

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Tiago Codogno Bezerra**

**Educação e Ensino de Libras em Escolas Inclusivas do Ensino Médio:  
Avanços, Limitações e Perspectivas**

**Mestrado em Educação: Currículo**

**São Paulo**

**2024**

**Tiago Codogno Bezerra**

**Educação e Ensino de Libras em Escolas Inclusivas do Ensino Médio:  
Avanços, Limitações e Perspectivas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. **Nadia Dumara Ruiz Silveira**.

São Paulo

2024

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –  
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

BEZERRA, Tiago Codogno

Educação e ensino de Libras em escolas inclusivas do ensino médio: avanços, limitações e perspectivas/ Tiago Codogno Bezerra. Local: São Paulo. Data: 06/02/2024

Paginação: 76

Orientadora: Professora Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo. Data: 06/02/2024

Área de Concentração: Educação: Currículo

1. Educação de Surdos; 2. Direitos da Pessoa Surda; 3. Ensino de Libras.; 4. Política Públicas; 5. Ensino Médio. I Silveira, Nádía Dumara Ruiz. II Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo. III Educação e ensino de Libras em escolas inclusivas do ensino médio: avanços, limitações e perspectivas

CDD

**Tiago Codogno Bezerra**

**Educação e Ensino de Libras em Escolas Inclusivas do Ensino Médio:  
Avanços, Limitações e Perspectivas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. **Nadia Dumara Ruiz Silveira**.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Dedico minha Dissertação à Comunidade  
Surda que me ensina a ser cidadão surdo no  
mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo (Fundasp), a qual agradeço por todo apoio durante o período de realização do Mestrado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela fé, sabedoria e amor.

Ao Universo, por alcançar meus objetivos da trajetória profissional.

À minha família, à mulher Beatriz L. L. Bezerra e à filha Victoria L. Bezerra que me proporcionaram uma base de amor e paciência. Elas sempre estiveram comigo, crescendo na vida e me apoiando com força durante o estudo do mestrado.

À PUC-SP, por ter me proporcionado a formação acadêmica e experiências profissionais, assim como a todos os professores e colegas que passaram por esse percurso.

À Professora Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, pelas orientações e seus ensinamentos.

À Professora Dra. Marina Graziela Feldmann e à Professora Dra. Vânia Albres Santiago, por fazerem parte da Banca Examinadora e pelas diversas contribuições prestadas à minha pesquisa.

À Iesp/Derdic, equipe da gestão pedagógica e colegas de trabalho pelo apoio e trocas de ideias à pesquisa.

Às pessoas da Comunidade Surda, que sempre me incentivaram a registrar minha história e ingressar neste Mestrado; ao Povo Surdo de todo Brasil, pelos encontros que me fizeram crescer um bom cidadão; aos educadores Surdos do Brasil, que me ensinaram sobre a importância do ensino de Libras na Educação dos Surdos do Brasil e às associações de Surdos, a entender os direitos e deveres do cidadão Surdo.

Aos intérpretes de Libras que me auxiliaram a transitar, ao longo do Mestrado, entre Libras e Língua Portuguesa.

*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.*

Terje Basilier

BEZERRA, Tiago Codogno. **Educação e Ensino de Libras em Escolas Inclusivas do Ensino Médio: avanços, limitações e perspectivas**. 2024. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, realizada por um pesquisador Surdo - Tiago Codogno Bezerra tem como foco refletir sobre a inclusão educacional e social de alunos surdos no Ensino Médio em escolas regulares inclusivas. A problemática geradora deste estudo caracteriza-se pelo (des)compasso da inclusão de alunos surdos em um ambiente desfavorável à interação entre alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e comunidade escolar, sem a oferta da Libras no currículo do Ensino Médio. Mesmo existindo uma série de legislações relacionadas ao tema, observa-se que somente o Ensino Fundamental, em certa medida, e o Ensino Superior são contemplados com o ensino de Libras no currículo. Portanto, discute-se a necessidade da inserção da disciplina de Libras na organização curricular do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, considerando as regulamentações do decreto 5626/2005 e outras legislações relacionadas à Libras e às aulas de Libras frequentadas por Surdos e ouvintes (não surdos). Esse contexto relaciona-se aos pressupostos socioculturais e à concepção antropológica da surdez, ao delinear parâmetros essenciais para a constituição do Ser Surdo como sujeito pleno de direitos. Justifica-se, portanto, o objetivo desta pesquisa: analisar as concepções sobre o ensino de Libras na educação escolar de alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio em escolas inclusivas de todas as redes de ensino a partir de reflexões sobre a realidade da Comunidade Surda e das deliberações legais de políticas educacionais e linguísticas na promoção da inclusão educacional e social de pessoas surdas. A base teórica da pesquisa teve como referência autores como: Antonio Gil, Antonio Chizzotti, Audrei Gesser, Carlos Skliar, Cecília Moura, Gladis Perlin, Karin Strobel, Paulo Freire, Ronice Quadros, considerando a contribuição de suas produções para realização de uma análise crítica dos dados. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e análise documental, a fim de desenvolver uma compreensão crítica sobre concepções e posicionamentos referentes ao currículo escolar, considerando sua relação com a comunidade surda. Verificamos que as legislações e documentos citam a necessidade da língua de sinais em toda a educação básica, no entanto, inserir a disciplina Libras no Ensino Médio não acontece na prática, o que não favorece a inclusão educacional e social dos adolescentes e jovens Surdos.

**Palavras-chave:** educação de surdos; direitos da pessoa surda; ensino de libras; políticas públicas; ensino médio.

BEZERRA, Tiago Codogno. **Educação e Ensino de Libras em Escolas Inclusivas do Ensino Médio: avanços, limitações e perspectivas**. 2024. 76 f. Dissertation (Master's in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

## ABSTRACT

This master's dissertation, carried out by a Deaf researcher - Tiago Codogno Bezerra - focuses on reflecting on the educational and social inclusion of deaf students in secondary schools in inclusive mainstream schools. The problem generating this study is characterized by the discrepancy of the inclusion of deaf students in an environment unfavorable to the interaction between deaf and hearing students, deaf students and the school community, without the offer of Libras in the High School curriculum, even though there is a series of laws related to the subject, it is observed that only Elementary and Middle School, to a certain extent, and Higher Education are contemplated with the teaching of Libras in the curriculum. Therefore, we are discussing the need to include the discipline of Libras in the curriculum of secondary education in inclusive schools in all education systems, considering the regulations of Decree 5626/2005 and other legislation related to Libras and Libras classes attended by deaf and hearing (non-deaf) people. This context is related to sociocultural premises and the anthropological conception of deafness, by outlining essential parameters for the constitution of the Being Deaf as a full subject of rights. The aim of this research is therefore justified: to analyze the conceptions about teaching Libras in the school education of deaf and hearing high school students in inclusive schools from all education networks based on reflections on the reality of the Deaf Community and the legal deliberations of educational and linguistic policies in promoting the educational and social inclusion of deaf people. The theoretical basis of the research was based on authors such as: Antonio Gil, Antonio Chizzotti, Audrei Gesser, Carlos Skliar, Cecília Moura, Gladis Perlin, Karin Strobel, Paulo Freire, Ronice Quadros, considering the contribution of their productions to a critical analysis. Using a qualitative methodological approach, bibliographical research and documental analysis were used as methodological procedures, in order to develop a critical understanding of conceptions and positions regarding the school curriculum, considering its relationship with the deaf community. We found that legislation and documents do not require the inclusion of Libras in high school, which does not favor the educational inclusion of Deaf people. We verified that the legislation and documents mention the need for sign language throughout basic education, however, the inclusion of the discipline Libras in high school does not happen in practice, which does not favor the educational and social inclusion of deaf teens and young people.

**Keywords:** deaf education; deaf people's rights; teaching libras; public policies; high school.

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1</b> - Leis, Decretos e Projetos de Leis que fazem referência ao ensino de Libras no Ensino Médio.....	55
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Derdic	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
Emebs	Escolas Municipais de Educação Bilíngues para Surdos
EUA	Estados Unidos da América
FaCHS	Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Iesp	Instituto Educacional de São Paulo
Ines	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LGP	Língua Gestual Portuguesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
L1	Língua 1
L2	Língua 2
PROLibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnG	Universidade de Guarulhos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Objetivo Geral.....	18
Objetivos Específicos.....	19
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Educação e Realidade Brasileira.....	22
1.2 Teoria do Currículo e a Educação de Surdos.....	28
1.3 Política Pública e Ensino de Libras.....	34
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A DOCÊNCIA.....</b>	<b>39</b>
2.1 Língua de Sinais e Comunicação Humana.....	39
2.2 Ser Professor Surdo.....	44
2.3 Formação de Professores de Libras.....	47
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>50</b>
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	50
3.2 Ensino de Libras e Ensino Médio.....	52
3.3 Avanços, Limitações e Perspectivas.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	72

## INTRODUÇÃO

Considerando o objeto de estudos desta pesquisa, o ensino de Libras na educação escolar de alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, compartilho, como professor Surdo, a minha experiência na docência de Libras, tendo em vista a disciplina Libras no Ensino Médio nas escolas inclusivas de São Paulo.

Minha formação acadêmica iniciou-se em 2006 no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, em 2010, me matriculei no curso de Letras Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - quando tive a oportunidade de perceber e refletir sobre diversas questões pertinentes à educação de Surdos em São Paulo. Neste contexto de formação, dediquei-me a estudos sobre projetos voltados aos Surdos, como a disciplina de Libras, que não possuía, e ainda não possui uma matriz curricular do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino.

A educação inclusiva é entendida como a concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. A concepção da ação educativa inclusiva defende a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, entre outras. Esse processo implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Após ter concluído, em 2011, uma Especialização em Docência no Ensino Superior pela Universidade de Guarulhos (UnG), iniciei a docência em Libras nos cursos de graduação em Pedagogia, História e Letras, como professor convidado pela PUC-SP, atuando em conjunto com o docente titular. Na sequência, comecei a trabalhar na UnG, como docente titular, no curso de Fonoaudiologia.

Destaca-se também, nessa trajetória, o exercício da docência em escolas bilíngues para Surdos da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), vinculada à PUC-SP e no Colégio Rio Branco, lecionando Libras para alunos Surdos e, também, aos alunos ouvintes que participavam do curso extracurricular de Libras.

Posteriormente, em 2011, fui convidado pelo Colégio Luiza de Marillac, situado

no campus Santana da PUC-SP, para lecionar Libras aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino. O referido colégio foi a primeira instituição de ensino privado a incluir a disciplina de Libras na matriz curricular, o que se contrapõe à realidade atual com a inadequação da sua exclusão ocorrida em 2023.

A essas experiências adicionou-se também, a convite, o desempenho da função de assessoria sobre educação bilíngue para Surdos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, participando da organização dos conteúdos da disciplina de Libras e formação de instrutores de Libras, credenciados pela referida Secretaria em Escolas Municipais de Educação Bilíngues para Surdos (Emebs).

Atualmente, atuo como professor responsável pelo ensino de Libras no Instituto Singularidades e na Escola Bilíngue para Surdos do Instituto Educacional de São Paulo da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação que é uma Unidade Suplementar da PUC-SP, vinculada academicamente à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FaCHS), com gestão administrativa própria, subordinada à Fundação São Paulo.

A descrição dessas experiências permite caracterizar o ambiente escolar como um espaço de desenvolvimento e transformação que envolve tanto a minha trajetória de docência como a de discência. Neste sentido, constata-se a importância de que o aluno Surdo encontre suas oportunidades de inclusão nos diversos espaços que ocupa, participando das atividades com todos os alunos, em especial com aqueles que possuem conhecimentos sobre Libras, língua utilizada pelos Surdos no Brasil.

O exercício da docência me possibilitou exercitar reflexões sobre a importância da realização de práticas com a comunidade surda na disciplina da Libras e sobre a matriz curricular do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, como forma de minimizar os impactos da injustiça sociolinguística diante dos desafios a serem enfrentados nesse contexto e na fase de escolarização de maneira propositiva. A premissa desta prática admite que se o ensino é para todos, o que ressalta a necessidade da inclusão de Libras como disciplina curricular no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, na perspectiva de que os alunos ouvintes almejem outros patamares linguísticos, sociais, culturais e possam expandir suas potencialidades e conhecimentos sobre a Libras.

Essas concepções articulam-se com o entendimento de que a pessoa Surda tem sua identidade caracterizada por ser portadora de surdez e também por integrar

o contexto cultural no qual situa-se, como agente de sua história, além do domínio e prática da Libras a fim de viabilizar sua comunicação (Moura, 2000).

Em meados dos anos setenta, emergiu uma nova forma de encarar a surdez, que concebe o Surdo como pertencendo a uma comunidade linguística minoritária, pelo fato de usar uma língua distinta da utilizada pela maioria ouvinte. Estudiosos da área da surdez, como Moura (2000), apontam outra questão referente aos surdos, a qual não se restringe apenas à surdez, mas se remete também a representações dominantes, que devem ser consideradas para a devida compreensão e empoderamento da pessoa e da comunidade surda.

Nesse sentido, destaca-se, segundo Carvalho (2007), o entendimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) incorpora a particularidade de fazer uso do canal visual e espacial sendo utilizada pelos Surdos em diferentes espaços de convivência, incluindo os centros urbanos brasileiros. A referida língua é legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade Surda (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005).

A origem de Libras deriva tanto de línguas de sinais autóctones, que é natural da região ou do território em que as pessoas habitam, quanto da língua gestual francesa (LSF). Por isso sua semelhança com outras línguas de sinais da Europa e da América. A Libras não é uma simples gestualização da língua portuguesa, mas de uma língua diferenciada que contempla especificidades, como comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente da Libras, identificada como Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Dentre os motivos de importância para inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, podemos destacar: i) a minimização dos impactos relacionados à injustiça linguística; ii) a conscientização sobre culturas, valores e línguas para uma sociedade inclusiva mais justa; iii) a facilitação na comunicação entre surdos e ouvintes no contexto social; iv) a difusão da Libras na diminuição dos impactos causados por injustiças sociais, como a língua e as relações de poder.

Diante desse contexto e as problematizações que lhe são pertinentes, esta pesquisa se justifica pela observação do aumento no número de alunos Surdos no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino. Entretanto, concomitantemente a essa realidade, ainda se nota a ausência da disciplina de Libras na maioria das escolas. Nesse contexto, identifica-se como problema de grande

relevância a possibilidade de se constatar discrepâncias na relação entre alunos ouvintes e surdos quanto à falta de conhecimento sobre a Libras e a cultura surda. Como consequência, alunos surdos ficam isolados dentro da própria escola. Coloca-se como um grande desafio às investigações em curso e às que serão realizadas, a expectativa que os sujeitos ouvintes acessem todos os conhecimentos sobre língua, comunidade, cultura e identidade dos Surdos.

Essas reflexões indicam a necessidade de os currículos da educação escolar serem concebidos e avaliados continuamente, de modo a considerar a realidade do contexto sociocultural, tanto local como em dimensão mais abrangente. Tomaz Tadeu da Silva (2007 b) menciona que o currículo é sempre resultado de uma seleção, considerando-se que, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, delimita-se concepções, pressupostos e fundamentos que poderão integrar a definição do currículo.

Historicamente, a disciplina de Libras só existe na matriz curricular das escolas bilíngues para Surdos e em algumas escolas inclusivas frequentadas por Surdos. No município de São Paulo, apenas duas escolas privadas com Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, incluíram Libras como disciplina na sua matriz curricular e extracurricular, sendo que somente uma delas deu continuidade ao ensino de Libras como disciplina, enquanto a outra a excluiu de seu currículo.

Segundo Perlin e Miranda (2003, p. 217), ser surdo é “[...] olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença”. Portanto, o aluno surdo depende muito dos materiais e recursos visuais e da ação do professor para ampliar seu conhecimento, pois a principal fonte de comunicação e expressão do aluno surdo é a sua língua materna, a Libras.

O ensino para surdos na modalidade bilíngue demarca a Libras como língua de comunicação e acesso ao conhecimento científico e reforça que o ensino da Língua Portuguesa tenha uma metodologia diversificada, como segunda língua. De acordo com Brito (1997, p. 20):

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais.

Sabe-se que a inclusão escolar é importante para o exercício da cidadania. Entretanto, para que haja inclusão do aluno surdo, são necessárias mudanças paradigmáticas no currículo. Para o aluno surdo, o eixo principal de aprendizagem é Libras, porque também aproxima as pessoas ouvintes das pessoas surdas, assim facilitando a construção de bons relacionamentos sociais no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que a Libras é a primeira língua dos alunos surdos, a língua de conforto e elaboração conceitual, sendo que para os alunos ouvintes ela se torna uma segunda língua. Portanto, os surdos aprendem a língua portuguesa na Educação Básica, ou seja, no Ensino Fundamental 1, e os ouvintes aprendem Libras como segunda língua, em geral no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino.

Considera-se a importância de estudos sobre a cultura surda no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, onde os alunos surdos convivem com os alunos ouvintes. Diferentemente, nas Escolas Bilíngues para Surdos, a cultura surda é trabalhada em conjunto com a Libras. Strobel (2008) explicita em suas reflexões que a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e participar da sua transformação a fim de torná-lo acessível e habitável, gerando aproximações com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das suas comunidades.

Essa dimensão cultural abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. Entretanto, estudos sobre contextos de minorias e contextos bi/multilíngues revelam que tais definições parecem dificultar esse entendimento. Diante desse cenário, colocam-se questões como: Quais as justificativas dessa concepção? Quais os fundamentos que alicerçam a compreensão de que o status da língua não deve ser definido apenas em relação à língua oficial ou nacional de um país, mas incorporando também a perspectiva dos usuários, em suas respectivas comunidades de fala?

No cenário brasileiro, temos a língua portuguesa como primeira língua (L1) da maioria dos indivíduos, mas no caso dos surdos trata-se de uma segunda língua (L2). Essa realidade pode ser observada em relação a algumas etnias indígenas, assim como para imigrantes, como os alemães, italianos e japoneses, dentre outros.

Além dessa perspectiva, o indivíduo pode ter mais do que uma L2, o que ocorre com indivíduos de países Africanos e Asiáticos. O bi/multilinguismo é, conforme visto na Linguística Aplicada, um fenômeno mais recorrente e comum, embora nem sempre

reconhecido (Grosjean, 1999).

Nesse sentido, a inserção da disciplina de Libras no Ensino Médio, exige reflexões sobre parâmetros curriculares a serem considerados nas escolas inclusivas. No Ensino Médio, como a Libras é comumente ofertada a todos os alunos (surdos e ouvintes), o currículo de Libras como L2 se apresenta como o mais apropriado, o que expõe o diferencial da proposição do ensino de língua como L1 e L2.

Essa argumentação fundamenta-se na concepção de que o ensino de Libras pode ser dividido em duas principais metodologias de ensino para as pessoas surdas - Libras como primeira língua - L1 e para as pessoas ouvintes - Libras como língua adicional/ segunda língua L2.

Para pessoas surdas, comunidade surda, o ensino de Libras é feito direcionado para crianças que não possuem o domínio da língua de sinais. Portanto, as escolas devem se preocupar em criar ambientes propícios para o aprendizado da Libras em primeiro lugar, como primeira língua, L1, às crianças surdas. Neste caso, existe a necessidade do currículo de Libras L1 para pessoas surdas e também o ensino de português como segunda língua (português na modalidade escrita).

Ensinar Libras para pessoas ouvintes caracteriza outro processo, como segunda língua L2, o ensino de Libras para toda a comunidade escolar contribui na comunicação e para com a inclusão social dos surdos na sociedade. Além disso, estudos indicam que crianças e jovens ouvintes, quando aprendem desde cedo a Libras, este aprendizado constitui-se um fator significativo no seu desenvolvimento cognitivo, melhorando as suas habilidades de atenção, discriminação visual e memória espacial.

Torna-se relevante destacar a necessidade de que pessoas ouvintes aprendam Libras para conseguir melhorar a sua comunicação com pessoas da comunidade surda ou colegas surdos em sala de aula, valorizando cada vez mais a diversidade cultural e a articulação às pautas de inclusão social, promovendo uma formação que não se reduza ao capacitismo.

O ensino–aprendizagem para surdos tem se destacado no Brasil e a demanda por profissionais, aumentado de forma expressiva. Com o avanço da Língua Brasileira de Sinais para a inserção dos surdos na sociedade, surgiu a necessidade de atualizar e criar metodologias e técnicas de ensino para o público ouvinte que possibilite aprimorar sua comunicação com a comunidade surda.

Outros aprimoramentos podem ser conquistados com o desenvolvimento de

metodologias de ensino de língua, ressignificação da formação de professores surdos para o ensino de Libras, como professor nativo e do modelo linguístico no ensino de Libras.

Conforme analisou Carvalho (2016) em seus estudos, ressalta-se a reflexão acerca do ser professor surdo e seus significados. Para o autor, o fato de ser surdo não deve ser entendido como garantia da qualidade no exercício da docência, mas deve-se cuidar da eficiência da formação desse professor, o que é essencial para que ele assuma efetivamente seu desempenho como educador. Essas interpretações reforçam a necessidade de que a Língua de Sinais seja ministrada por professores surdos e que a surdez não seja entendida como condição para que se exerça a profissão de docente de Libras.

Em seus estudos, Mandelblatt (2019) explicita reflexões sobre políticas públicas para educação inclusiva que já foram adotadas no Brasil nos últimos anos. Para a autora houve avanços com a criação do Curso de Letras Libras do Curso de Pedagogia na perspectiva bilíngue e a aprovação de uma legislação, como a Lei nº 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e a Lei nº 13.146/15, que definiu importantes direitos dos surdos. Em contraponto percebe-se que há muitos Surdos nas escolas inclusivas, principalmente no Ensino Médio e insuficientes políticas públicas de formação de professores da educação e também a falta da disciplina de Libras.

A contextualização e problematizações apresentadas justificam a realização desta pesquisa por contribuir para o entendimento da importância da inclusão da disciplina de Libras no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino proposta no Decreto 5626/2005, o que se remete aos objetivos definidos para esta pesquisa tanto na sua dimensão mais ampla como em suas finalidades específicas, como apresentado a seguir.

### **Objetivo Geral**

Analisar as concepções sobre o ensino de Libras na educação escolar de alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio em escolas inclusivas de todas as redes de ensino, a partir de reflexões sobre realidade da Comunidade Surda e das deliberações legais de políticas educacionais e linguísticas na promoção da inclusão educacional e social de pessoas surdas.

## Objetivos Específicos

- Sistematizar as bases teórico-conceituais que fundamentam a compreensão sobre Educação, considerando suas especificidades quanto ao Currículo, Aprendizagem de Surdos e Ensino de Libras em escolas Inclusivas;
- Analisar as deliberações da legislação educacional brasileira sobre Educação de pessoas surdas no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, com base em produções acadêmico-científicas pertinentes.

O alcance dos objetivos previstos para realização deste estudo tem como respaldo a definição metodológica da pesquisa, que se caracteriza por sua abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa foi considerada por sua pertinência em propiciar o conhecimento de concepções referentes a técnicas e vivências da docência que possibilitem demonstrar conexões entre as concepções sobre a prática pedagógica e o processo de aprendizagem. De acordo com Chizzotti (2003, p. 221):

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc.

Para o desenvolvimento desta pesquisa serão considerados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e análise documental que se constituem em importantes bases de referências como suporte das análises, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Os principais conceitos e autores selecionados compõem os fundamentos teóricos da pesquisa, assim como os documentos considerados para realização da análise documental incluem essencialmente decretos e legislações relacionados aos surdos, a Libras e demais deliberações por serem representativas e impactantes na educação dos Surdos.

O estudo bibliográfico da pesquisa se caracteriza por seu sentido exploratório, a fim de compreender as principais políticas públicas para educação de surdos, iniciando-se pela Lei 10.436/02. Essa abordagem requer o desenvolvimento de reflexões tendo como referência autores que se destacam pela excelência de suas produções, incluindo: Mandelblatt (2019), Lodi (2013), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Skliar (1999), como base para discussão.

As reflexões curriculares sobre a educação de surdos delineadas pelas

políticas públicas são embasadas em legislações que regem as ações educativas para surdos. Foram consideradas para análise documental desta pesquisa a Lei 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o Decreto 5.626/2005 que visa assegurar às pessoas surdas o direito à informação, comunicação e educação.

A revisão de literatura, conforme exposto no parágrafo anterior, inclui também referências aos seguintes autores: Antonio Chizzotti, Audrei Gesser, Carlos Skliar, Cecília Moura, Flaviane Reis, Gimeno Sacristán, Gladis Perlin, Karin Strobel, Maria Inês Vieira, Paulo Freire e Ronice Quadros. Estes autores foram selecionados como parâmetros dada sua contribuição para realização de uma análise crítica dos dados documentais.

A estrutura desta dissertação compõe-se de três capítulos, especificados a seguir:

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico sobre a educação e realidade brasileira, bem como currículo na educação de surdos e ensino de Libras, embasado em políticas públicas. A base teórica para o desenvolvimento desta abordagem tem como referências, obras e autores selecionados, utilizados para dar sustentação e embasamento às discussões decorrentes do problema de pesquisa, em articulação aos objetivos propostos. Os autores e obras que fundamentam reflexões sobre a educação e realidade brasileira são, prioritariamente: Carvalho (2007) e Moura (2000).

O segundo capítulo explicita as inter-relações entre Libras e a prática da docência e inclui reflexões sobre Língua de Sinais e comunicação humana, além de inserir interpretações sobre o professor Surdo e a formação de professores em Libras. Os estudos relacionados à formação de professores em Libras se fundamentam especialmente nas obras de: Quadros (2009) e Carvalho (2016). A discussão sobre a disciplina de Libras na matriz curricular e currículo se embasará nas concepções de Brito (1997) e Gesser (2009).

O terceiro capítulo corresponde à finalização da dissertação ao inserir os resultados da análise de documentos legais (Constituição Federal, Leis, Decretos e Projetos de Lei) sobre a educação de Surdos no Ensino Médio em escolas inclusivas de todas as redes de ensino, seus respectivos avanços, limitações e desafios, considerando as políticas públicas e legislações vigentes.

As considerações finais contemplam sínteses de conteúdos pertinentes à sistematização e reflexões dissertadas nos capítulos, incluindo perspectivas de

contribuições das análises, tendo em vista a necessidade de aprimoramentos e mudanças necessárias nas discussões relativas à realidade sociocultural e educação de pessoas surdas.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

### 1.1 Educação e Realidade Brasileira

A educação brasileira não é apenas um ambiente de socialização e construção de aprendizagem dos cidadãos, mas pode se configurar como um tempo-espaco social emancipatório e libertador. Identificam-se, neste ambiente social, diferentes concepções de currículo, dentre elas o explícito-formal e o oculto. A prática do currículo, em sentido amplo, apresenta-se articulada à vida dos alunos, revelando associações à realidade de natureza afetiva, atitudes, valores e demais referências em âmbito sociocultural. O currículo escolar apresenta a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social, integrando proposições relativas ao trabalho pedagógico nas escolas.

A compreensão de currículo na educação formal requer a identificação dos principais movimentos que influenciam os estudos sobre o desenvolvimento do currículo na prática, o que envolve propostas e projetos pedagógicos. Nesse sentido, torna-se necessário considerar os estudos sobre o currículo escolar, refletindo sua concepção em diferentes momentos, de modo a entender o presente e perspectivar o futuro da educação brasileira.

Em relação à sua origem etimológica, o termo “currículo” vem do verbo *currere* (latim: correr) e da palavra *curriculum* (latim: corrida, percurso de uma corrida, curso). Houaiss e Villar (2001) mencionam duas possibilidades de significados para o termo currículo: 1. ato de correr; pequeno atalho; programação de um curso; 2. documento (*curriculum vitae*) que apresenta os dados de uma pessoa, sua formação, suas experiências profissionais, suas produções etc. (Houaiss, 2001).

A palavra currículo vem do verbo latino *currere* (correr) e passa a ser utilizada em várias línguas entre os séculos XIV e XV; o aportuguesamento da palavra, no Brasil, se dá por volta de 1940. Conforme Berticelli (1998, p.159):

[...] currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

As pesquisas sobre o currículo e a história do currículo envolvem uma revisão sistemática da literatura referente à sua história, como a realizada por Meira (2020) que indica as primeiras publicações com foco na dimensão histórica do currículo situada na década de 1970, produzida nos Estados Unidos da América (EUA). Os estudos acentuaram-se em décadas mais recentes, com maior volume nos EUA, além da Austrália, Reino Unido, Canadá e Brasil (Meira, 2020). Acrescenta-se a essa realidade a explicitação do currículo no desenvolvimento da educação, incluindo especificidades no âmbito do contexto sócio-histórico, e, pouco a pouco, foi se constituindo um campo de estudos proeminente e em processo de ressignificações contínuas.

Atualmente, o currículo é uma construção e prática social, que apresenta intersecções com a sociedade e relações com o conhecimento em diferentes áreas do saber. Nesse sentido, a educação e currículo são concebidos considerando-se suas confluências com o processo cultural e social, como identificadores de realidades locais e nacionais.

Para Silva (2007 b), o currículo é “o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

Pensarmos no homem como um ser humano histórico, exige pensarmos em um currículo que atenda às necessidades e interesses de épocas diferentes, em certo espaço e tempo histórico. Cabe observar a diferença conceitual entre currículo - como conjunto de ações pedagógicas - e matriz curricular - concebida como lista de disciplinas - e conteúdo da formação escolar.

O currículo social e culturalmente definido reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, que implica relações de poder, se tornando o centro da ação educativa. A visão do currículo é associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas no processo da formação dos sujeitos.

A cultura é a essência como referência da educação e o currículo traduz as opções propositivas do processo educativo, constituindo um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e às relações de poder. As teorias críticas nos informam que a escola tem sido um lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites, da burguesia. Porém, com a pluralidade

cultural, aparece o movimento dos grupos culturais dominados que lutam para ter suas raízes culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Para Silva (2007b, p 134), ao elaborar um currículo escolar deve-se levar em consideração as vertentes caracterizadas pela: ontologia (trata da natureza do ser), epistemologia (define a natureza dos conhecimentos e o processo de conhecer) e axiologia (preocupa-se com a natureza do bom e do mau, incluindo o estético). As ciências nos mostram que não há desenvolvimento sustentado sem o capital social, gerador de inovação, de responsabilidade e de participação cívica. Neste contexto, a escolarização é condição fundamental de acesso à cultura, em sentido crítico, tendo em vista a participação cívica, colocando em destaque o reconhecimento e respeito pelo outro.

Gimeno Sacristán (1998) apresenta reflexões relevantes para compreensão sobre currículo. Ao referirmo-nos ao termo currículo é comum que imediatamente o currículo prescrito venha à mente. No entanto, como temos refletido, ele é algo que ultrapassa os limites da prescrição. Para ajudar nessa compreensão, destaca-se uma afirmação feita pelo autor em que ele demonstra a relação intrínseca entre o que se diz e o que acontece na realidade, evidenciando que, embora possuam autonomia, ambas as dimensões estão relacionadas, portanto, à compreensão da realidade, sendo necessário que se olhe para além do discurso. Como afirma o referido autor,

[...] é evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem. Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador (Gimeno Sacristán, 1998, p. 137).

Ao abordarmos sobre currículo, situa-se o ordenamento sistêmico formal que implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, o currículo mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo caracterizado como indicador do percurso de formação dos alunos.

O currículo segundo Gimeno Sacristán (1998), é um projeto cultural que a escola torna possível, sendo que os determinantes escolares se transformam episodicamente em fontes de estímulos educativos diretos ou modeladores das propostas curriculares. Em concordância com esses procedimentos metodológicos, Moreira e Silva (1994, p. 7-8) afirmam que:

O Currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder [...] produz 58 identidades individuais e sociais particulares [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao refletirmos sobre o currículo que expressa a preocupação com a construção humana subjetiva, social e político cultural, incorpora-se a concepção de que as interpretações devem se articular à concepção de um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. Cada projeto de sociedade implica demandas diferentes de formação. Formar para a democracia, para o respeito ao outro, é totalmente diverso de formar para a meritocracia, para a competitividade. Formar para o mercado de trabalho não é o mesmo que formar para o trabalho. O currículo é uma prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, mas possuem intencionalidades explícitas.

A comunidade surda é composta por sujeitos Surdos e ouvintes que compartilham das mesmas experiências ideológicas. Ao considerar o currículo como prática social, assim como o contexto que permeia a comunidade surda, é importante reconhecer sua presença na construção curricular, de forma que sejam sistematizadas concepções e visões de mundo.

Essa discussão tem a proposição de pensar sobre currículo como responsável pela construção da justiça social compreendida como a busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades. No caso da Comunidade Surda, é preciso considerar as individualidades e diferenças, aplicáveis à Libras.

Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico da área e a prática curricular têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna ainda mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 34).

Nos aspectos que manifestam o currículo - o ordenamento sistêmico formal e a vivência subjetiva e social –, há de considerar-se a importância dos sujeitos no sistema constituído. A participação deles deve ser a mais ampla possível, pois neste sentido, contempla-se a diversidade dos sujeitos do currículo, considerado em suas manifestações e práticas sociais.

Tendo como referência entendimentos sobre a constituição e concepção do currículo escolar, reconhecemos a necessidade de refletirmos sobre o papel da escola e do conhecimento que nela circula, envolvendo a comunidade escolar e suas repercussões para a sociedade em geral.

O conceito sobre currículo apresenta-se relacionado a um conhecimento especializado, em geral organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Neste sentido, os teóricos do currículo, como especialistas em uma forma específica de conhecimento, disponibilizam subsídios para a compreensão de torná-lo tanto “ensinável” como passível de aprendizagem por alunos de diferentes etapas e idades.

O conhecimento no currículo incorpora saberes especializados relacionados a fontes disciplinares, o que se relaciona à produção de especialistas em diferentes áreas de conhecimento. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade.

Contudo, é desafiador pensar em uma fonte melhor para esse conhecimento. Um bom sistema educacional confia nos seus especialistas disciplinares como sistematizadores do conhecimento que devem estar nos currículos. Considerando a existência de diferentes grupos de aprendizes, todo currículo é elaborado tendo como referência essas especificidades, levando em consideração o conhecimento anterior disponibilizado.

Diante da diversidade que caracteriza o contexto socioeducacional deve-se observar a questão que se refere ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades, e demais identificadores, assim como seus potenciais e conhecimentos anteriores. Considera-se que é responsabilidade dos estudiosos do currículo, assumir o desafio de investigar esses processos que demandam recontextualização e compreensão ampla da realidade para definir posicionamentos e proposições norteadoras da educação escolar.

Reflexões sobre currículo na sociedade brasileira da atualidade requerem análises e conhecimentos críticos, tendo em vista os problemas existentes, assim como a necessidade de avanços, considerando as abordagens para a compreensão das propostas curriculares mediante a realidade histórica da escolarização. A diversidade dos norteadores documentais também deve ser considerada, incluindo deliberações como: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2018), instrumento normativo regido pela LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que demanda articulação com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE 2014- 2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (MEC, 2013).

Vale lembrar que, conforme o documento da BNCC (MEC, 2018), as definições sobre os currículos devem ser relacionadas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, assim como na correspondência dos contextos sociais, tendo em vista decisões e contextualizações adequadas a cada realidade.

Torna-se relevante salientar, assim, avanços, incongruências e eventualidades do documento que define a BNCC (MEC, 2018), edificada a partir da especificação das “aprendizagens essenciais”, que todos os estudantes devem apresentar no decurso da Educação Básica. Essas aprendizagens são relacionadas com dez competências gerais, consideradas guias orientadoras para a elaboração das propostas curriculares dos sistemas e das redes de ensino do país e dos projetos pedagógicos das instituições educativas.

Atualmente as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino mapeiam as marcas linguísticas presentes na BNCC e identifica que o documento apresenta um discurso generalizado. Contudo, o referido estudo constatou as competências específicas das áreas de conhecimento e dos respectivos componentes curriculares da BNCC, que mostra um tratamento desigual na relação das mídias e das tecnologias com o conhecimento de áreas específicas, o que permite conjecturar sobre a veracidade da intenção subjacente de possibilitar a apropriação desses elementos em uma perspectiva ética, construtiva e reflexiva e não apenas instrumental.

Conforme descrito no documento da BNCC (2018) as competências gerais devem ser trabalhadas durante toda a educação básica e o aprendizado deve ser contínuo e gradual para que o aluno consiga desenvolver todas as competências. São

ao todo 10 competências gerais que se organizam e se relacionam com os conteúdos propostos para as três etapas da educação básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Sobre a temática da comunicação e da interação por meio do domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC e do uso de diferentes linguagens, citamos em especial na Competência Geral 4 da BNCC.

Competência 4 - 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 (MEC, 2018, p. 9).

A competência geral 4 que se refere à comunicação está diretamente ligada à área do conhecimento de *Linguagens* (anos finais do ensino fundamental - 6º ao 9º) e à área do conhecimento *Linguagens e suas Tecnologias* (ensino médio).

As reflexões anteriormente abordadas têm como foco a constituição do currículo escolar e estimulam seu prosseguimento ao intensificar nestes estudos a dimensão temática sobre o papel da escola e do conhecimento que circula na comunidade escolar, refletindo a pluralidade dos sujeitos que integram esse espaço como parte de diferentes comunidades da sociedade.

## **1.2 Teoria do Currículo e a Educação de Surdos**

Os estudos do currículo apresentam uma série de elementos na sua composição e destacam que a importância de um currículo está relacionada a organização que indica qual conhecimento deve ser ensinado. Conforme Silva (2007 b), os currículos mudam porque as pessoas entendem diferentemente a importância do que é ensinado na escola, conforme a época e suas alternâncias. O currículo da escola delimita áreas de conhecimento e conteúdos, considerando as necessidades e interesses de cada momento. Os conhecimentos da matemática, por exemplo, são reconhecidos pela sociedade por sua importância para o exercício de algumas profissões, como engenharia, arquitetura, dentre outras.

Em relação aos índices populacionais, surgem outras especificidades como as que decorrem do número de pessoas surdas, no Brasil, que passa dos dez milhões, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010.

Mesmo com a lei que determina o uso da Libras, essas pessoas ainda enfrentam muitas dificuldades para acessar serviços básicos do dia a dia, fornecidos por empresas, órgãos públicos e instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

De acordo com Silva (2007 b), existem três tipos de teorias sobre currículo:

- Teorias tradicionais, cujos destaques são ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos;
- Teorias críticas, que tratam de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência;
- Teorias pós-críticas, referentes à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo e línguas.

Segundo Silva (2007b, p. 13), “[...] na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens na escola”. Esta é a visão tradicional, que entende que todos pensam da mesma forma e que o mesmo conhecimento tem que ser ensinado para as crianças. A visão tradicional de currículo é sempre conservadora, envolvendo restrições e reducionismos, que muitas vezes aprisionam ideias e posicionamentos.

Podemos observar outras concepções nas teorias tradicionais, de acordo com Silva (2007b, p. 24): “[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização”. O estudo do currículo enfatiza como organizar melhor conteúdos e materiais. Vale citar Tyler (*apud* Silva, 2007b), que teve influência em diversos países, incluindo o Brasil, por mais de quarenta anos e apresenta estudos sobre currículo focando a organização e o desenvolvimento.

A concepção tradicional coloca ênfase na técnica como fator mais importante, desconsiderando a necessidade de colocar como referência conceitos como: classe social e preconceito, na perspectiva de equidade para mudança da sociedade. Considerando a educação de surdos, predomina, nesse sentido, o objetivo de aprender as mesmas coisas que os ouvintes, numa visão ouvintista.

As teorias críticas do currículo desenvolvem concepções diferentes das teorias tradicionais, tendo como respaldo os fundamentos marxistas que enfatizam a diferença das classes sociais, caracterizando segmentos como pobres, ricos e

exploradores. Explicita-se o reconhecimento da diversidade, entendendo sua importância ao se refletir criticamente e conceber a educação.

Essa abordagem de estudo expressa discordâncias com relação à forma de organização da sociedade em que vivemos, sustentada por desigualdades e injustiças sociais. As análises e interpretações críticas explicitam como o currículo e a escola formam seus alunos mantendo a injustiça social para as classes pobres, não considerando as diferenças que caracterizam indivíduos e classes sociais. Diante da manutenção das engrenagens do sistema pela escola, as teorias críticas ressaltam a necessidade de romper com essa realidade para desencadear um processo de mudanças na sociedade.

Dentre os fundamentos que caracterizam as teorias críticas, destaca-se a “ideologia”. De acordo com Silva (2007b, p. 31), “[...] a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”. A ideologia é quase uma máscara, que interfere reduzindo e impedindo o conhecimento da sociedade. O autor diz também que a ideologia sustenta uma compreensão de que as pessoas das classes subordinadas, pobres, aprendem a submissão e obediência como comportamentos desejáveis. Para essas teorias, as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar a escola e o currículo. Não se identifica esse comportamento como uma construção social, predominando em decorrência o entendimento de que é natural que a sociedade se reproduza por imposições de valores.

O currículo na perspectiva não crítica da educação sustenta-se na cultura da classe dominante, da elite, pelo uso de linguagem que favorece as crianças dessa posição social que são privilegiadas na interação com os professores e no processo de ensino-aprendizagem, em todas as suas dimensões.

Nessa dimensão, de acordo com Silva (2007 b), a concepção de currículo tem vários aspectos, como “uma prática produtiva”, “relações de poder” e “produção de identidades sociais”. Nesse âmbito, situa-se o ouvintismo, que se pauta no entendimento de que o currículo para os surdos propõe estudar o oralismo, aprender a falar e não utilizar nenhum tipo de comunicação visual ou gestual.

Assim, podemos entender que os ouvintes são privilegiados por um currículo que os favorece. Porém, com o passar dos anos e o empoderamento da comunidade surda, os surdos abrem espaço para defender seus interesses por um currículo com língua de sinais no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino.

Os Surdos devem ter poder igual aos não surdos. Devemos descolonizar a educação ouvintista. Segundo Silva (2007b): “[...] uma estratégia de descolonização do currículo supõe, evidentemente, o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados”.

Silva (2007a) afirma ainda que “[...] um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais”. No currículo, os conteúdos vivenciados influem na configuração das identidades. O ensino de Língua de Sinais no currículo da educação de surdos forma identidades surdas fortalecidas. Ressalta-se a importância de outros conteúdos e conceitos igualmente importantes aos surdos, como: cultura surda, comunidade surda, arte surda, literatura surda, entre outros.

Nessa dimensão, o currículo não incorpora apenas conteúdos, mas também palavras, o jeito com que os alunos são tratados pelos professores e como a escola se importa com as diferentes práticas sociais. Entende-se que no currículo existem muitos poderes, em relação aos conteúdos que serão ensinados, sobre a língua utilizada para o ensino, e também quantas horas por semana cada disciplina ocupa no ensino de um ano escolar e a importância dos professores em relação à disciplina ministrada frente aos colegas e em relação à instituição escolar de modo geral.

Esta pesquisa coloca em destaque a teoria crítica de currículo, ao considerar a questão da diferença, da identidade e das línguas. Defende-se que independentemente da discussão que envolva o currículo e seus enfoques na dimensão de conteúdos, disciplinas e formas de ensinar, dentre outras, é preciso priorizar e valorizar a Língua de Sinais.

Existem diversos estudos atuais sobre currículo na educação de surdos, especialmente sobre o desenvolvimento do ensino de Língua de Sinais. Porém os conhecimentos específicos são poucos, e também nas legislações ainda há uma publicação reduzida de artigos científicos sobre o ensino de Libras no Ensino Médio nas escolas inclusivas onde alunos Surdos encontram-se matriculados. No entanto, novos estudos contemplam a ampliação do olhar para a inclusão educacional de adolescentes e jovens Surdos, pensando historicamente no movimento surdo. Experiências resultantes das práticas vivenciadas revelam que a maioria dos currículos é inadequada, dada sua adesão à visão tradicional, ouvintista, em sentido colonizado. É importante registrar que os conhecimentos e informações adquiridos

sobre o currículo da educação de surdos foram identificados por meio da convivência com pessoas surdas experientes que atuam e pesquisam sobre educação de surdos.

Lunardi (1998) concluiu sua dissertação de Mestrado tendo como problema de pesquisa: como professores surdos percebiam o currículo e como o colocavam em prática. A metodologia utilizada teve como procedimentos a realização de entrevistas com três professores surdos e observações numa escola bilíngue para surdos que possui Ensino Médio e integra a rede de escolas inclusivas. O estudo realizado coloca em destaque que os professores surdos buscaram colocar nas suas práticas escolares aspectos da cultura surda e que sua presença, mesmo que não em disciplinas convencionais, era uma forma de resistência (Lunardi, 1998). Cabe o destaque adicional dos resultados da pesquisa de que:

A maioria dos educadores ouvintes desconhece ou conhece muito pouco a estrutura da língua de sinais, como eu disse no começo. O problema do currículo para os alunos ouvintes não é só ter língua de sinais. Como a autora falou, também é a importância que os professores surdos têm dentro da escola. Na pesquisa dela, ela viu como essa importância não era muito grande. E também os alunos ouvintes não sabem muito a estrutura da língua de sinais. Isso tudo faz parte do currículo de uma escola, porque por meio do currículo são ensinados os valores sociais, linguísticos, ideológicos, políticos, culturais e sociais de um povo, mostrando aos alunos o que é importante e o que não é importante. É certo que a introdução da disciplina Língua de Sinais, no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, é muito importante, pois a Língua de Sinais é uma marca de identidade dos surdos e um meio para desenvolver seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Mas o problema é a prática pedagógica da escola, especificamente no que tange à disciplina de Língua de Sinais para ouvintes, carece de uma reflexão numa perspectiva linguística, social e educacional (Lunardi, 1998, p. 80).

A referida autora afirma também que até 1998, fez contato com 10 escolas bilíngues e inclusivas para surdos no Brasil com o objetivo de obter informações sobre essa questão. A pesquisa ressalta que até 2023 as escolas inclusivas com Ensino Médio de todas as redes de ensino, no Brasil, não incluíam no currículo a disciplina referente ao ensino formal de sinais e de temas relacionados à surdez.

Outros autores, cujas produções sobre a temática pesquisada, aproximam-se de Jokinen (1999) que sintetiza, a partir de seus estudos, especificidades sobre contextos escolares do exterior como: “Na Suécia, Noruega e Dinamarca todas as escolas dos surdos são bilíngues. Em seus currículos está declarado que a língua de sinais é a primeira língua e a usada para instrução”. Essa realidade corresponde a países nórdicos que já têm legislação reconhecendo Língua de Sinais na educação de surdos, compondo o currículo das escolas. Em reforço, Quadros (2009, p. 34) afirma que: “O artigo de Wallin (1990) apresenta alguns aspectos do bilingüismo

desenvolvido na Suécia a partir de 1981, até em que foi aprovada a lei, pelo Parlamento Sueco, dizendo que os surdos devem ser bilíngues (língua de sinais sueca e sueco)”.

Diferentemente da realidade brasileira, na Suécia, em 1983, foi implementado o novo currículo nas escolas de surdos e escolas inclusivas onde há presença de alunos surdos. No Brasil, existe a Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Libras, sendo igualmente importante o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a lei 10.436 e obriga o ensino de Língua de Sinais na educação como delibera em um de seus artigos:

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 à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras; [...] (Brasil, 2005).

Refletindo sobre o ensino de Libras na Educação Básica, atualmente existe disciplina Libras na matriz curricular das escolas bilíngues para Surdos, mas a maioria das escolas inclusivas, principalmente no Ensino Médio, nas quais os alunos Surdos estão matriculados estudando com alunos não surdos, a disciplina Libras é inexistente, sequer a Libras é mencionada, justamente nesta etapa de ensino de inclusão educacional total e de inclusão social, que o ensino da Libras para todos é essencial.

Cabe salientar, que existem iniciativas em alguns municípios do Brasil, sobre a construção de um currículo de Libras para a Educação Básica, tendo como a referência o Currículo da Cidade de São Paulo<sup>1</sup> em andamento que contempla a disciplina de Libras para o Ensino Fundamental I, e a sequência do projeto também em curso que organiza o currículo para o Ensino Fundamental II. O Ensino Médio não inclui essa iniciativa por não ser de competência geral das redes municipais de ensino, e sim da rede Estadual ou Federal.

---

<sup>1</sup> Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-Libras/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

Outra importante publicação recente é a Gramática da Libras<sup>2</sup>, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em parceria com o Governo Federal e Ministério da Educação. Essa gramática serve de base para a elaboração de currículos escolares e programas de ensino de Língua de sinais, tanto como para as disciplinas de ensino de língua de sinais L1 e L2.

Sabemos que em algumas redes de ensino com escolas bilíngues para surdos existe o ensino de Libras na grade curricular, mas ressalta-se que esse foco de abordagem não integra o contexto desta pesquisa. Ressaltamos que esta pesquisa trata do Ensino Médio na escola inclusiva, e do ensino de Libras para todos os alunos da escola, ouvintes e surdos concomitantemente.

### **1.3 Política Pública e Ensino de Libras**

Por muito tempo a legislação em defesa da Libras foi ignorada, e tampouco foi considerada a acessibilidade linguística. Constata-se que, diferentemente, durante os últimos 20 anos, houve movimento e luta da comunidade surda para conquistar a deliberação de leis em defesa de seus direitos sobre as Libras.

As políticas públicas decorrem da existência dessas leis por causa da luta e movimento da comunidade surda. Segundo Lacerda (2012), a Lei da Libras, 10.436 do ano 2002, foi legitimada, possibilitando buscar junto ao poder público, o acesso à educação de Surdos e a outros serviços por meio da Libras.

Conforme apontado pela autora acima mencionada, a lei só veio a ser regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626, quando se tornou obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia e outros afins, ampliando os conhecimentos sobre língua de sinais e o mundo dos Surdos aos profissionais que deveriam ter informações sobre Libras, potencializando o desenvolvimento educacional de alunos surdos de modo a respeitar sua condição linguística diferenciada, ainda que de modo incipiente.

Sobre o Decreto citado acima, a inclusão da disciplina de Libras é descrita em seu artigo 3º do capítulo II que preconiza:

[...] a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e

---

<sup>2</sup> Gramática de Libras. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/gramatica-da-Libras-volume-1>. Acesso em: 05 dez. 2023.

superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

No segundo parágrafo do artigo terceiro, fica determinado que a disciplina de Libras deve ser ofertada como disciplina curricular optativa para os demais cursos de nível superior e de educação profissional a partir de um ano de publicação do Decreto nº 5.626. O artigo 14º, do capítulo IV, em seus incisos I até VIII e artigo 15º, seus incisos I e II, dispõe sobre a garantia da inclusão da disciplina Libras nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino em complementação da base comum curricular:

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 à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para: o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com: professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como

segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino e na educação superior.

[...] (Brasil, 2005).

Segundo Lodi (2013) que destaca os termos do Decreto que diz respeito à inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, é importante considerar que estes termos estão em diálogo com todo o texto do Decreto que defende e favorece a educação bilíngue para Surdos na medida em que seu texto fora construído a partir de um conceito de educação que tem como fundamento a diferença sociocultural dos Surdos e a Libras como base para todo o processo educacional.

No que se refere à condição linguística diferenciada do Surdo e o empenho em preconizar medidas de transformação educacional fundamentadas nessa diferença, considera-se que o Decreto promove o resgate da educação como bem social, como direito de todos à educação de qualidade, com a predisposição para superação dos desafios que a diferença pode provocar no cenário do mundo contemporâneo, conjugados ao movimento transformador da educação e da sociedade como um todo (Zych, 2008).

Nesse sentido, Lodi (2013, p. 60) destaca que “[...] o Decreto contribui com a transformação de nossa sociedade em inclusiva, garantindo o direito à educação a todos os brasileiros e, portanto, sua participação em todas as esferas de atividade humana”.

Segundo Zych (2008), o Decreto surge com força de lei, em defesa de novas concepções de educação que, por sua vez, se relacionam com a demanda de atendimento às diferenças, provocando uma desestabilização no status quo ao exigir das instituições de ensino a reestruturação de uma proposta pedagógica.

Porém, mesmo reconhecendo as contribuições do Decreto para atendimento educacional das pessoas surdas, não podemos acreditar que o decreto por si só possa garantir a concretização desta questão, sobretudo pelos gestores da Educação. Esse posicionamento se sustenta considerando que a implementação do currículo é um processo complexo e deve-se respeitar seu tempo, dependendo da intenção dos envolvidos.

Os estudos acima citados chamam atenção para possíveis negligências em relação à efetivação dos termos do Decreto e contribuem para elucidar esta questão

na medida em que alertam para a necessidade de uma discussão mais aprofundada desses termos e os perigos de reprodução e perpetuação das práticas nas salas de aula com alunos surdos e ouvintes, principalmente a omissão e falta da disciplina Libras como obrigatória no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino das escolas inclusivas.

Sobre a questão da Libras não ser descrita como língua oficial brasileira no Decreto, mas como disciplina a ser inserida no currículo dos cursos de Licenciatura, é importante destacar que a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão na Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras), em seu artigo 1º e parágrafo único. A lei Libras determina em seu artigo 5º entrar em vigor a partir da data de sua publicação (Brasil, 2002), cabendo ao Decreto nº 5626/2005 as disposições que não são detalhadas na mesma, relativas aos serviços de apoio e difusão da Libras e do atendimento à pessoa surda através dos serviços públicos e conveniados de saúde e educação, a saber, os artigos 2º, 3º e 4º. Vale reforçar a ideia de que por Libras não ser legalmente uma língua oficial do país, torna mais difícil a exigência de sua circulação e difusão entre os cidadãos.

Ao retomar o significado do referido Decreto, ressalta-se que todas as instituições de Ensino Superior devem incluir a disciplina de Libras em seus cursos de Licenciaturas, no entanto, a forma como essa medida é efetivada é de responsabilidade e, ao mesmo tempo, faz parte das funções básicas dessas instituições, conforme previsto na Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio, de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, Art. 207).

Alguns estudos foram desenvolvidos com interligações ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2005), tratando da implementação da disciplina de Libras na Educação Básica. Inclui-se como destaque a produção de Vieira-Machado e Lirio (2011) que relatam que inserir a disciplina de Libras no Ensino Médio de escolas inclusivas e licenciaturas da graduação, possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre os surdos como sujeitos com potências e limitações, da mesma forma que os ouvintes.

A partir das sistematizações reflexivas, constata-se que as diferentes interpretações dos textos dos referidos documentos legais, no caso Lei e Decreto aqui tratados, podem impulsionar diversos encaminhamentos tanto para os estudos quanto

para a implementação da disciplina de Libras e sua efetivação no Ensino Médio nas escolas inclusivas de diferentes redes de ensino.

Conforme abordado neste capítulo, cabe reafirmar que as legislações vigentes sustentam a importância da responsabilidade e direito das instituições na difusão da Libras no sentido de incluir socialmente os cidadãos surdos, porém não identificamos obrigatoriedade para que a disciplina da Libras seja inserida no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, frequentadas por alunos surdos e ouvintes.

## **CAPÍTULO II**

### **A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A DOCÊNCIA**

A educação de Surdos no Brasil implica um olhar para a Libras e para os sujeitos que se comunicam prioritariamente por meio dela. Em consonância a essa premissa, este capítulo inclui bases conceituais e reflexões sobre aspectos fundamentais da constituição cultural, identitária do professor Surdo, em articulação com a Língua de Sinais e a formação dos professores Surdos. Os focos temáticos abordados se relacionam a aspectos relevantes tendo em vista o objetivo central da pesquisa, ao considerar as articulações entre decreto, disciplina Libras e currículo escolar em escola inclusiva, identificando suas concepções.

#### **2.1 Língua de Sinais e Comunicação Humana**

A língua brasileira de sinais teve seu status linguístico reconhecido pela Lei nº 10.436 de 2002, a qual, conforme já citado, em seu Artigo 1º determina que “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002). É comum, ao ser feita referência a esta lei, afirmar-se que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, no entanto, este é um equívoco. O reconhecimento linguístico não garante o status de língua oficial, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988, lei maior do país, reconhece apenas a língua portuguesa como língua oficial.

Na lei nº 10.436/02 reconhece-se efetivamente a Libras como língua que possui características estruturais próprias considerando a modalidade linguística em que se insere identificada como visual-motora (Brasil, 2002). A legislação delibera também que,

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Apesar de reconhecida e garantida a legalidade da Libras e do seu uso em situações de ensino, tendo em vista sua inserção no currículo dos cursos de formação de professores, ressalta-se na lei que “[...] a língua Brasileira de Sinais – Libras não

poderá substituir a modalidade escrita da língua Portuguesa” (Brasil, 2002). Pode-se, então, inferir duas posições: a primeira é a de que aprender a língua portuguesa na modalidade escrita é uma necessidade para a vida em sociedade, considerando que a mesma é a língua oficial do nosso país e, a segunda refere-se à necessidade e importância da educação bilíngue aos surdos, envolvendo crianças e adolescentes e necessidade de acesso à Libras e à escrita da língua portuguesa.

Dada a especificidade desse contexto da educação de surdos, a primeira língua é a Língua de Sinais, como L1. Admite-se, assim, que a L1 corresponde à comunicação inicial na escola das crianças surdas, o que permite que elas sejam estimuladas no seu processo de aprendizagem. As crianças surdas têm estágios de desenvolvimento semelhantes às crianças ouvintes. Diante do exposto, torna-se necessário que o professor conheça profundamente a LS para ensinar crianças surdas, sendo preferencialmente desejável que o professor seja surdo, desde que ele a domine como sua língua nativa. A maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes, que não sabem se comunicar em LS, por isso, é importante que a educação escolar se inicie na primeira língua das crianças surdas.

Quadros e Karnopp (2004, p 35) afirmam que “[...] as línguas de sinais são línguas de modalidade viso-espacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos”. As autoras apresentam uma comparação entre a língua de sinais dos Surdos e língua oral dos ouvintes, admitindo que o desenvolvimento da aprendizagem apresenta similaridades.

Levando em consideração que as línguas de sinais se assemelham às línguas orais em termos funcionais, Stokoe (*apud* Quadros e Karnopp, 2004, p. 34) focaliza a estrutura interna da língua enquanto sistema, e ao longo de seus estudos conclui que “[...] surgiram fortes evidências de que as línguas de sinais não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua”.

As referidas autoras afirmam que a criança que nasce surda, “[...] com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência” (Quadros e Karnopp, 2004, p. 34). Nesse sentido, admitindo que a maioria das crianças surdas seja filha de pais ouvintes, elas vivem em uma situação de desvantagem linguística desde tenra idade até a sua

juventude. Essa concepção resulta na seguinte questão: No Brasil, quando e como se deu o início da disciplina Libras no currículo escolar do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino?

Constata-se que não encontramos registros comprobatórios que sustentem argumentação sobre essa questão.

A Língua Brasileira de Sinais tem aproximadamente 160 anos no Brasil. Quando o professor surdo francês Eduard Huet veio ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos, fundado em 1857, constatou-se, conforme Moura (2000, p. 82) que “O *curriculum* por ele apresentado não fazia nenhuma menção ao treino de fala ou de leitura orofacial”.

Stokoe (*apud* Quadros; Karnopp, 2004) identificou que os sinais não eram exatamente imagens, mas se tratava de símbolos abstratos com uma estrutura complexa interior, sendo então componente de um sistema simbólico, como todas as outras línguas identificadas. Complementações são adicionadas a esta interpretação pelo autor ao expor que cada sinal apresentava pelo menos três parâmetros independentes a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número ilimitado de combinações (Quadros; Karnopp, 2004).

A combinação de parâmetros para a formação dos sinais passou a ser a base para os estudos morfológicos das línguas de sinais, visto que cada parâmetro é um traço distintivo, ao se conceber que:

Os sinais, na Libras, são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um lugar específico, podendo este ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Em outras palavras, na formação dos sinais da Libras, os seguintes parâmetros são considerados: configuração das mãos, localização, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não manuais (Felipe *apud* Pereira, 2011, p. 61).

Ampliando o conceito de como os sinais são formados, cabe elencar com as devidas cautelas, os cinco parâmetros que, constituem a Língua de Sinais. Os parâmetros são entendidos como referências e princípios da sua constituição. No caso da Língua de Sinais, independente do país ao qual pertença, a regra que se estabelece é sua modalidade visual-espacial, sendo, portanto, obrigatórios para sua existência os cinco parâmetros (Pereira, 2011), conforme explicitados nas abordagens a seguir.

**Configuração de Mãos (CM):** A forma que a mão está disposta no momento da sinalização, variando o jeito de se posicionar os dedos e o formato da palma da

mão; são inúmeras as configurações que se utilizam, sendo a cada nova pesquisa, identificada uma quantidade maior de possibilidades; não existe sinal sem configuração de mão.

**Ponto de Articulação (PA):** Também conhecida como Localização (L), diz respeito ao local onde o sinal é executado, reportando-se sempre a alguma parte do corpo ou espaço à frente do corpo; não existe sinal sem localização.

**Movimento (M):** O movimento realizado pelo sinalizador no espaço, ora com uma das mãos, ora com as duas; também pode ser feito com as duas mãos espelhadas ou cada mão executando um movimento diferente. Acrescenta-se que alguns sinais podem não ter movimento, sendo estáticos.

**Orientação das Palmas das Mãos (OM):** Direção para a qual aponta a palma da mão no momento da sinalização, podendo ser as duas mãos para mesma direção ou cada uma para um lado; não existe sinal que não haja identificação das orientações das palmas das mãos.

**Expressões Faciais e Corporais (EFC):** Também conhecidos como Traços não manuais (TNM), são as expressões do rosto ou corpo realizadas durante a sinalização, que trazem o complemento para dar significado aos sinais; podem reforçar um sentido, demonstrar ironia ou ainda emoção ou sentimento; é indispensável que existam tais expressões para compreensão da sinalização.

Segundo estudos de Pereira (2011), ressalta-se também que há diferença entre língua de sinais e língua oral, mas é possível identificar os pontos em que elas se assemelham, considerando referências comuns:

[...] apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, ambas seguem os mesmos princípios pelo fato de possuírem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso desses símbolos (Pereira, 2011, p. 59).

A principal diferenciação entre as línguas orais e as línguas de sinais de um mesmo país se dá no nível da estruturação, sendo que cada língua é estruturada a partir de sistemas de significantes linguísticos de naturezas distintas, caracterizadas pela oralidade, gestualidade e expressão. Outro ponto de diferenciação é a origem de cada língua, no caso brasileiro, a língua oral local se originou do Latim, enquanto a Libras teve origem na Língua de Sinais Francesa.

Cabe situar historicamente que Dom Pedro II fundou, em 1857, a primeira escola para Surdos no Brasil chamada Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual

Instituto Nacional de Educação de Surdos). Com a ajuda do professor Huet, a Língua de Sinais Francesa era usada para ministrar aulas, associada ao alfabeto manual francês. Conforme evolução da Língua de Sinais Francesa utilizada no Brasil, integrando-se à cultura brasileira e aos Sinais utilizados pelos Surdos brasileiros, surgiu a Língua Brasileira de Sinais – Libras (Vieira, 2000).

Considerando ainda o contexto histórico em que a Libras foi oficializada no Brasil, por meio da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, identifica-se em sua formulação inicial expressa no Art. 1º a formalização do seu reconhecimento e concepção:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Importante ressaltar que a publicação da referida lei ainda não torna a Libras uma língua oficial do Brasil, mas a reconhece como meio de comunicação dos Surdos brasileiros. Segundo consta na Constituição Federal de 1988, Art. 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Isso faz com que a única língua obrigatória para ser utilizada em documentos, sites e questões institucionais seja a língua portuguesa. Surge então um novo desafio para a Comunidade Surda: lutar por uma lei que torna a Libras também Língua oficial do Brasil.

Alguns dispositivos legais, como o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015, deliberam sobre a acessibilidade necessária nos diversos âmbitos do Brasil, para garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência. No caso da comunidade Surda, uma das barreiras a ser superada é a da comunicação e, legalmente, indica-se que isso se dê por meio de legendas na língua portuguesa escrita em vídeos, inserção de intérpretes de Libras nos vídeos, incluindo também atendimentos virtuais e presenciais, além do ensino e divulgação de Libras em cursos de formação universitária. Por meio da Língua de Sinais é que os Surdos têm acesso à educação e outros serviços na sociedade exercendo sua cidadania. É a língua que une a comunidade Surda e carrega sua historicidade, suas conquistas e propaga a Cultura Surda.

Nesse contexto, consideramos que a língua de sinais pode garantir a constituição do sujeito surdo. Em um país em que o idioma oficial é a língua portuguesa, conforme o assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 13º (Brasil, 1988) a qual delibera que o sujeito surdo teve sua condição bilíngue admitida principalmente por meio do Decreto no 5.626 de 2005, adicionando-se que a língua de sinais é assumida como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda, faz-se necessário elucidar o entendimento sobre a condição do ser sujeito surdo, incluindo-se a importância de reflexões sobre o professor como sujeito surdo.

Nesse sentido, admitindo que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, sendo seus tutores ouvintes, elas vivem em uma situação de desvantagem linguística desde tenra idade até a sua juventude. É na escola que se apresenta ambiente propício ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo pleno. No entanto, ao chegar no Ensino Médio, esse ambiente propício passa a não existir, ocorrendo a interrupção de políticas educacionais e linguísticas essenciais para seu desenvolvimento social.

## **2.2 Ser Professor Surdo**

Para a compreensão sobre o professor surdo torna-se importante que este estudo considere uma descrição do sujeito que integra o contexto desta pesquisa, ou seja, quando e como surgiu a figura do professor surdo na legislação e no campo da educação de surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 determina que o professor surdo deve ter a formação na docência para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino e na educação superior. Evidencia-se a preferência de sujeitos surdos nesses cursos, trazendo à tona o significado e especificidades da figura do professor surdo.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Brasil, 2005).

Alguns surdos que atuam como professores possuem a Certificação de Proficiência em Libras (PROLibras). O exame dessa competência teve sete edições no período entre 2006 e 2016 e era composto por uma prova objetiva com questões de múltipla escolha e uma prova prática, ambas totalmente em Libras. Embora o PROLibras seja uma certificação de competência, foi uma ação de curto prazo para atender à necessidade de certificação de profissionais existente dentro desse contexto específico. Na medida em que houvesse profissionais para o ensino de Libras, a formação destes passaria a acontecer por meio dos cursos de graduação em Letras Libras. Atualmente a certificação de competência PROLibras ainda é restrita a algumas cidades do país.

A formação específica para o professor surdo, como se pode constatar, é muito recente, mas torna-se relevante ao trazer importantes contribuições para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos surdos em todo o território nacional.

Segundo Reis (2007) é essencial a presença desse profissional que revela sua cultura, sua prática da língua de sinais, além de ser um agente motivador por sua identidade e valorização da alteridade na rotina da sua convivência e compartilhamentos de experiências. Reis (2007) corrobora e alerta para o fato de que os professores surdos fazem parte de uma categoria jovem, que ainda está se constituindo, compondo um cenário estimulador na ressignificação do processo educacional envolvendo pessoas surdas.

As contribuições de Gesser (2012) destacam que a língua de sinais é a bandeira política, tomada sempre como tema e objeto de luta em quaisquer reivindicações pela comunidade surda. Por isso, a autora ainda ressalta que esses professores Surdos não têm dúvidas da legitimidade e do valor dessa língua, corroborando o pensamento de Quadros (2009) quando releva a necessidade de se formar professores surdos para garantir o acesso e a permanência de surdos na educação:

Com base nisso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua. Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos (Quadros, 2009, p. 5).

A formação e constituição docente desses profissionais têm ocorrido a partir de vários cursos e hoje já existem muitos professores surdos com qualificação adequada atuando em diversas instituições, embora ainda muito longe do contexto ideal. Isto porque mais do que um professor que utilize a Libras como fonte de comunicação, é preciso que o ensino de surdos contemple os desdobramentos metodológicos e ideológicos inerentes à surdez, valorizando a condição sociolinguística dessa comunidade minoritária (Albres; Neves, 2014).

A importância desse profissional também é ressaltada por Reis (2007) ao apontar diversas dimensões das contribuições do profissional surdo no processo de aprendizagem das crianças, não só na questão dos conteúdos, mas também no aspecto linguístico.

As autoras mencionadas como referência ainda ressaltam a importância do entendimento que a escola deve ter em relação à relevância desses professores surdos na educação de seus alunos, considerando sua contribuição na construção de suas identidades, por meio da interação com esses sujeitos. A pretensão do trabalho citado, em consonância com a contribuição da pesquisa bibliográfica, é estudar como esses professores surdos se constituíram professores, considerando os desafios que enfrentaram, incluindo questões como a formação e ações pertinentes às práticas pedagógicas.

Gimeno Sacristán (1999) trata sobre contextos de determinação da prática profissional, afirmando que os professores possuem certo status social que, apesar de variar em sociedades e contextos diferentes, configuram o status desse grupo profissional. Embora a origem da docência esteja relacionada ao público feminino, às pessoas de classe média e baixa e à pouca qualificação acadêmica, o professor ainda é reconhecido como alguém que possui uma importante missão na sociedade.

No que se refere à necessidade da devida valorização do professor de Libras um dos desafios tem a ver com questões relativas à sua formação e características específicas em relação ao desempenho de sua função. Segundo Albres (2014, p. 58):

Essa desvalorização é sinal de qualificação do Ensino Superior – anos de luta para buscar educação de qualidade e a qualidade está ligada à formação de mestres e doutores para dar aula na universidade. O professor de Libras é uma nova profissão, mas o mercado tem modos de funcionar anteriores, inclusive guiados pelas lutas sociais no campo do magistério. Assim, os professores de Libras também devem se especializar, procurar maiores níveis de formação para a docência na universidade, mas a questão é que, historicamente, os surdos tiveram desiguais condições de escolaridade, o que

dificulta sua entrada em cursos de mestrado e doutorado, visto que a concorrência é grande e as vagas são poucas.

No período em que Albres (2014) realizou seus estudos havia poucos professores Surdos formados do curso Letras Libras, diferente do momento atual em que os avanços e mudanças desse cenário revelam que contamos com um número significativo de profissionais formados na área de estudos linguístico da Libras e pode-se constatar que a quantidade de professores de Libras no Brasil aumentou significativamente. Essa realidade expõe a necessidade de analisarmos dados disponíveis sobre a formação de professores de Libras.

### **2.3 Formação de Professores de Libras**

Para o ensino de Libras na Educação Infantil ao Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, objeto desta pesquisa, o Decreto aponta que a formação de docentes deve ser realizada em curso de Letras Libras ou curso Normal Superior em que a Libras tenha se constituído língua de instrução (Brasil, 2005, Artigo 5º).

O curso de Letras Libras<sup>3</sup> tem objetivo de formar os professores da língua de sinais, curso esse organizado e iniciado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, faz-se necessário uma breve descrição histórica deste curso, bem como salientar sua relevância para a formação do professor surdo, como demonstra Albres (2014, p. 58) em suas reflexões:

É interessante perceber as tensões sociais, pois há uma lei de funcionamento – formação/titulação – não facilmente alcançada pelos surdos em função de sua história de escolarização – isso gera tensão, pois favorece a entrada de professores ouvintes, por vezes sem competência linguística para o ensino de Libras, ou ainda, debates para exigência de níveis mais baixos de formação – o que, de certa forma, coloca o debate na linha do assistencialismo ao surdo, questões tensas e que estão nas pautas da educação contemporânea. Busca-se igualdade de oportunidades, mas as condições de acesso – historicamente na educação – nem sempre favoreceram esta igualdade.

A proposta do curso de Letras Libras foi realizada no ano de 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). O objetivo referido do curso é formar profissionais da área da surdez e da educação de surdos, considerando o

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://Libras.ufsc.br/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

fato de que o Decreto nº 5.626/2005 instituiu a obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e outros cursos do Ensino Superior.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005).

A formação de professores de Libras para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino e também no Ensino Superior deveriam ocorrer, conforme mencionado anteriormente, pelos cursos de graduação em Letras Libras.

A ausência de profissionais habilitados para o ensino de Libras, deixava espaço para que se encontrasse no mercado de trabalho professores sem formação, conhecidos como instrutores e monitores. Embora muitos possuíssem bom domínio da Língua de Sinais, constatava-se que o exercício da docência na formação de diversos tipos de profissionais aptos a atuar na educação de surdos exigia competências diferenciadas, dada a complexidade das expectativas.

Quadros (2009) afirma que o curso, lançado originalmente na opção à distância, tinha como objetivo garantir a inclusão social de surdos na sociedade por meio da formação acadêmica, abrindo espaços para a sua inserção no mercado de trabalho.

A experiência de uma universidade, como da UFSC, revela que os instrutores e monitores que atuavam no ensino de Libras eram, na sua maioria, surdos. Profissionaliza-los, oferecendo formação acadêmica gratuita, caracteriza um grande avanço, já que o curso promovido pela universidade foi pioneiro na América Latina (Dall'Alba, 2013).

A professora Ronice Muller de Quadros foi a coordenadora responsável pelo projeto de criação e oferecimento do curso em âmbito nacional. Oito instituições de ensino conveniadas levaram o curso a diversas regiões do país em resposta às demandas dessa natureza (Strobel 2008), em articulação às iniciativas do MEC, incluindo política de formação de professores condizente com diferenciais apontados pela realidade relacionada às pessoas surdas.

A nova lei criou uma demanda grande por profissionais com essa graduação. Há vários anos, o MEC vem oferecendo capacitação para pessoas

preferencialmente surdas que atuam como instrutores da Língua de Sinais sem a licenciatura. O objetivo do projeto é formar professores com essa graduação. O número de surdos também é um fator relevante. Existem cerca de 170 mil surdos no Brasil, de acordo com o último censo realizado, no ano de 2007 (Strobel, 2008, p. 75).

O curso de Letras Libras à distância formou a primeira turma no ano de 2010 e a segunda em 2012. Atualmente, esse curso é oferecido na modalidade presencial e remota, identificada como híbrida, com duração mínima de quatro anos para licenciatura e quatro anos e meio para bacharelado.

O perfil do Licenciado explica que ele é o profissional apto para atuar como professor da língua brasileira de sinais nos níveis de Ensino Fundamental (a partir do 6º ano), médio e superior, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo, o campo de atuação do licenciado é no ensino de Libras como L1 e L2. O perfil do Bacharelado é relacionado ao profissional apto para atuar como Tradutor e Intérprete de Libras-Português em diferentes contextos institucionais e sociais.

Todas as informações acima estão relacionadas à importância do currículo de Libras. Os caminhos para a formação de professores surdos bilíngues se efetivaram por meio de várias iniciativas. Em parceria com instituições de todo o Brasil, o curso de Letras Libras EaD da UFSC já formou mais de 1500 profissionais em todo o território nacional, tanto professores de Libras quanto tradutores e intérpretes de Libras-Português. A UFSC possibilitou que esses cursos de formação se multiplicassem em várias universidades no Brasil na modalidade presencial, como por meio da educação a distância.

## **CAPÍTULO III**

### **EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, apresentamos a análise de documentos legais – leis, decretos e outros – que se referem à educação de surdos e o ensino de Libras no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino. A estrutura desta parte da Dissertação inclui inicialmente explicitações sobre procedimentos metodológicos, dando sequência à apresentação dos resultados da análise de documentos, finalizando com a discussão sobre avanços, limitações e desafios pertinentes ao objeto desta pesquisa.

#### **3.1 Procedimentos Metodológicos**

A análise documental visa complementar os conhecimentos sistematizados por meio da pesquisa bibliográfica, tendo como procedimento metodológico a coleta e análise de dados que se caracteriza por sua especificidade quanto aos objetivos da investigação. Conforme Gil (2010, p. 46):

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

Na dimensão da análise documental são considerados leis e decretos relacionados às políticas de educação dos surdos, destacando-se o Decreto nº 5.626/2005.

Gil (2010) afirma que fontes de pesquisa impressas, muitas vezes, são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos à sua conduta investigativa, possibilitando análises e interpretações significativas em relação ao objeto de estudos, norteadas pelos objetivos previstos. Ainda segundo o autor, a investigação social deve ocorrer com base em documentos, destacando como fontes de documentação com maior relevância: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e comunicações em geral.

Em perspectiva complementar, o autor acima citado reforça e destaca habilidades que devem ser consideradas pelo pesquisador, ao afirmar que:

[...] a natureza dos dados disponíveis depende dos objetivos da entidade que

coleta e os organiza. [...] de modo geral, a coleta de dados a partir de registros estatísticos é muito mais simples do que mediante qualquer procedimento direto. No entanto, exige que o pesquisador disponha de um bem elaborado plano de pesquisa que indique com clareza a natureza dos dados a serem obtidos. E também que saiba identificar as fontes adequadas para a obtenção de dados significativos para os propósitos da pesquisa (Gil, 2010, p. 161).

Para Gil (2010), cabe considerar a contribuição da pesquisa bibliográfica dada sua importância de apoio às análises, permitindo uma pesquisa mais ampla, principalmente, quando os dados e informações são muito dispersos.

No que se refere aos registros institucionais documentados, Gil (2010) explica que os dados fornecidos por instituições governamentais também podem ser úteis para a pesquisa social, como projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, entre outros.

Como exposto, este estudo tem base na metodologia de análise documental, que, segundo Calado e Ferreira (2005), consiste em método de coleta e análise de dados compondo duas fases de abordagens: na primeira, situa-se a localização da fonte e a seleção dos documentos selecionados; na segunda, os resultados da análise dos dados coletados. Portanto, prossegue-se explicitando a forma de coleta de dados no processo desta pesquisa:

O material consultado foi composto por documentos legais que integram a base da coleta, tais como a Constituição Federal, Leis, Decretos e Projetos de Lei, dada sua aderência ao objeto deste estudo. A pesquisa inclui também documentos de entidades representativas da comunidade surda, cabendo o destaque de que não foram identificados documentos que tratem de solicitações e demandas específicas para o ensino de Libras no nível de escolarização do Ensino Médio.

O critério de referência para a seleção dos documentos norteou a escolha por documentos oficiais de fonte primária que tratassem do ensino de Libras no Ensino Médio em escolas inclusivas.

Cabe reforçar que o objetivo geral norteador desta pesquisa é analisar as concepções sobre o ensino de Libras na educação escolar de alunos surdos e ouvintes do Ensino Médio em escolas inclusivas de todas as redes de ensino, a partir de reflexões sobre a realidade da Comunidade Surda e das deliberações legais de políticas educacionais e linguísticas na promoção da inclusão educacional e social de pessoas surdas.

Os objetivos específicos, conforme já inseridos na Introdução, são considerados com o intuito de organizar o processo de coleta e análise de dados de

particularidades já contempladas anteriormente nesta Dissertação nos capítulos iniciais em correspondência ao objetivo específico preliminar. Nos demais subitens deste capítulo, a dissertação reporta-se mais diretamente ao segundo objetivo específico, conforme retomado na sua formulação textual: Sistematizar as bases teórico-conceituais que fundamentam a compreensão sobre Educação, considerando suas especificidades quanto ao Currículo, Aprendizagem de Surdos e Ensino de Libras em escolas Inclusivas; Analisar as deliberações da legislação educacional brasileira sobre Educação de pessoas surdas no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, com base em produções acadêmico-científicas pertinentes.

### **3.2 Ensino de Libras e Ensino Médio**

Até o início do século XX, a surdez era vista apenas por uma perspectiva clínica, considerando que o surdo era pensado como incapaz de adquirir autonomia, portanto havia a necessidade de ser tutelado e de adquirir conhecimentos para desenvolver suas habilidades cognitivas e comportamentais.

Nos anos subsequentes, houveram grandes avanços quanto ao entendimento do surdo e da surdez como uma diferença. Lutas foram travadas em diversos meios, como acadêmico, escolar e social, buscando incorporar uma nova ótica que propiciasse a percepção do surdo como indivíduo ativo na sociedade, porém deve-se frisar que este ainda é um espaço em construção, considerando seus paradoxos.

A virada do século XX para o XXI é um marco da confirmação hegemônica do capitalismo neoliberal que mantém a precariedade da garantia dos direitos trabalhistas e sociais e conseqüentemente amplia a realidade da exclusão. Admitindo-se a contradição inerente aos fenômenos socioculturais, este foi o momento de avanço dos debates acerca do ser diferente na educação, do direito de acesso ao ensino, incluindo os Surdos, apesar da permanência de grupos historicamente marginalizados.

A Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Salamanca, assinadas por diversos países, incluindo o Brasil, são marcos da significativa ampliação do discurso em prol da inclusão por suas concepções no âmbito dos direitos humanos. Em meio ao crescimento de discursos resilientes e da visibilidade internacional dos movimentos de universalização do acesso ao Ensino Básico, o Brasil inicia um processo legislativo propositivo em diferentes setores da educação e

dimensões do processo educativo como: currículo, gestão, prática docente, avaliação, dentre outros.

No século XX registra-se também a consolidação das comunidades surdas e a implosão dos movimentos políticos de minorias, que ocupam dentro do discurso da democracia liberal um lugar de destaque, sobretudo a partir do pós-guerra e do holocausto que infligiu não só judeus como marca histórica, mas também negros, homossexuais e deficientes, incluindo surdos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o primeiro marco legislativo da inclusão educacional de surdos. No artigo 26, a Declaração afirma que toda pessoa tem direito a instrução e que deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, assim como defende o fortalecimento dos direitos humanos e o respeito às liberdades fundamentais.

Além do artigo 26, os trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos revelam avanços, porém somente no final do século XX surge um movimento efetivo em defesa da educação de Surdos. Acrescenta-se que a perspectiva do bilinguismo toma forma e a defesa do direito universal à educação ganha força.

A Declaração Mundial de Educação, concluída em março de 1990 na Tailândia e assinada por cento e cinquenta países, incluindo o Brasil, adotou como princípio básico que toda pessoa tem direito à educação e proclama a importância de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Tal Declaração clama por mudanças na base da sua estrutura ao referir-se à educação. Em seu Artigo 3 trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, descrevendo que a educação básica deve ser oferecida a todas as crianças. O Artigo 6 enfatiza que cabe à escola proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem.

Nesse contexto, ressalta-se o diferencial da Declaração de Salamanca, assinada em junho de 1994 por oitenta e oito países, sendo a primeira a inserir especificamente a temática da equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Tal declaração registra que todos têm o direito de acesso à educação, sem distinção, contemplando a necessidade de aprimoramento dos sistemas de ensino para que se tornem ambientes inclusivos. O Documento também assume a atualização da discussão sobre o rompimento do contraponto entre educação regular e especial. Esses posicionamentos permitem afirmar que tal Declaração pode ser

considerada como divisor de águas, configurando perspectivas de acesso de todos na educação escolar.

Os países assinantes da Declaração de Salamanca assumem a responsabilidade de entender as pessoas com deficiência como seres ativos e dotados de direitos sociais e políticos. É no âmbito dessas declarações que as comunidades surdas formam movimentos políticos que vão exigir adequação da escola para ensino bilíngue, a promulgação de leis em diferentes países que assegurem o direito à educação e a legalização das Línguas de Sinais, inclusive no Brasil.

O currículo escolar é território de disputas políticas diante dos interesses de que a educação atenda alunos considerando as diferenças como a diversidade etária envolvendo crianças, jovens e adultos nos diversos contextos sociais.

As disputas políticas ideológicas são desafiadoras ao produzir processos curriculares humanamente devastadores que, no lugar de promoverem a superação das desigualdades e o respeito às diversidades, impedem os sujeitos escolares de se emanciparem, afastando-os de seus direitos, como o de ter na vida escolar uma experiência de construção da dignidade.

O quadro a seguir apresenta trechos da Constituição Federal, leis, decretos e projetos de lei que, a partir de análise e interpretação de textos, apontam suas intersecções que favorecem a possibilidade de fortalecer a visibilidade à questão da inclusão da disciplina de Libras no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino:

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
1988	<b><u>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988</u></b>	CAPÍTULO III DA <u>EDUCAÇÃO</u> , DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I DA <u>EDUCAÇÃO</u> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. <u>O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</u> I – <u>igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</u> II – <u>liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</u>	O Ensino Médio nas escolas inclusivas está situado na concepção da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade porém, não está acontecendo isso na prática principalmente envolvendo alunos surdos e ouvintes que precisam da disciplina Libras para sua comunicação na escola e fora da escola, respeitando a igualdade de condição para o acesso e a liberdade de aprender.
1996	<b><u>LDB LEI Nº 9.394</u></b>	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV – <u>respeito à diversidade humana, linguística, cultural</u> e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.	O Ensino Médio deve ser ministrado com base no princípio do respeito à linguística e cultura da comunidade surda na sala de aula com alunos surdos e ouvintes, o que não ocorre na realidade.
2001	<b><u>LEI Nº 10.172</u></b>	3. <u>Ensino Médio:</u> 3.3 <u>Objetivos e Metas:</u> 18. <u>Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.</u>	Objetivos e metas, principalmente referente ao item número 18, quanto ao Ensino Médio não está acontecendo na prática, pela ausência da disciplina Libras aos estudantes do Ensino Médio o que dificulta sua participação e exercício da cidadania, observando a garantia da igualdade social em relação à comunicação humana.

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2002	<u>LEI Nº 10.436</u>	Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.	Na inexistência do magistério, que se referia à formação de nível médio, a continuidade da oferta da disciplina de Libras nesse nível de ensino de forma geral pode ser adotada como formação para a cidadania segundo os PCNs.
2005	<u>DECRETO Nº 5.626</u>	<p><u>CAPÍTULO II</u>  <u>DA INCLUSÃO DA Libras COMO DISCIPLINA CURRICULAR:</u>            Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>§ 1º <u>Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.</u></p> <p><u>CAPÍTULO IV</u>  <u>DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO:</u>            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 <u>conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.</u></p>	<p>A inclusão da disciplina Libras no sistema de ensino Estaduais, Federais e Municipais, está acontecendo somente nas escolas bilíngues de Surdos e em universidades o que não ocorre em escolas inclusivas onde Surdos são alunos, principalmente no Ensino Médio de escolas inclusivas de todas as redes de ensino. Libras deveria ser incluída na formação de professores do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, em respeito ao decreto.</p> <p>O currículo do Ensino Médio deve incluir a disciplina Libras como L2 aos alunos ouvintes viabilizando a comunicação com alunos surdos na escola ou fora dela.</p> <p>O Ensino Médio nas escolas inclusivas que recebem alunos surdos, deveria incluir o ensino da Libras para todos os alunos.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2005	<b><u>DECRETO Nº 5.626</u></b>	<p>§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:</p> <p><u>I - o ensino e uso da Libras:</u>            II – prover as escolas com:            V – apoiar, na comunidade escolar, <u>o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;</u></p> <p>Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:</p> <p>(...)</p> <p><u>II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior.</u></p> <p>CAPÍTULO VI            DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA:</p> <p>Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:</p>	<p>Geralmente as escolas, Ensino Médio, oferecem curso de Libras fora do horário, na modalidade extracurricular ou em oficinas de Libras. Torna-se necessária a inserção da Libras na matriz curricular para todos os alunos.</p> <p>No que diz respeito às áreas do conhecimento ministradas nas diversas disciplinas do currículo, a Libras compreende uma das áreas de linguagem e interação no ambiente da escola. A inserção de Libras no currículo possibilita a inclusão no ambiente educacional e social dos alunos surdos em todas as etapas de escolarização.</p> <p>O Ensino Médio está situado nas escolas comuns da rede regular de ensino a alunos surdos e ouvintes, o que destaca a necessidade de garantir o direito linguístico para todos os alunos (surdos e ouvintes) ao se introduzir a disciplina Libras como componente curricular.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2005	<b><u>DECRETO Nº 5.626</u></b>	<p>II – <u>escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos,</u> bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.</p> <p>§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de <u>complementação curricular,</u> com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.</p> <p>§ 4º O disposto no § 2º deste artigo <u>deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.</u></p>	
2009	<b><u>DECRETO Nº 6.949</u></b>	<p>Artigo 21  <u>Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação</u>  <u>Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha, conforme o disposto no Artigo 2 da presente Convenção, entre as quais:</u></p> <p>a) Fornecer, prontamente e sem custo adicional, às pessoas com deficiência, todas as informações destinadas ao público em geral, em formatos acessíveis e tecnologias apropriadas aos diferentes tipos de deficiência;</p>	<p>Conforme o trecho citado, é responsabilidade do poder público, aceitar e facilitar o uso da língua de sinais, o que significa proporcionar o aprendizado da Libras para a comunidade escolar, fortalecendo a liberdade de expressão das pessoas surdas na sua língua natural, a língua de sinais.</p> <p>Sem a promoção da Libras, incluída no currículo escolar, a Libras não tem condições efetivas de implementação na escola, e o direito linguístico de expressão dos surdos continua sendo ignorado.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2009	<b><u>DECRETO Nº 6.949</u></b>	<p>b) <u>Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, 59ensa59, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência;</u></p> <p>c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da Internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência;</p> <p>d) Incentivar a mídia, inclusive os provedores de informação pela Internet, a tornar seus serviços acessíveis a pessoas com deficiência;</p> <p>e) <u>Reconhecer e promover o uso de línguas de sinais.</u></p> <p>Artigo 24 Educação:</p> <p>b) <u>Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;</u></p> <p>c) <u>Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.</u></p>	<p>Neste Decreto coloca-se novamente o tema da promoção da língua de sinais.</p> <p>Porém, limitada à inserção no currículo escolar, a Libras terá mínimas condições de circulação na escola, respeitando o direito linguístico dos alunos surdos, na sua plenitude.</p>
2011	<b><u>DECRETO Nº 7.611</u></b>	<p>Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos <u>sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal,</u> e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, <u>matriculados na rede pública de ensino regular.</u></p>	<p>Verifica-se a promoção de projetos e produção de materiais didáticos e de apoio educacional para as redes de ensino que contemplam o Ensino Fundamental I e II.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2011	<b><u>DECRETO Nº 7.611</u></b>	§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem <u>materiais didáticos e paradidáticos</u> em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, <b>laptops</b> com sintetizador de voz, <b>softwares</b> para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.	Verifica-se também iniciativas de projetos, editais e demais proposições do Ensino Superior para atender a inclusão de alunos surdos. No entanto, o Ensino Médio segue desatendido, sem planos e projetos que contemplem efetivamente a inclusão de alunos surdos nesta etapa do sistema educacional.
	<b><u>BNCC<sup>4</sup></u></b>	1 Introdução A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o <u>conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver</u> ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que <u>tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento</u> , em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). BNCC – Etapa do Ensino Médio <ul style="list-style-type: none"> <li>• A área de Linguagens e suas Tecnologias</li> <li>• A área de Matemática e suas Tecnologias</li> <li>• A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias</li> <li>• A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</li> </ul>	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reúne instrução para o desenvolvimento de competências específicas para cada uma das áreas do conhecimento. Compreendemos que o ensino de Libras no currículo do Ensino Médio atende a todas as áreas do conhecimento, mas a prioridade é colocada para a área de Linguagens e suas tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC contempla o ensino de Inglês, e não trata do ensino da Libras como direito linguístico.
2014	<b><u>LEI Nº 13.005</u></b>	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE: Art. 2º São diretrizes do PNE: (...) VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;	Novamente situa-se a pauta da igualdade de direitos. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de que o ensino de Libras seja garantido no currículo, como componente imprescindível à garantia dos direitos

<sup>4</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 25 jan. 2024.

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2014	<u>LEI Nº 13.005</u>	<u>X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.</u>	humanos e da diversidade.
2015	<u>LEI Nº 13.146</u>	<p>Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:</p> <p>V – <u>comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;</u></p> <p>CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO:</p> <p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p> <p>Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...)</p>	<p>É fundamental incluir a disciplina da Libras na matriz curricular do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino para ter uma boa interação dos alunos (Surdos e ouvintes) no exercício da cidadania, principalmente com base na comunicação entre os alunos, o que não está acontecendo na realidade atual.</p> <p>Desde 2015 está presente na legislação a pauta da igualdade de direitos e a importância de evitar a violência e discriminação. Porém, sem a qualidade do ensino de Libras incluído no currículo, do Ensino Médio, a violência linguística é perpetuada no ambiente da escola, impedindo o acesso e igualdade de condições, conforme descrito no item XV.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2015	<b><u>LEI Nº 13.146</u></b>	<p><u>XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;</u></p> <p><u>XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;</u></p>	
2019	<b><u>PROJETO LEI Nº5961</u></b>	<p>Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para <u>incluir, nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para todos os alunos, conteúdos relativos à Língua Brasileira de Sinais (Libras).</u></p> <p>02/02/2023 – AGUARDANDO DESIGNAÇÃO DO RELATOR</p>	<p>Em relação a este projeto de lei, a comunidade surda, principalmente a Feneis solicitaram a inclusão da disciplina Libras no Ensino Médio para todos os alunos, o que facilitaria o aprendizado e a comunicação com alunos Surdos. Porém, o pedido ainda não foi aprovado, está em tramitação. Reiteramos diante do exposto anteriormente que essa solicitação deveria ser aprovada imediatamente, pois os prejuízos linguísticos e sociais nas vivências e escolarização dos alunos surdos se agravam com a desconsideração dessa aprovação.</p>
	<b><u>PROJETO DE LEI Nº 6284</u></b>	<p>Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de <u>oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica.</u></p>	<p>Repercutindo os cenários anteriormente delineados, o exposto na Ementa deste Projeto de Lei segue em tramitação.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(continua)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2020	<p><b><u>DECRETO Nº 10.502</u></b>  <b>VETADO INTEGRALMENTE</b></p>	<p>CAPÍTULO VIII            DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO            Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:            I – Censo Escolar;  <u>II – Exame Nacional do Ensino Médio;</u>            III – indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;            IV – planos de desenvolvimento individual e escolar;            V – Prova Brasil; e            VI – Sistema de Avaliação da Educação Básica.            Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.</p>	<p>Esse decreto tem vários artigos importantes relacionados à educação de surdos, mas foi vetado integralmente.            O Veto denuncia a falta de interesse na atenção ao Ensino Médio e inclusão de alunos surdos no ensino regular, em relação aos sistemas de avaliação padronizado.            Essa realidade permanece apesar de existirem outras normativas para a acessibilidade segundo a avaliação do ENEM.</p>

**Quadro 1 - Leis, Decretos e Projetos de Lei que fazem referência a Libras no Ensino Médio**

(conclusão)

ANO	DOCUMENTOS	CITAÇÃO	REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES
2021	<u>LEI Nº 14.191</u>	Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, <u>a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras)</u> , como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, <u>escolas comuns</u> ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para <u>atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos</u> .	O Ensino Médio está situado na escola comum, como sequência da educação bilíngue ofertada nas escolas bilíngues específicas para o Ensino Fundamental.

Fonte: Organizado pelo autor.

Considera-se o ambiente escolar um espaço de desenvolvimento e transformação dos indivíduos. Portanto, é necessário que o aluno Surdo encontre oportunidades de participação nos espaços, acessando conteúdos e interagindo com todos os alunos e alunas. A pesquisa reflete a necessidade de que as práticas pedagógicas destinadas aos alunos surdos no contexto da Educação Inclusiva para Surdos implementem o ensino de Libras.

O Ministério da Educação (MEC) apresentou o Decreto no 5626 de 2005, que obriga a inclusão da disciplina Libras no Ensino Superior e não no Ensino Médio nas escolas inclusivas, onde há alunos surdos que frequentam as aulas com alunos ouvintes.

Nesse contexto, torna-se necessário e relevante que as concepções de aprendizagem fossem ressignificadas com a inserção da disciplina Libras no currículo do Ensino Médio. A realidade distancia-se dessa concepção, pois é inexpressiva a existência do ensino de Libras no currículo do Ensino Médio em escolas inclusivas de todas as redes de ensino. A pesquisa revela a necessidade de redefinição curricular e reconcepção das práticas educativas, em atendimento às expectativas decorrentes dos desafios da realidade contemporânea e com enfrentamento das limitações impostas nos diferentes contextos, dentre elas ressalta-se o descolamento do currículo escolar da vida dos indivíduos surdos.

No próximo tópico, em sequência às abordagens interpretativas apresentadas, encontram-se incorporadas reflexões sobre as fases de desenvolvimento da educação de surdos e a necessidade de continuidade de discussões e concretização do aporte linguístico pertinentes às dimensões de conhecimentos disponibilizados, especialmente no que tange à última etapa da educação básica, o Ensino Médio.

### **3.3 Avanços, Limitações e Perspectivas**

A Educação de Surdos no Brasil, em síntese, percorre três fases: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. O Oralismo, conforme Strobel (2008), decorre de uma visão clínica fonoaudiológica, que visava a normalização do indivíduo que não ouve e que de fato é capaz de falar. A autora explicita que a Comunicação Total visava o uso de gestos variados, outrora proibidos, enlaçados com a oralidade, objetos e diferentes formas possíveis de realizar a comunicação. O Bilinguismo se caracteriza pelo uso da Língua de Sinais que potencializa o canal visual dos Surdos, sendo esta sua primeira Língua (visual motora) e pela utilização da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

A legalização da Língua de Sinais no Brasil é garantida e devidamente reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005. O uso da Língua Brasileira de Sinais possibilita a interação comunicacional e a acessibilidade linguística para aqueles que optaram pela Educação Bilíngue para Surdos. A Libras, ao ser integrada ao currículo, representa o resultado de uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que não são neutras, desde que possuam intencionalidades explícitas ou não.

É nesse contexto que se coloca a discussão em caráter propositivo de refletir sobre currículo e seu significado no processo de construção da justiça social compreendida como a busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades e das individualidades, ao considerar a realidade das pessoas surdas e o contexto que as envolve.

O currículo não está desligado/descolado da vida, nasce das necessidades identificadas na realidade sociocultural na qual os aprendizes se situam. Em concordância a Santos (2010), currículo exige coerência e articulação, em busca de convergências éticas e políticas que acenem para um mundo possível, concebido na sua concepção como um processo intercultural.

Os alunos surdos precisam ser amparados, considerando as especificidades do tempo e lugar em que se situam o que exige a concepção de um currículo estruturado e sustentado no entendimento de uma educação político democrática, valorizando os saberes pertinentes à realidade escolar que se articula com o contexto sociocultural em sentido amplo.

Segundo Chizzotti (2012), destaca-se a compreensão de que os currículos tornam-se espelhos da realidade social na sua complexidade, ao ser considerado na prática pedagógica e educativa, interconectada com a dimensão sociopolítica. Esse entendimento de currículo inclui uma interface com o conceito de educação integral do aluno, objetivando a transformação de si e da sociedade. Ao contrário, quando o processo se apresenta de modo isolado e engessado em moldes curriculares descomprometidos com a Educação Bilíngue para Surdos pode resultar em violências decorrentes dessas injustiças que ocorrem ao longo da vida gerando o processo de exclusão.

Segundo Nóvoa (1991), citado por Almeida (2023, p. 4), a Reforma Protestante de um lado, e a Contrarreforma Católica de outro, ensejou-se: “[...] a conformação gradativa de um rol de conhecimentos, técnicas, valores, normas, espaços e modos de funcionamento que caracterizam a escola moderna como instituição legada aos tempos atuais”.

A construção de um currículo faz da Educação objeto de disputa. É no interior do currículo que está a forma e o conteúdo do discurso que se transmitirá aos discentes. Esse discurso é visto por lideranças governamentais, muitas vezes agentes da definição de políticas públicas, como uma forma de dominação e controle que carecem de interpretações diferenciadas visando possibilidades de mudança.

A principal relação desta pesquisa com a minha trajetória acadêmica na Pós-Graduação em Educação: Currículo revela adesão às aprendizagens na área de Teorias de Currículo referente à conceituação de “justiça curricular”. O conceito de justiça curricular coloca-se como referência de grande relevância para reflexões sobre a necessidade e importância de promover ações que sejam embasadas no princípio da equidade e desenvolvimento dos alunos surdos na sua plenitude.

Segundo Cury (2002), o direito à educação é um direito social de cidadania com o objetivo de garantir a instrução e escolarização em todas as fases da vida. Começa na primeira infância e caracteriza-se como uma ação permanente. O aluno Surdo deve na educação, desenvolver sua autonomia, e construir sua identidade como sujeito de direitos, na busca da garantia dos direitos iguais em contexto de desigualdade.

Nesse sentido, a condição de naturalização da invisibilização das desigualdades deve ser percebida por meio da consciência crítica e de enfrentamento das injustiças na busca de libertação e participação em ações de intervenção e mudanças.

O currículo é uma prática pedagógica que se manifesta sempre em aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social, o que implica em considerá-lo principalmente na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que se refere a uma construção histórico-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades, dentre outros quesitos.

Nesse sentido, há que se organizar um currículo de Libras, específico para o Ensino Médio, fase final da educação básica, envolvendo formação de identidade e vivência cidadã que inclua os adolescentes e jovens surdos e que permita aos adolescentes e jovens ouvintes novos olhares para práticas linguísticas em respeito à diversidade.

Sendo considerado uma prática social complexa, o currículo envolve múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, mas possuem intencionalidades, explícitas ou não. É nesse contexto que se coloca a discussão/proposição de compreendê-lo como corresponsável pela construção da justiça social, compreendida como a busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades e individualidades.

Do seu caráter utilitarista e eficientista, a área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o

compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. A ampliação do debate teórico da área e a prática curricular têm revelado o quanto a sociedade do século XXI revela e oculta pressupostos e intencionalidades da educação, o que torna ainda mais urgente o avanço na reflexão sobre a teoria e a prática curriculares (Chizzotti; Ponce, 2012).

O currículo escolar em ação merece realce, o que significa dizer que o currículo não pode estar fechado em si, mas deve estar em movimento articulado ao contexto sócio-histórico. Nesse sentido, entende-se que o currículo de Libras deve, além de ser garantido, considerar as vivências das comunidades surdas, os contextos e o território.

Assim, ressalta-se a importância de que currículo mantenha-se permanentemente conectado à vida cotidiana em todas as dimensões: política, cultural, social, econômica, entre outras na transversalidade com o exercício de formação de identidades.

Nesse sentido, ao considerar a realidade educacional, principalmente no Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino, são perceptíveis as barreiras em relação à garantia de direitos, em especial no contexto de Educação para Surdos.

Dessa forma, é fundamental que os parâmetros curriculares proporcionem condições de trabalho aos professores de Libras, professores bilíngues e gestores educacionais, assegurando a sua formação inicial e continuada. Cabe destacar que garantir os direitos linguísticos e sociais dos Surdos não significa somente a inclusão da disciplina de Libras no currículo, mas manter o ensino de qualidade em articulação com as demais áreas do conhecimento (nas diferentes disciplinas escolares) e nos espaços de interação na escola, propiciando um ambiente bilíngue e bicultural aderente aos valores e princípios de uma educação democrática para todos.

Diante desse contexto, ressalta-se a importância da justiça curricular que reconhece o diferente, ressaltando-se o saber escutar e acolher. Interpretar criticamente a realidade vivida potencializa mudar a ação prescritiva curricular e possibilita as devidas reformas, a fim de beneficiar a todos conforme suas especificidades e potencialidades nas ações.

Ponce e Araújo (2021) chamam atenção para os espaços onde prevalecem relações de poderes desiguais situados em diferentes ambientes como: o espaço doméstico; o espaço da produção; o espaço do mercado; o espaço da comunidade; o espaço da cidadania; e o espaço mundial.

Assim, pode-se delinear um paralelo do contexto da comunidade surda em relação à sociedade de um modo geral, ao identificarmos a percepção de desigualdade, pois, comparando interações entre surdos que compartilham a mesma língua e cultura e interações e vivências dos surdos em situações do cotidiano com pessoas que não sabem língua de sinais, a desigualdade se revela.

Como exemplo, citamos o espaço da escola em que alunos surdos e ouvintes compartilham presencialmente desse mesmo ambiente, mas não interagem significativamente e as vivências não são compartilhadas, ocasionando opressão e relações de poderes desiguais.

Conforme Ponce e Araújo (2021), para transgredir essa lógica da desigualdade, necessitamos fomentar experiências sociais em que as expectativas para todos busque coerência e articulação, na direção das convergências éticas e políticas que acenam para um mundo possível, em um processo de “tradução intercultural e política”.

Observamos que na análise documental apresentada no item 3.2, mesmo com a dissertação sobre direitos fundamentais da pessoa surda à educação em vasta legislação, sobre comunicação e expressão, no Ensino Médio o que está deliberado não é colocado em prática. Em decorrência, os alunos são deixados à própria sorte nesta etapa essencial de formação cidadã, pois direitos linguísticos e humanos são ignorados.

No Brasil, o governo federal delega principalmente a estrutura de organização da escolarização básica aos municípios, responsabilizando-os sobre a oferta do Ensino Fundamental I e II, e aos governos dos Estados (Unidades Federativas) a responsabilidade de oferta do Ensino Médio, salvo algumas exceções. Nesse sentido, verificamos a urgência de ações políticas e de empenho do poder público federal (MEC) de cobrar dos Estados e garantir ações efetivas para a promoção dos direitos linguísticos para o alunado do Ensino Médio, surdos e também alunos ouvintes, em relação à promoção da Língua de Sinais no ambiente escolar por meio da sua inserção como disciplina no currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, para se construir enquanto sujeito cultural, enfrentamos dificuldades de acesso e desafios do processo de comunicação humana e outras de naturezas distintas. O poder aquisitivo, a falta de acessibilidade, o meio social e as verticalidades das classes populacionais, por vezes, constroem barreiras que impedem o acesso àquele produto cultural que deveria estar disposto e acessível a qualquer indivíduo com deficiência ou não. A democratização de acesso à cultura tem se fortalecido não apenas pelas políticas públicas conquistadas, mas pelo movimento de resistência daqueles que são impedidos cotidianamente de usufruir seus direitos.

A maioria das crianças surdas chegam à escola sem o conhecimento da Libras, sendo que grande parte delas vem de famílias ouvintes, que não conhecem a Língua de Sinais, portanto, reiteramos a necessidade de que a Libras seja, no contexto escolar, não só língua de instrução, mas, disciplina a ser ensinada. Nesta pesquisa, a discussão tem como foco central o ensino da Libras para todos os alunos (Surdos e ouvintes), como forma de garantir um espaço de aprendizagem compartilhado de modo a efetivar os direitos linguísticos e sociais de todos os alunos.

Diante dessa realidade, é essencial que o ensino de Libras seja incluído na Educação Básica brasileira como um todo, para todos, inclusive no Ensino Médio, tendo em vista que o surdo possa adquirir uma língua e viver o processo de uma aprendizagem significativa, associada a outras conquistas como possibilidades de trabalho, lazer, convivência familiar e entre amigos Surdos e não surdos, em Língua de Sinais.

Cabe ressaltar, em destaque às reflexões investigativas realizadas, que o ensino da Libras para todos possibilita também, ao aluno ouvinte, conhecer a Libras, facilitando e estimulando a socialização e interação entre alunos surdos e ouvintes. A escola é um espaço de convivência de grande importância na formação dos sujeitos em todas as dimensões que envolvem o ambiente, seus projetos e as pessoas que deles participam. É um lugar de aprendizagem, em que as diferenças perpassam a troca de conhecimentos, havendo a necessidade, portanto, de atender a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

Sobre o ensino de Libras na Educação Básica, atualmente existe disciplina Libras na matriz curricular das escolas bilíngues para Surdos, mas a maioria das escolas inclusivas, principalmente no Ensino Médio, nas quais os alunos Surdos estão

matriculados estudando com alunos não surdos, a disciplina Libras é inexistente, sequer a Libras é mencionada, justamente nesta etapa de ensino de inclusão educacional total e de inclusão social, período em que o ensino da Libras para todos é essencial.

O ensino de Libras é fundamental para a inclusão social das pessoas surdas e de outras que se comunicam na Libras. Neste sentido, conforme abordado no decorrer da pesquisa, as legislações e documentos que apresentam diretrizes direcionadas à comunidade escolar estão começando a tomar forma e a inclusão social por meio de políticas linguísticas devem ser exigidas do governo levando em conta a realidade da educação brasileira. Porém, estes são apenas os primeiros passos para a concretização de uma realidade verdadeiramente inclusiva na escola e no contexto da sociedade como um todo.

Deve-se reconhecer que a responsabilidade pelas questões e desafios que se apresentam é do poder público e de cada um de nós na construção de uma sociedade e de um ambiente educacional de inclusão, e não apenas integração. A presença das crianças surdas na escola, e seu pertencimento, deve ser desenvolvido em um contexto respeitoso à sua diversidade linguística e cultural.

Esta pesquisa se insere na cadeia investigativa e discursiva sobre os direitos linguísticos, sociais de alunos Surdos e endossa a luta para incluir a disciplina Libras no currículo do Ensino Médio nas escolas inclusivas de todas as redes de ensino para os alunos Surdos e alunos ouvintes. Ressalta-se que os ouvintes deveriam começar a aprender Libras na adolescência, ou mais cedo e não somente no Ensino Superior.

O Ensino Médio é um período escolar que propicia aos discentes aprenderem a viver a igualdade, a justiça social, respeitando a diversidade humana identitária, além de oportunizar vivências e múltiplos aprendizados em línguas diferentes. Assim, a garantia de um contexto linguístico pertinente às necessidades de comunicação, bem como de uma convivência socioeducacional humanizada dos surdos, por meio da Libras como sua primeira língua, resulta na educação integral, envolvendo o desenvolvimento de autonomia e de um projeto de vida cidadão para esse alunado e todos os que com eles interagem.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194246>. Acesso em: 08 out. 2023.

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia L. Grespan (orgs.). **Libras em estudo: Formação de profissionais**. São Paulo: Feneis, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Currículo: panorama histórico e abordagens conceituais**. Texto de circulação restrita ao âmbito das atividades da disciplina Teoria do Currículo, 2023.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm). Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

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. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 ago. 2023

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htmlto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htmlto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htmplanalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htmplanalto.gov.br). Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei sobre Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a LDB no 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 08 ago. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia Cristina dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados>. Acesso em: 23 out 2023

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve História dos Surdos no Mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, v. 26, n. 52, jul./dez, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>. Acesso em: 15 out 2023.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti->

[ponce.pdf](#). Acesso em: 15 out 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso: 15 maio 2023.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimento Surdo e Educação**: Negociação de Cultura Surda. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

GESSER, Audrei. **Libras. Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

GROSJEAN, François. Living with two languages and two cultures. *In*: PARASNIS, Ila (ed.). **Cultural diversity and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 20-37.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.105-126.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa. de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-287.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LUNARDI, Márcia. **Educação de surdos e currículo**: um campo de lutas e conflitos. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MANDELBLATT, Janete. Políticas Públicas e Educação: história e movimento surdo. **Curso Online de Pedagogia Bilíngue**, Rio de Janeiro: Ines, 2019. Disponível: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/770>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC/Semesp, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MEIRA, Leticia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-38.

MOURA, Maria Cecilia de. A Cultura do Surdo. *In*: MOURA, Maria Cecilia de. **O Surdo**. Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282>. Acesso em: 15 dez 2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/56413>. Acesso em: 20 nov. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos** - a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais – Libras**. São Paulo: SME/Copedi, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-Libras/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche** – a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 24, n. 02, p. 15-30, jul/dez 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 nov 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA. **Letras Libras**. Sites dos cursos de graduação em Letras Libras (presencial e EaD). Disponível em: <https://Libras.ufsc.br>. Acesso em: 05 dez. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene; LÍRIO, Larissa. A Disciplina de Libras e a Formação Inicial dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 6, p. 96-104, jan/jun. 2011.

VIEIRA, Maria Inês da Silva. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ZYCH, Anizia Costa. Os aportes da educação de surdos, decorrentes do Decreto federal nº 5626/05. **Anaclea**, Guarapuava, v. 9, n. 2, p.113-125 jul-dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/anaclea/article/view/1738/0>. Acesso em: 20 out 2023.