

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO A PARTIR DA DIFERENÇA LINGUÍSTICA DO SURDO: Análise de um projeto político pedagógico

THE CHALLENGES OF INCLUSION FROM THE LINGUISTIC DIFFERENCE OF THE DEAF: analysis of a pedagogical political project

Érica Batista Rodrigues¹
Lívia Dodds de Melo²

 <https://orcid.org/0000-0003-1826-0356>

RESUMO

Este estudo analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Anésia Guimarães em Eunápolis, Bahia, quanto à sua adequação à cultura surda e à promoção da inclusão de surdos na educação. O PPP, um documento orientador das atividades escolares, foi considerado essencial devido à sua construção coletiva e foco no ensino-aprendizagem. O artigo propôs uma reflexão baseada na legislação pertinente, visando repensar a educação dos surdos através de práticas bilíngues para garantir seus direitos. Uma revisão de literatura sobre o histórico educacional dos surdos e a análise do PPP foram realizadas, refletindo sobre inclusão, currículo e práticas pedagógicas. Aspectos como identidade, cultura e linguagem surda também foram abordados com base em obras relevantes.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Educação bilíngue. Projeto Político Pedagógico (PPP). Cultura surda.

ABSTRACT

This study analyzed the Pedagogical Political Project (PPP) of Anésia Guimarães Municipal School in Eunápolis, Bahia, regarding its adaptation to deaf culture and promotion of deaf inclusion in education. The PPP, a guiding document for school activities, was considered essential due to its collective construction and focus on teaching and learning. The article proposed a reflection based on relevant legislation, aiming to rethink deaf education through bilingual practices to ensure their rights. A literature review on the educational history of the deaf and PPP analysis were conducted, reflecting on inclusion, curriculum, and pedagogical practices. Aspects such as identity, culture, and deaf language were also addressed based on relevant works.

Keywords: Deafness. Inclusion. Bilingual education. Pedagogical Political Project (PPP). Deaf culture.

¹Especialista em Educação, Cultura e Linguagens, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Especialista em Letras/Libras, Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: ericabaro@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da Educação pela UEP-UFRN. Licenciada e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa- RJ. E-mail: livia.dodds@ifba.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Em 1960 os estudos desenvolvidos por Willian Stokoe, na Universidade Gallaudet (EUA) legitimaram e comprovaram que as Línguas de Sinais possuem a mesma estrutura das Línguas Orais, o que promoveu críticas, ruptura com os métodos oralistas, como também provocou a mobilização dos movimentos surdos e oportunizou o aparecimento da Comunicação Total e do Bilinguismo.

No Brasil a ideia do surdo como indivíduo de linguagem e cultura diferentes, com direito ao desenvolvimento pleno, enquanto sujeito social e historicamente inserido, aparece no discurso educacional no final do século XX, destarte a **Libras** (Língua Brasileira de Sinais), retorna à educação através da Lei nº 10.436/02, quando passa a ser a língua oficial das pessoas surdas, sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002).

Conforme explicam Dizeu e Caporali (2005), a língua é considerada o principal recurso de comunicação e construção do conhecimento, por esse motivo o reconhecimento da **Libras** como primeira língua dos surdos torna-se importante para este ser compreendido como um sujeito de linguagem, cultura e identidade específicas. No contexto escolar o seu emprego precisa ser considerado nos processos de escolarização, socialização, na troca de experiências e vivências educacionais.

Apesar das inegáveis conquistas e das leis existentes que regulam a educação dos surdos, esses sujeitos ainda enfrentam muitos desafios sociais, educacionais e linguísticos, começando pelo preconceito que provoca a ideia da surdez ser vista como uma incapacidade, bem como o fato das instituições escolares ainda não estarem totalmente preparadas para atenderem a esse público, o que indica que o sujeito surdo está inserido, mas não efetivamente incluído e expõe que a sua posição nessa sociedade ainda é negada (Montoan, 2003).

Refletindo sobre essas questões postas e com relação à luta para a efetiva inclusão do sujeito surdo no ambiente educacional, esse trabalho se propôs a analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Anésia Guimarães da cidade de Eunápolis, Bahia, observando se os aspectos didáticos e metodológicos estão adaptados à cultura surda.

Pensou-se no PPP por sua relevância enquanto documento norteador, voltado para as atividades e projetos que uma determinada instituição visa realizar durante o ano letivo. Este é construído através da participação dos professores da instituição, da gestão, da coordenação da escola, dos alunos, seus responsáveis e visa o desenvolvimento de ações que contribuam nos processos de ensino e de aprendizagem (Vagula et al, 2014).

Focando a pesquisa realizada sobre o processo de escolarização do estudante surdo, destaca-se a primordialidade da instituição, através do PPP, gerar ações que estejam em concordância com a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que se refere à legislação educacional, e estabelece ao Poder Público assegurar ações que garantam o acesso à informação, à educação e conseqüentemente à inclusão de maneira efetiva. Tal ênfase se faz necessária, pois ao discorrer sobre a educação do surdo, no ensino regular, percebeu-se que são muitas as implicações, passando pelas questões cognitivas, socioculturais, identitárias, legais, considerando-se, que o currículo, as metodologias e práticas por vezes não estão em consonância com as necessidades desses estudantes.

2. PANORAMA EDUCACIONAL DO SURDO

A trajetória educacional do surdo é atravessada por lutas em busca de garantir o seu direito à formação, comunicação e inclusão social. Essa batalha ocorre durante todo o processo de desenvolvimento desses sujeitos, começando pelo reconhecimento e legitimação da diferença linguística, sendo esta, uma importante ferramenta para a construção de sistemas de representações, bem como, a produção de sua cultura e a construção de sua identidade.

Atualmente, ainda é evidente na educação formal um confronto entre duas perspectivas fundamentais sobre a surdez: a clínica e a sociocultural. A abordagem clínica encara a surdez como uma incapacidade, uma deficiência a ser corrigida. Por essa razão, os métodos educacionais associados à visão clínica da surdez têm como objetivo "curar" o surdo, utilizando técnicas que visam promover o desenvolvimento da fala (Skliar, 1998). Nesse contexto, o uso da Língua de Sinais é desencorajado e considerado um possível obstáculo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Ao passo que as concepções socioculturais de surdez focam a educação do sujeito surdo na perspectiva da diferença, e não da deficiência (Skliar, 1998). Nesta visão o objetivo da educação deixa de ser o desenvolvimento da fala e reconhece a Língua de Sinais como primeira língua e a valoriza por entender que esta permite ao sujeito surdo aprender, construir sua própria percepção de mundo e consequentemente conquistar a cidadania.

Ao descortinar o percurso do histórico educacional dos surdos constata-se que os primeiros surdos que tiveram acesso à educação formal foram os filhos da nobreza europeia do século XVI, com a finalidade de serem considerados capazes de herdar títulos e propriedades. Para tanto, deveriam saber falar, ler e escrever. Entre os educadores dessa época destacam-se Ponce de Leon, Girolamo Cardano e Juan Pablo Bonet (ULBRA, 2009).

O abade Ponce de Leon desenvolveu um alfabeto manual e ganhou notoriedade ao educar os filhos da corte espanhola. Girolamo Cardano era médico e educador, foi um dos primeiros a reconhecer que a surdez não afetava a capacidade de aprender. Bonet publicou, em 1620, o primeiro tratado de ensino de surdos, no qual afirmava que o ensino deveria começar pela escrita, sistematizando o alfabeto em correspondência com o alfabeto manual (ULBRA, 2009). As metodologias utilizadas por esses professores eram variadas, mas o propósito do ensino era comum: mais do que o acesso aos conhecimentos escolares, a educação dos surdos visava ao desenvolvimento da fala.

O método de l'Épée foi desenvolvido pelo abade francês Charles-Michel de l'Épée no século XVIII. Ele fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, conhecida como Institut National de Jeunes Sourds de Paris (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris), em 1755. Com a difusão da Língua de Sinais e o reconhecimento de que essa era a língua dos surdos, a fundação de escolas se disseminou. A preocupação era no sentido de realmente ensinar o surdo, para que pudesse trabalhar e exercer sua cidadania, nesse período a educação avança tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. A ênfase do ensino deslocou-se, assim, da busca do desenvolvimento da fala para a formação (ULBRA, 2009). Nessa época o acesso à educação por parte dos sujeitos surdos continuava voltado para aqueles que ocupavam papéis significativos na sociedade e o ensino permeado pelo uso da

Língua de Sinais, uma vez que a maioria dos professores também não era ouvintes (Perlin e Strobel, 2008).

No entanto, estudiosos surdos e professores ouvintes da época, divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino de surdos. Uns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros a Língua de Sinais e outros, ainda, o método combinado (Fernandes, 2005). Devido a esse embate entre os teóricos sobre a educação dos surdos, as filosofias oralistas ganharam força a partir da segunda metade do século XIX. Assim, a Língua de Sinais perde espaço e após a realização do congresso de Milão (1880) é banida da educação dos surdos. A educação passa a priorizar a “cura ou reabilitação do surdo”, impondo-lhe a obrigação de falar e negligenciando o desenvolvimento do currículo (Skliar, 1998). A oralização submeteu o surdo ao modelo do Ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da “normalidade”, houve uma proibição do uso da Língua de Sinais. Esse modelo educacional permaneceu hegemônico durante um século, devido a isso ocorreram atrasos no desenvolvimento cognitivo, cultural, identitário, dentre outros aspectos da comunidade surda. Nota-se que os surdos ficaram encapsulados nas regras que ditavam uma “normalidade”, o que os dificultavam de ter uma vida pessoal própria, gerando conflito entre as diferentes culturas e refletindo na existência desses sujeitos (Campos, 2011).

Os estudos linguísticos desenvolvidos por Willian Stokoe a partir de 1960, legitimaram as línguas de sinais, comprovando que possuem a mesma estrutura das línguas orais. Essa constatação provocou críticas aos métodos oralistas que não apresentaram resultados e a mobilização dos movimentos surdos quebrou o paradigma vigente. Tais fatos oportunizaram o aparecimento de outras propostas educacionais, como a Comunicação Total e o Bilinguismo.

A Comunicação Total defende a utilização simultânea de qualquer recurso linguístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, leitura orofacial, dentre outros. Alguns teóricos brasileiros discordam desse método, como Quadros e Karnopp, 2004, para elas, desconsiderar a riqueza estrutural da Língua de Sinais, afeta também a Língua Portuguesa, além de fazer com que a intenção de reconhecimento das Línguas de Sinais seja eliminada e ignora ainda as implicações sociais da surdez.

Ao que o Bilinguismo, busca oportunizar o acesso às duas línguas o mais cedo possível, sendo no caso dos surdos brasileiros a Língua Brasileira de Sinais (**Libras**) e a Língua Portuguesa (LP). Nesse contexto, a **Libras** é considerada primeira língua (L1), a Língua Portuguesa segunda língua (L2) e ambas respeitadas em sua integridade. Quadros (2005), afirma que os estudos têm apontado para essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a **Libras** como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Destarte o bilinguismo considera as diferenças culturais e de linguagem dos surdos.

Além dos aspectos linguísticos, optar por uma educação bilíngue significa reconhecer que a educação precisa estar inserida no meio social e político de uma comunidade, ou seja, que o surdo possui não só uma língua própria, mas que essa língua constitui uma cultura específica que se traduz de forma visual. Por isso, a educação bilíngue para surdos se mostra importante para o reconhecimento da diferença linguística e para a construção cultural.

No Brasil, a educação dos surdos tem início na segunda metade do século XIX, com a chegada do educador francês Hnest Huet a convite de D. Pedro II. Huet funda no Rio de Janeiro um instituto, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De maneira geral, os métodos utilizados na educação de surdos no Brasil seguiram a trajetória histórica determinada pelas tendências mundiais.

A ideia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno e como sujeito social e historicamente inserido só começa a aparecer no discurso educacional brasileiro nas três últimas décadas do século XX. A Língua de Sinais retorna à educação, a partir dos estudos de Stokoe e de outros estudiosos de várias áreas, assim, novos paradigmas que consideram a condição bilíngue e bicultural do surdo procuraram estabelecer as bases de uma educação realmente emancipatória (Quadros, 2005).

Deveras o surdo precisa de uma educação libertadora, pois há muito vem sendo tutelado pelos ouvintes o que conforme indica Freire (1987), sobre o processo educacional, este deve ser uma prática libertadora, reflexiva, problematizadora e dialógica para que os sujeitos possam superar qualquer tentativa de dominação, vindo a se conscientizarem do seu papel na sociedade e exercerem sua cidadania.

Em meados das décadas de 1960 e 1970, adotou-se uma Educação Integradora em que os deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais alunos. Na década de 1980, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2011e), artigo 205, preconiza que a educação é o “direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”.

O artigo 208, vem sensibilizar comunidades escolares com vistas ao acesso e permanência do surdo no ensino regular. No artigo 215 desta Constituição, a respeito da cultura, garante o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional; apoia e incentiva a valorização e difusão das manifestações culturais. Esta Constituição veio abrir espaço aos direitos à educação diferenciada, assegurando a sobrevivência e o direito à diferença cultural dos surdos.

Ainda nessa década, tem-se a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 2011f), que dispõe sobre apoio às diferentes pessoas, como os surdos, sua integração social. No capítulo 1 desta lei, na área de educação, exige a inclusão no sistema educacional, na Educação Especial; a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigência de diplomação própria; também exige a matrícula compulsória em cursos regulares para estabelecimentos públicos e privados, de pessoas surdas e outros deficientes capazes de se integrar ao sistema regular de ensino.

Na década de 1990, encontra-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 2011g), que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e também a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994 (Brasil, 2011j), que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No capítulo VII deste documento, implementa-se a formação de intérpretes da Língua de Sinais e guias-intérpretes para facilidade de comunicação às pessoas surdas e surdas-cegas.

Além disso, lançou-se a política de Educação para todos, proposta de educação escolar iniciada com a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas, 2004), que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço. Lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2011^a), que teve como objetivo

garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a aquisição da língua nativa dos surdos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) para Educação Especial, como modalidade especial oferecida aos educandos surdos na qual os sistemas de ensino devem assegurar a esses estudantes, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

A partir daí surgiu o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2011b), que regulamenta as leis de acessibilidade (nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000), priorizando o atendimento às pessoas surdas com serviços de atendimento prestados por intérpretes de língua brasileira de sinais. Mas essas leis e direitos ainda não são colocados totalmente em prática em diversas instituições, e muitos surdos ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais (Campos, 2011, p.30).

Nesse entremeio, a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas, 2004), que tratou dos princípios, da política e da prática em Educação Especial, contribui para a consolidação da Educação Inclusiva em promoção da inclusão social.

Na década de 2000, tem-se o Plano Nacional de Educação de 2001, referente à modalidade de ensino da Educação Especial que promove a Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar atendimento em classe e escolas especializadas.

O marco mais importante na legislação, aquele que aponta para o valor da **Libras**, tem como base as ideias de William Stokoe que, em 1960, percebeu e comprovou que as Línguas de Sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Essa comprovação e as lutas sociais dos movimentos surdos na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2011c), que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, considerada língua oficial dos surdos brasileiros.

Tem-se também a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (Brasil, 2011k), que institui o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas Portadoras de Deficiência”. Mas nota-se que até hoje há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços

escolares devido à falta de prática por parte dos professores que ainda não têm fluência na Língua de Sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos (Campos, 2011, p.43).

Há ainda o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2011k) que regulamenta a Lei nº 10.436/02, instituiu o ensino aos surdos na Língua de Sinais em escolas ou salas próprias de surdos, que implementa a disciplina de **Libras** como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, que exige a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos, que exige formação de professores de Língua de Sinais por meio da licenciatura ou graduação em Letras/ **Libras** e de intérpretes por meio de bacharelado também nessa graduação. Além disso, a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 (Brasil, 2011i), que reconhece a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais.

Há uma série de leis que regulam a educação de surdos, a **Libras** e a acessibilidade de comunicação para que eles tenham condições de estudar e trabalhar e serem incluídos na sociedade. Entretanto, mesmo diante dos inegáveis avanços conseguidos devido ao interesse de acadêmicos, pesquisadores, educadores, das leis vigentes e principalmente das comunidades surdas organizadas, a posição do surdo, quer na questão educacional, quer no que diz respeito à inclusão e integração social, está longe do desejável.

As pessoas surdas (Pérez, 2016) no Brasil em sua maioria jamais teve acesso à educação e aqueles que frequentaram e frequentam os bancos escolares, na maioria das vezes, deixam a escola sem os saberes necessários à inclusão social e ao exercício da cidadania. O número de surdos com formação superior ainda é ínfimo. Campos (2011) nos exorta quanto aos desafios educacionais:

Lembre-se que não é simplesmente formar professores proficientes em **Libras** que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes. A Educação Inclusiva não é apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, pois se necessita da formação profissional específica para trabalhar com esses alunos. E também é preciso saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles. (campos, 2011, p.43)

Segundo Saviani, “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (Saviani, 1999, p.19). Portanto, nesse contexto de conquistas e desafios, se faz necessário efetivar as leis com políticas públicas, ações educativas que consolidem uma educação que promova o desenvolvimento em todos os aspectos ao sujeito surdo.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CURRÍCULO E PPP

Apesar da Declaração de Salamanca de 1994, as leis nº 9.394/96 e nº 10.436/02, e o Decreto nº 5.626/05 priorizarem a educação de surdos, a formação docente, bem como, profissional, o reconhecimento da **Libras**, a acessibilidade, o direito à comunicação e interação, percebe-se que o preconceito em relação a surdez está enraizado na coletividade, no imaginário das pessoas e infelizmente as instituições escolares ainda estão despreparadas para lidar com os surdos (Skliar, 1998).

São muitos os desafios, como o despreparo do professor devido à ausência de procedimentos metodológicos direcionados a esse público, também há inadequações no processo pedagógico dos estudantes surdos, bem como dificuldade de comunicação no ambiente escolar como um todo. Outrossim, a **Libras** não é língua de instrução e comunicação, o currículo é feito por e para ouvintes (Campos, 2013). Essas barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum entre estudantes surdos e professores prejudica a promoção de uma educação bilíngue nas escolas: professores, a quem em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam **Libras**; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais (LS) precariamente de forma bimodal (Fernandes e Moreira, 2014).

Nesse sentido, determinadas escolas não têm favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos no ensino regular devido às dificuldades de ordem linguística e cultural. O surdo está inserido em um meio multicultural e ao se deparar com a sua

diferença, já se pode constatar que ele é bilíngue e bicultural, pois transita por duas línguas e duas culturas diferentes em um mesmo espaço e tempo.

Ao longo da história, os surdos constituíram um grupo com características próprias, que muito sofreu com a imposição da cultura ouvinte, da cultura majoritária. Esse grupo majoritário, tomou decisões em relação a vida dos surdos, sem respeitar suas necessidades/singularidades e sem considerar suas expressões culturais, a respeito do que realmente seria melhor para eles (Quadros; Perlin, 2007).

Ainda hoje têm sido representados por não surdos, têm sua cultura inferiorizada ou negada em detrimento da cultura dominante e ouvinte, por vezes são considerados como ouvintes incompletos, deficientes e/ou anormais. Ao se pensar na educação do surdo é preciso ponderar sobre essa construção do conhecimento, pois esses sujeitos de cultura e de linguagem devem fazer parte do processo não apenas como receptor, mas também como produtor de cultura e saberes, desse modo, construindo uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Candau, p. 52, 2008).

Ensinar estudantes surdos implica em muitas questões, como o respeito, considerar sua história, sua cultura, sua língua, sua identidade surda. Os envolvidos nesse processo de formação educacional precisam ser conhecedores dessas diferenças e usá-las como ferramentas de ensino, possibilitando ao surdo produzir conhecimento, consciência de si e do mundo, propiciando autonomia, “voz” e vez a eles que passam por um artifício de dominação educacional e cultural numa sociedade ouvintista.

Diante dessa diferença do surdo, é necessário falar sobre o currículo. Ele deve contemplar elementos que fortaleçam a língua, cultura e identidade surda, discorrer os conteúdos considerando também esse contexto.

Entende-se currículo como caminho, jornada, trajetória, itinerário, percurso, travessia, prática a seguir, além disso, como um construto social, constituído pelas experiências escolares em torno do conhecimento, das relações, das vivências, dos saberes historicamente acumulados. Pela praticidade e complexidade do currículo, do enredamento do processo escolar e dos atores da educação e da história, não é simples reduzi-lo a um documento, mas é o caminho encontrado para legitimar as leis. Currículo é política, é cultura, é poder, é prática, é teoria, é complexo (Macedo, 2007).

“Ao pensar e construir o currículo escolar, mediante ao cumprimento da lei, sabe-se que ele se dinamiza na prática educativa e nela assume feições” (Macedo, 2007, p.26). Desse modo, a escola precisa sopesar além dos conhecimentos historicamente construídos, a história de vida do seu alunado e da comunidade da qual faz parte.

Assim, o currículo deve convergir para atender as demandas surgidas a partir das diferenças, analisando e contemplando-as, objetivando oferecer a esses estudantes igualdade de aprendizagem, comunicação, interação.

No tocante a legislação vigente, as propostas educacionais do governo, o currículo escolar, o documento interno da escola, o projeto político pedagógico – PPP, se faz necessário analisar se estão afluindo para que os direitos dos estudantes surdos sejam respeitados na ação escolar, no fazer pedagógico.

O projeto político pedagógico se constitui como elemento suleador do ser e do fazer da escola. Na verdade, é um conjunto de relações a partir das quais o educador e a comunidade “lê” a si mesmos e ao mundo num processo relacional. Nas dimensões – política e pedagógica – se constitui numa ação intencional, com compromisso explícito assumido coletivamente, reafirmando a intencionalidade da escola: incluir todos os integrantes dela num processo de transformação da realidade.

4. A ESSENCIALIDADE DA LIBRAS

A língua é a representação do pensamento, código, instrumento de comunicação, interacional, dialógica, na qual os sujeitos são identificados como construtores sociais. Sendo a língua um sistema de signos, isso significa que a língua é simbólica. Cada vez que se pronuncia ou se sinaliza palavras, sentenças ou discursos inteiros está se designando conceitos.

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, a **Libras** é composta por níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, da mesma forma que nas línguas orais auditivas existem palavras, nas Línguas de Sinais também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais, a diferença é sua modalidade de articulação visual espacial (Quadros, 2005).

As Línguas de Sinais são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus

usuários podem discutir Filosofia, Literatura ou Política, além de esportes, trabalho, dentre outros, utilizando esse conhecimento para fazer poesia, história, teatro e humor, assim como toda língua, aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais (Quadros, 2004).

Portanto, quando se concebe a língua como lugar de interação social e constituição dos sujeitos, parte-se do princípio de que a língua não está pronta, mas ela é construída pelo sujeito na atividade da linguagem. Uma vez que essa linguagem é adquirida por eles de maneira espontânea e é por meio dela que estes podem se expressar naturalmente (Bakhtin;Vygotsky apud Pires, 2011). Além disso, é por meio dela que se constituem em sujeitos com concepções próprias do mundo e da sociedade, com identidade cultural, igualmente, contribuindo para a aquisição de conhecimento.

Desse modo, a Língua de Sinais funciona como um fator de identidade cultural dos surdos e se converte no meio idôneo para exercitar o direito à informação que toda pessoa possui (Skliar, 1998).

Ao se analisar a **Libras** pelo viés linguístico, possibilita ao surdo uma educação de qualidade, especificamente, reconhecendo-a, compreendendo-a com suas peculiaridades, especificidades e regras próprias. É importante reconhecer a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (**Libras**); e não só ter contato, como principalmente respeitar a língua, o surdo, sua cultura e ter uma ampla consciência linguística (Quadros, 2005).

Entendendo a língua como um fenômeno social, ela só se realiza ligada histórica e culturalmente a uma comunidade de usuários. Pois não existe língua se não existirem os sujeitos da língua. Isso significa que aprender uma língua vai além do aprender o conjunto de regras que a rege, aprender uma língua é mergulhar no espaço em que ela vive. A língua está diretamente ligada à cultura de um povo (Chauí, 2006).

Com o uso da Língua de Sinais, os surdos podem desenvolver normalmente suas inteligências para poderem levar vidas produtivas, autossuficientes, desenvolvendo autoimagem positiva e gozar do respeito de seus pares e da sociedade em geral.

A LS é muito importante para os surdos, não é somente uma questão de comunicação e construção do conhecimento, outrossim, é questão identitária e cultural, o reconhecimento e uso da língua proporciona a conquista de tudo que eles precisam para ter acesso a todas as esferas da sociedade (política, cultural, econômica, educacional, entre outros).

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamenta sobre o reconhecimento da **Libras** em seu Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – **Libras** e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – **Libras** a forma de 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)

Quando o surdo nasce em uma família de surdos fluentes na Língua de Sinais, ele a adquire naturalmente como os ouvintes adquirem o Português, assim, desde as primeiras experiências, encontra um ambiente propício para a construção de sua identidade surda, o que é muito importante para sua identificação, sentimento de pertença, construção do pensamento e desenvolvimento cognitivo, pois possuir uma língua e poder se comunicar, interagindo com o meio é essencial para o ser humano, pois possibilita participar do sistema de representação.

O símbolo de inserção das pessoas surdas em uma comunidade própria é o uso da língua de sinais e “por trás desse SÍMBOLO, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal e a elaboração de objetivos alternativos de vida”. (Behares, 1999 apud ULBRA, 2009, p.66)

Sendo assim, ter sua língua para se comunicar, organizar seus pensamentos e ideias é imprescindível para o surdo adquirir novos conhecimentos, construir sua história pessoal e a partir de aí desenvolver-se cognitivamente, socialmente e emocionalmente, contudo, é forçoso o cumprimento das leis, a garantia do direito, para que na prática todo discurso acerca da educação dos surdos seja consolidado, respaldado.

Pois assim, o estudante surdo poderá debater, interagir, dialogar e possivelmente construir e reconstruir suas ideias, suas hipóteses, seu pensamento, seu conhecimento e entender o mundo a partir do seu olhar, de suas próprias experiências.

Diante da complexidade do ser surdo na atualidade, ele vem se afirmando enquanto grupo social com base nas relações de diferença. Enquanto diferente daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação. Por isso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações sociais.

5. O ENSINO A PARTIR DA DIFERENÇA

A diferença do surdo é oriunda da surdez, de tal modo, que são sujeitos que possuem uma diferença que os levou a ter uma linguagem própria, experiências visuais aguçadas, uma leitura particular do mundo que, por conseguinte possibilita a construção de sua identidade.

A identidade surda não é estável, está em contínua mudança, ela é construída e reconstruída pelos surdos. Por isso, não podem ser considerados um grupo de identidade homogênea diante das diferenças que apresentam, pois são indivíduos que exercem identidades inacabadas, contraditórias e fragmentadas (Santana; Bergamo, 2005).

Nesse sentido, existem várias identidades surda, ponderando que os surdos que tiveram contato com a comunidade surda ou com a **Libras** desde a infância, constroem uma identidade diferente dos demais, apresentam características culturais baseadas na experiência visual, como determinante em seu comportamento e reconhecimento do mundo; utilizam a LS para produzirem e transmitirem sua cultura e seu posicionamento resistente da diferença de ser surdo. Costumam participar de associações e grupos sociais nos quais compartilham suas experiências, seus anseios, sua cultura (Quadros; Perlin, 2007).

Desse modo, a identidade não é uma unificação, pois num mesmo grupo há várias identidades, pelo seu caráter constitutivo a partir das relações pessoais, por isso são construídas culturalmente na coletividade. Portanto, não existe uma identidade exclusiva e única, a identidade é construída por papéis sociais diferentes, pode-se fazer parte de diversos grupos e estes influenciam na construção das identidades (Hall, 2004).

Assim, são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é claro que essas práticas sociais e essas relações não são

estáticas e imutáveis ao longo da vida do sujeito, elas passam por transformações e os sujeitos vão se adequando ou resistindo a elas, assim, constroem e reconstróem sua história pessoal. Diante disso, percebe-se a importância da representação, da representatividade no processo educacional e social do surdo, eles devem se autorrepresentar, os ouvintes não podem falar pelos surdos e decidir o que é melhor para eles (Quadros; Perlin, 2007).

Conforme Bagggio e Casa Nova (2009):

A identidade está ligada a um conjunto de representações que o indivíduo tem de si mesmo e que o faz diferente dos demais. Esse conjunto de representações contempla a personalidade, a história de vida de cada pessoa, as atividades desenvolvidas por ela e tudo o que possa estabelecer a separação entre o “eu e o “outro” de maneira que cada um seja único. (...) a identidade não é algo dado, pronto. A identidade é uma construção que se desenvolve na dinâmica da relação com o outro. É na alteridade que se constrói a identidade, uma vez que é a relação com o outro que estabelece os critérios de semelhança e diferença que permitem a cada um encontrar o seu lugar no mundo e o seu modo de ser nesse mundo. (ULBRA, 2009, p.64)

Nesta lógica, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, para sua significação e ação no mundo. Ela transpassa as concepções (identidade, cultura e língua), pois é através dela que o ser humano se constitui como pessoa, a interação se dá por meio da linguagem, assim sendo, constrói o conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre as relações entre o homem e o mundo, construindo sua identidade (Pérez, 2016). Porém vale dizer que, a **Libras** exerce um papel de unificação dos surdos em torno de um sistema de identidade e de uma representação (Martins, 2015).

A escola se constitui em um ambiente de interação, que contribui para construção e reconstrução de identidade, de linguagem, lugar onde as culturas dialogam, ou seja, ela é multicultural. Igualmente, é espaço de contradição, ao passo que aliena e liberta, inclui e exclui, por isso é imprescindível dialogar, refletir sobre o seu papel, pois, “a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (Saviani, 1999, p.20).

Segundo Perlin (2004), a cultura surda e a **Libras** contribuem como meio de comunicação do surdo, ou seja, a **Libras** presta-se como meio de transmissão de conhecimentos e proporciona a aquisição de conhecimentos universais. A autora

destaca que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas identidades.

Na proposta de educação inclusiva, o surdo é inserido em sala regular dominada por ouvintes, tem-se o intérprete de **Libras** (ILS) como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, interpretador dos conteúdos da aula. Nesse modelo, o intérprete ouvinte bilíngue que ensina a **Libras** enquanto intermedia o que o professor transmite. Sem os ILS, o surdo apresenta dificuldades para adquirir informações e progredir nos estudos e fica privado da comunicação com os ouvintes. No atendimento educacional especializado (AEE), a sala multifuncional também é espaço para o aprendizado da primeira língua, **Libras**, e da segunda língua, Português escrito.

Para atender educandos surdos, além dos intérpretes que são ouvintes, há a necessidade de profissionais surdos, chamados de instrutores, objetivando “criar um ambiente linguístico” propício à aquisição e desenvolvimento da **Libras** para crianças surdas, visando também criar sinais inexistentes e, ainda, com a finalidade de difundir a língua (Martins, 2015).

Em relação aos estudantes surdos, a inclusão escolar tem considerado sua forma de comunicação: a **Libras**. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção de conhecimentos (DORZIAT, 2004). Desta forma, os surdos encontram-se isolados da possibilidade de um real bilinguismo e inclusão.

No V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS, em 1999, resultou em um documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”, nesse documento encontra-se ideias fundadoras da futura política nacional de educação de surdos, uma das recomendações se trata de “fazer da **Libras** uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica” (Feneis, 1999, p.10). Essa medida é imprescindível desde as séries iniciais, assim, a educação bilíngue teria mais possibilidades de se consolidar na escola regular.

Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadãos, não passa de oratória. Para Perlin (2006) e Quadros (2005), a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, a língua, a história cultural, a metodologia, o currículo e a prática direcionada aos surdos. Desse modo, a educação inclusiva contemplará a diferença.

Por isso, um aspecto indispensável ao ser humano é a linguagem, ela contribui na abordagem de aspectos gerais e particulares das relações humanas. Para Vygotsky, apud ULBRA, 2009, a interação, por meio das relações sociais, é fundamental para o processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano em todos os aspectos: cultural, emocional, cognitivo e social. O autor enfatiza centralmente que é na interação com o meio, nas situações de troca com outros sujeitos e consigo próprio que é possível ir internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência (ULBRA, 2009).

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a linguagem/língua dos surdos - a **Libras** – é o ponto de partida para sua inclusão e reconhecimento da diferença, desse modo, as escolas precisam se organizar considerando a interação através da **Libras**, a valorização dos conteúdos escolares e a relação conteúdo- cultura surda.

Ainda conforme disposto no Decreto nº 5.626/05, capítulo VI. Art.22, §1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a **Libras** e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Nesse sentido, as duas precisam ser consideradas e ensinadas, tanto para surdos como para ouvintes.

A educação do surdo é atravessada por questões linguísticas e identitárias, a demanda linguística desses sujeitos não está condicionada exclusivamente ao sistema educacional, outrossim, de um processo social bem amplo (Martins, 2015). Os surdos nascidos em família de ouvintes que não dominam a **Libras**, têm pouco ou nenhum acesso à língua natural nos primeiros anos de vida até o período da escolarização. Martins alerta, que caberia à família, em primeira instância, a prerrogativa de oferecer um ambiente propício à constituição de uma identidade linguístico-cultural da criança, considerando que a **Libras** é a língua natural do surdo.

Diante disso, é desafiador o trabalho da escola, como ensinar a **Libras** e a Língua Portuguesa para a criança surda? É possível contar com intérpretes e

instrutores de **Libras** para o aprendizado da língua, comunicação e mediação do conhecimento escolar, contudo, o convívio social não pode ser engendrado apenas e exclusivamente pela mediação de intérpretes. Desta maneira, a escola não tem como lidar, sozinha, com as restrições linguísticas da criança surda. É importante contar com o envolvimento da família, no sentido de propiciar diferentes formas de linguagem e interação.

Para além da inclusão escolar, é preciso que o estudante surdo aprenda e se aproprie da L1 e da L2, pois sua segunda língua é majoritária em seu país, e para que ele seja incluído socialmente, interaja com essa sociedade, necessita também do Português. Pois apesar do Decreto nº 5.626/05 garantir o direito a acessibilidade, a comunicação em todos os ambientes sociais através da **Libras**, o surdo ainda enfrenta a barreira da comunicação nesses espaços, pois a sociedade não sabe **Libras**.

Não se trata, no entanto, de uma “hegemonia” linguística perversa que “coloniza” o surdo nas escolas brasileiras, conforme argumenta Stumpf (2009, p.437), nem de privilegiar “escandalosamente” a língua oral, mas de uma constituição na qual o surdo deve se inserir, ou ser um marginalizado na sociedade.

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que **Libras** e Língua Portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (Fernandes; Moreira, 2014).

Por isso, o bilinguismo para os surdos não se trata apenas de uma filosofia educacional, mas de uma condição sociolinguística. Pois possuem uma língua natural e uma segunda língua dominante e para que ele possa se inserir socioculturalmente precisa aprender esta língua, seja na modalidade escrita ou oral.

O bilinguismo desde as séries iniciais contribuiria para uma verdadeira inclusão do surdo, destarte, a **Libras** precisaria ser uma disciplina escolar desde as primeiras etapas de ensino, assim, surdos e ouvintes se apropriariam da **Libras** e do Português, o que seria favorável para a inclusão do surdo na escola e posteriormente na sociedade, pois os não surdos também saberiam a **Libras**.

Para Martins, a mediação faz parte da demanda inclusiva. A presença de professores ouvintes que dominem a **Libras** deveriam ser consideradas imprescindível para poder, minimamente, falar de inclusão, posto que a mediação

realizada pelo intérprete é bastante falha pelo fato de eles não dominarem os conteúdos que interpretam e pelo fato de o vocabulário específico de cada área ser bastante variado (Martins, 2015).

Martins (2015) problematiza que a alfabetização em Língua Portuguesa precisa ser alcançada pelo estudante surdo, pois, a partir de sua experiência na educação de surdos (nos moldes inclusivistas), era considerado “normal” o aluno surdo chegar ao ensino fundamental para aulas de LP sem perspectivas de sair da condição de “copista” (analfabeto funcional).

A **Libras** o surdo aprende naturalmente, a Língua Portuguesa precisa de estratégias formais de ensino, por isso é fundamental no processo de aprendizagem da L2, professores proficientes em **Libras**, para que no contexto bilíngue de ensino de leitura e escrita, questionamentos aprofundados sejam propiciados e as diferenças linguísticas explicadas (Fernandes, 2005). De acordo com Quadros e Schmiedt:

O ensino de Português pressupõe a aquisição da **Libras** – “a” língua da criança surda. A **Libras** também apresenta um papel fundamental no ensino e na aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e de aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais apresentados (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Diante disso, precisa ser garantido ao sujeito surdo um amplo acesso às duas línguas de acordo com suas especificidades e dentro das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas. Acredita-se que o mais importante seja a condição de abrir espaço para interações e identificações, pois é, nesse espaço intralinguístico, assim caracterizado, que os alunos surdos se constituem (Martins, 2015, p.55).

A prática do bilinguismo e da interculturalidade é o que confere tratamento diferenciado ao surdo na escola. É preciso considerar a pedagogia da diferença, ‘uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte’ (Campos, 2011, p.32). Portanto, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria ser o de promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos (Fernandes; Moreira, 2014).

6. RESULTADO E DISCUSSÕES

Esta pesquisa apresenta uma análise do PPP da Escola Municipal Anésia Guimarães do município de Eunápolis, Bahia, o documento vigora entre os anos de 2019 até 2022. Destarte, analisando como acontece a inclusão do surdo no ensino regular diante da sua diferença linguística.

Segundo o exposto na LDB em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida referencialmente na rede regular de ensino, para os alunos com necessidades especiais”. (LDB, 1996)

A escola abrangia estudantes surdos nos últimos anos, no entanto, neste ano letivo de 2021, não conteve, outrossim, conta com um intérprete. Conforme o PPP, a escola possui duas salas de recursos multifuncionais, que funcionam no contra turno do ensino regular com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

“A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado para o atendimento de alunos com necessidades especiais previamente atendidos pela psicopedagoga desta unidade de ensino. Visando o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, intelectuais e sócio afetivas” (PPP, p.26)

Segundo o Decreto nº 6.571/08 caracteriza-se como Atendimento Educacional Especializado - AEE:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – **Libras**, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2008).

Com relação às salas multifuncionais que atendem diferentes necessidades educacionais específicas e dentre elas os estudantes surdos, no PPP está firmado que:

“Hoje contamos com duas salas destinadas a facilitar a inclusão, uma das salas é ocupada pela psicopedagoga com o Serviço de Atendimento Psicopedagógico (SAPp), que além de atender os alunos e pais, também trabalha junto ao professor o esclarecimento de dúvidas com relação à metodologia adequada para determinados casos, bem como a elaboração de atividades específicas e métodos, leituras e comportamentos que promovam a conscientização de todo o grupo escolar no qual este aluno está inserido” (PPP, p.25).

Desse modo, quanto ao atendimento nas salas multifuncionais, em uma delas é realizado o Serviço de Atendimento Psicopedagógico - SAPp, onde o psicopedagogo atende aos estudantes e proporciona orientações aos pais. Este profissional também atua junto aos professores através de esclarecimentos de dúvidas em relação às metodologias adequadas para determinados casos, assim como a elaboração de atividades específicas, trocam experiências que promovam a conscientização de todo grupo escolar quanto ao público atendido. (PPP, p. 25)

Entretanto, em relação a esse atendimento, o documento não menciona o sujeito surdo designadamente, causando uma dúvida se ele é contemplado quanto a esse procedimento na própria escola ou se este público é encaminhado para o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – CAEEDE.

Este Centro de Atendimento, CAEEDE, é um projeto de inclusão educacional do município que oferece suporte às doze escolas das zonas urbana e rural que possuem salas multifuncionais. Proporciona o apoio necessário para os estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo o atendimento no turno oposto ao que cursam no ensino regular. No caso dos estudantes surdos, o suporte é voltado para a aquisição da **Libras** e da LP, no qual o professor tem formação em ambas, e ainda é ofertado o curso gratuito de **Libras** aos professores da rede municipal de ensino regular de Eunápolis. Este centro dispõe de profissionais de diversas áreas de atuação como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Sobre o processo de inclusão, no documento estudado está disposto que a escola realiza este procedimento, no entanto, salienta a necessidade da realização de formação continuada dos professores para melhor receber esses estudantes, bem como a permanência de uma equipe interdisciplinar (psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo) para o apoio aos professores no desenvolvimento de atividades direcionadas a este grupo específico. Quanto à inclusão, o documento dispõe que:

A escola encontra-se receptiva aos portadores de necessidades especiais, facilitando o processo de inclusão. Porém, salientamos a necessidade, de uma formação continuada nas escolas (pólos) que recebem estas crianças, bem como, de uma equipe interdisciplinar (psicólogo, assistente social, fisioterapeuta) para apoiar os professores em atividades direcionadas a este

grupo, que hoje se faz presente na escola e outros que com o tempo virão (PPP, p.25).

Conforme exposto na LDB (1996) em relação à formação do educador, tem-se como exigências legais aos sistemas de ensino para o exercício da educação inclusiva, as condições explicitadas no item III do Artigo 59 da supracitada lei: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

No que tange a formação do professor, o Decreto nº 5.626/05, no Capítulo III, Art. 5º traz que:

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).

Observou-se que no documento examinado está mencionado que a escola promove a inclusão e a acessibilidade; porém, quanto ao processo de ensino dos sujeitos surdos não há nenhuma indicação de como ocorrerá (PPP, p. 24). Quanto a avaliação, também generalizando cita que “na avaliação dos estudantes com deficiência serão consideradas especificidades de cada deficiência” (PPP, p.41).

Assim sendo, as propostas de como o trabalho acontecerá, se dirige aos estudantes como um todo, de maneira análoga aos demais estudantes e sem citar os casos de estudantes com necessidades específicas, como os surdos que é o foco desta pesquisa. Apenas é citado que o atendimento pedagógico é feito com os professores e pela coordenação pedagógica para assegurar que todos tenham uma aprendizagem satisfatória (PPP, p.21). O currículo está organizado por disciplinas conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A interdisciplinaridade é contemplada nos projetos ofertados. (PPP, p. 26)

Nos projetos pedagógicos anuais, não se referiu a nenhuma ação voltada para a Educação Inclusiva, contudo são feitas adaptações para incluir esses estudantes com necessidades especiais nos projetos tanto internos como os do governo, conforme o documento:

“os alunos que possuem alguma necessidade especial participam de todos os projetos que são desenvolvidos tanto na escola, quanto os enviados pelo Governo Federal, como por exemplo, o Mais Educação, adaptações são feitas para que os mesmos possam estar incluídos nos projetos” (PPP, p.26).

Nas ações pedagógicas, os alunos com necessidades específicas são inseridos nas atividades lúdicas ofertadas pelo projeto do Mais Educação (programa criado pelo MEC, 2007), que tem por objetivo realizar acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. Todavia, essa medida reflete uma segregação, marginalização, dependendo da intenção e dos resultados obtidos, apresenta-se como uma exclusão sutil se não for pensada de maneira a contemplar o sujeito surdo atendendo às suas particularidades.

Diante do disposto no PPP, a escola objetiva efetuar um processo de inclusão, a fim de integrar os educandos com as mesmas condições de aprendizagem. Contudo, sobre a educação inclusiva, o documento não apresenta os direitos de aprendizagem, de comunicação do sujeito surdo, e perante isso não se pode constatar como acontece sua inclusão que é bem diferente de inserção.

O documento traz sobre os direitos do estudante em geral, desses direitos citados, pode-se destacar alguns tópicos que se relacione diretamente a educação inclusiva e suas necessidades específicas:

- Ter acesso à educação visando a seu pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, este último nas hipóteses previstas em lei;
- Dispor de qualidade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Ser respeitado por seus educadores em sua individualidade e em suas convicções...; (PPP, p.34).

Ante isso, é preciso dizer que o currículo é impregnado de relações de poder, no PPP analisado, seja qual for a intencionalidade com o qual foi produzido, o sujeito surdo não foi contemplado abertamente, arrisca-se a dizer que nem ele, nem sua família, nem a comunidade surda foi ouvida nesta construção; o que leva a ajuizar: como acontece a prática docente, a comunicação e a inclusão desses indivíduos?

Percebe-se, desse modo, que o currículo escolar é “ouvintista”, o que significa ter tomado o ouvinte como referência para construção das propostas de ensino e de aprendizagens. Para comunidade ouvinte compreender capacidades desconsiderando a audição é incoerente na sociedade, pois atribuem destaque para o falar e o ouvir (Quadros; Perlin, 2007).

Conforme afirma Strobel (2007):

Esta visão ouvintista incapacita o sujeito surdo e não respeita sua língua, a **Libras** e sua cultura. A falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que estereotipa os surdos como “deficientes”, pois a fala e a audição desempenham o papel de destaque na vida “normal” desta sociedade (Quadros; Perlin, 2007, p.26).

Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num problema e/ou desafio para o sistema escolar. Perante o silenciamento, a ocultação do surdo no PPP estudado, é urgente o cumprimento da legislação vigente e que o currículo escolar repense a inclusão real dos surdos, oportunizando aprendizagens, autonomia, cidadania.

Diante disso, a instituição escolar precisa criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via PPP, para intervir na realidade que exclui os surdos dos direitos humanos fundamentais, bem como, dos educacionais necessários à sua inclusão. Assim, tem de colocar, necessariamente, a diferença linguística do surdo como conteúdo escolar e dar a esse conteúdo o tratamento adequado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surdo é um sujeito com diferença linguística, experiências visuais aguçadas, uma leitura própria do mundo que, por conseguinte, possibilita a construção de uma identidade, cultura e língua própria. Esse sujeito diferente devido a surdez, está inserido em um meio multicultural, transita por duas línguas e duas culturas diferentes em um mesmo espaço e tempo, assim sendo, constata-se que ele é bilíngue e bicultural.

O histórico educacional dos surdos é atravessado por muitas implicações, embates, preconceitos, silenciamento; e nesse contexto, esse grupo minoritário vem lutando pelo seu direito ao uso e reconhecimento da **Libras**, a uma

educação voltada para as suas individualidades. E como sujeitos que dependem do bilinguismo para obter uma real inclusão escolar e inserção social, se deparam com muitos desafios desde os primeiros anos de vida, devido a barreira linguística, por nascer em uma família de ouvintes, assim, algumas crianças surdas chegam à escola sem saber **Libras** e LP, fazendo uso apenas de gestos caseiros, esse déficit na linguagem, refletirá no seu processo de ensino e de aprendizagem.

As lutas e a resistência dos surdos para se afirmarem nessa sociedade feita por e para ouvintes é notória, pois, conquistaram alguns direitos através de leis e decretos, a educação vem considerando esses sujeitos, apesar de se estar longe do desejável o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, à escola confere uma grande missão, ensinar LP e **Libras**, além de todo o conhecimento construído historicamente, todavia, vale dizer, que a barreira linguística ainda não foi rompida, e o surdo vive como um estrangeiro em seu próprio país.

A partir das políticas educacionais atuais, a educação deve perseguir a ideia de desenvolvimento pleno dos indivíduos, porque não fazer significa seu fracasso e a não inclusão dos indivíduos surdos e a sua não aprendizagem, privando-os de autonomia e verdadeira cidadania.

Para isso, a escola precisa romper com modelos pré-determinados, com estereótipos, com propostas/metodologias desatualizadas e ouvintistas, do mesmo modo enxergar o sujeito diferente como único e com necessidades educacionais diferenciadas, nessa perspectiva, a precisão de revisitar continuamente as práticas docentes, o currículo, os projetos pedagógicos e tudo que envolva o processo de escolarização e de desenvolvimento, objetivando conhecer a seu alunado e às suas especificidades.

Desse modo, a instituição escolar deve ter explícita as suas finalidades, objetivos, metodologias, assim, contribuindo para minimizar ou bloquear a exclusão. A educação precisa ser discutida, repensada e transformada com medidas internas a partir das externas, a começar pelo PPP, implantando e implementando propostas que contemple a todos os públicos da escola especificamente, pensando o eu e o outro.

Pensar nos surdos e em sua educação, é se questionar, se autoavaliar como instituição e como profissional que atende a esse público, é se basear nas leis,

apesar de todos os desafios para efetivá-las, é construir um currículo e um PPP que não os oculte, lutar junto e não desistir desses sujeitos. Por isso, a importância de políticas educacionais e linguísticas para atender a diferença.

Os surdos têm a **Libras** como língua natural, porém, necessita da LP por ser a língua majoritária de seu país e a utilizada na escola como meio de instrução. A inclusão do surdo no ensino regular será favorável ao seu desenvolvimento, a partir do momento que a sua história for considerada, a sua língua, identidade e cultura surda, quando a diferença for respeitada.

A proposta bilíngue é interessante para o crescimento cognitivo desses indivíduos, pois, precisam ser fluentes em ambas as línguas, a escola também precisa ter fluência, para não serem reféns dos intérpretes, que são importantes, mas não substituem a relação professor/aluno, surdo/meio em que se relaciona. O bilinguismo contribuirá para uma real inclusão e inserção social dos surdos.

Outrossim, a **Libras** ser incluída no currículo como disciplina desde as séries iniciais, propiciará melhor comunicação, interação, inclusão no ambiente escolar, bem como, a construção da identidade surda, de novas aprendizagens, além disso, todos os estudantes, surdos e não surdos teriam acesso.

As medidas esperanças neste trabalho, contribuiria para uma sociedade com igualdade de oportunidade, visibilizando o surdo, garantindo que ele possa se autorrepresentar, quebrando barreiras e fronteiras em relação aos seus direitos, rompendo com preconceitos, capacitismos e a exclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – **Libras** – e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1ed. São Carlos: EDUFScar, 2013..

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. In: _____. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, 2013.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais**. Psicol. cienc. prof. v.24 n.4, Brasília, 2004.

DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI. S.A. **A LIBRAS Constituindo O Surdo Como Sujeito**. Campinas, v.26, n.91, p.583-597, mai/ago. 2005. Disponível em: Acesso em: 30 agos. 2021.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, Cadernos: edição: 2014 – Nº 24.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, André Luís Batista. **Essencialização da surdez em discursivizações do status linguístico da Libras e implicações educacionais**. Domínios de Linguagem, p. 217- 240, v.9, n. 1 (jan/mar. 2015) – ISSN 1980- 5799.

MONTOAN, M.T.E. (2003) **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar).

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização: conteúdo e forma 1 – UNIRIO**. Volume único/ Carmen Lúcia Vidal Pérez, Marisol Barenco de Mello. – Rio de Janeiro: Cecierj, 2016.

PIRES, Vera Lúcia. **A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais**. Nonada: Letras em Revista, v. 2, n. 17, outubro, 2011, p. 87-100. Laureate Interantional Universities. Porto Alegre, Brasil.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

_____, Ronice Muller de. **O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

_____, Ronice Muller de, (Org.). **Estudos Surdos I**. Editora Arara Azul. Série Pesquisas. 2006, Petrópolis RJ.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. Porto Alegre: Editora Lagoa, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis, (Orgs). **Estudos Surdos II**. Editora Arara Azul. Série Pesquisas. 2007, Petrópolis RJ.

SÁ, Raimundo Luiz de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Ed. Da Ufam, 2002.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. p. 565-582. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 14 jun 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: _____ (Org.). Atualidades da educação bilíngue para surdos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 2. p. 7-14.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

STUMPF, Mariane Rosi. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira**. In Quadros, R. M. (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p.425-450.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA (Org). **Libras**. Curitiba: Ibpex, 2009.

VAGULA, E.; BARBOSA, A.C. A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. C. **Didática Educacional**: Londrina:2014.