libras, enquanto uma língua brasileira que ocupa vários espaços, e que se constrói diante desse cenário multilíngue brasileiro. Neste sentido, entende-se que “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 33), com a ressalva de que não fazemos comparação entre os idiomas, mas sim levamos em consideração o seu contexto de uso, o qual ambas as comunidades, surda e ouvinte, buscam interação.

que permeiam questões teóricas que delineiam metodologias de ensino, estilos de aprendizagem, motivação no aprendizado de idiomas, crenças e emoções no ensino e aprendizagem, entre outros, os quais compreendemos que devem ser questões urgentes na discussão da curricularização da Libras.

Considerações Finais

A curricularização da Libras tem sido um tema bastante discutido no cenário da educação de pessoas surdas. O direito dos estudantes surdos brasileiros ao ensino-aprendizagem dessa língua está presente em diversos documentos legais (Decreto 5.626/2005,). No entanto, a realidade nos aponta para uma imensa necessidade de mobilização, para que a Libras enquanto disciplina, se faça presente nos currículos escolares. Nesse sentido, a política linguística que fundamenta a inclusão dos surdos nas escolas e classes comuns deve servir de base para a construção de um currículo inclusivo que contemple a Libras enquanto especificidade linguística que precisa permear as relações e ações no ambiente escolar.

Importa envolver toda a comunidade escolar (diretores, coordenadores, alunos e demais funcionários) no uso e difusão da Libras, para que a comunicação possa fluir entre surdos e ouvintes. Ademais, é fundamental pensar e elaborar metodologias que sejam eficazes no ensino dos conteúdos

escolares para os alunos surdos, condizentes com a maneira específica de aprender desses alunos. Para tanto, estratégias que explorem a visualidade, o simbólico, o imagético podem fazer nascer novas concepções e formas de ensinar e aprender. Assim, a educação vai sendo (re)construída em um viés de valorização e respeito às diferenças culturais e linguísticas, entre outras, que envolvem a Libras.

Neste sentido, este trabalho mostra que por mais que tenhamos nos documentos oficiais a compreensão de que a Libras deva estar presente nas escolas, não temos ainda iniciativas a nível nacional para a curricularização da mesma. Dessa forma, verificamos também a iniciativa da curricularização enquanto um movimento municipal, sobretudo nos estados do Sul do país. Assim, este estudo reafirma o compromisso para com a comunidade surda e salienta a necessidade de que tenhamos políticas linguísticas que garantam inclusão total dos surdos, por meio do uso de sua língua, a Libras, entre seus pares surdos e demais espaços da sociedade majoritariamente ouvinte.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_10518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL, **Secretaria de Educação Especial**. A Educação dos surdos. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

DIAS, Tércia R. S.; PEDROSO, Cristina C. A.; ROCHA, Juliana C. M. **Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos**. In: ANPED 26ª Reunião Anual. Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de políticas educacionais., 2003, Poços de Caldas. Manaus: Microservice tecnologia digital do Amazonas, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: < encurtador.com.br/aiuxP >. Acesso em: 07 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. Identidades surdas. In: (Org.) SKILIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIZZIO, Aline Lemos Pizzio; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição de língua de sinais**. Santa Catarina: UFSC, 2011. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

SEGALA, Sueli Ramalho. **O surdo ouve com os olhos e fala com as mãos**. Falando com as mãos, 2011. Disponível em: <<https://falandocomasmaos.webnode.com.br/news/%22o%22>>

do%20ouve%20com%20os%20olhos%20e%20fala%20com%20as%20m%20c3%20a3os%22/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SHAFFER, D. R., Kipp, K. **Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência** (2. ed.). São Paulo, SP: Cengage Learning, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

