



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUBERNA ANDRADE PINHEIRO FERNANDES

LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DOS ESTADOS DO
NORDESTE BRASILEIRO

CAJAZEIRAS - PB

2022

LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DOS ESTADOS DO
NORDESTE BRASILEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia pela Universidade
Federal de Campina Grande.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Adriana Moreira de
Souza Corrêa.

CAJAZEIRAS - PB

2022

F3631 Fernandes, Luberna Andrade Pinheiro.
Libras na educação de surdos no ensino fundamental: análises das orientações curriculares dos estados do Nordeste brasileiro / Luberna Andrade Pinheiro Fernandes. - Cajazeiras, 2022.
47f. : il -
Bibliografia.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2022.

1. Educação inclusiva. 2. Libras. 3. Documentos. 4. Nordeste. 5. Educação especial. 6. Surdos. 7. Educação infantil. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 376

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

LUBERNA ANDRADE PINHEIRO FERNANDES

LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DOS ESTADOS DO
NORDESTE BRASILEIRO

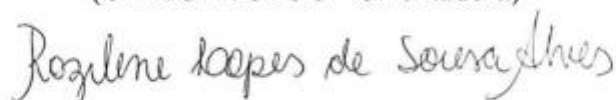
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia pela Universidade
Federal de Campina Grande.

Aprovado em:18/08/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Prof^ª. Ma. Rozilene Lopes de Sousa Alves
(UAE/CFP/UFCG - Examinadora 1)



Prof.^a Dr.^a. Aparecida Carneiro Pires
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a minha família, em especial a minha mãe Maria Lucia e minha filha Glauca Ludmyla.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e coragem para concluir esse trabalho, sem Ele não teria chegado até o final dessa caminhada. Gratidão a toda minha família, que acreditou no meu potencial e me encorajou para seguir até aqui.

A esta instituição de ensino, que me proporcionou uma experiência ímpar e que levarei para minha vida profissional e pessoal, foram momentos surreais e por que não dizer, um misto de sentimentos. Quero aqui também expressar meu agradecimento aos professores que contribuíram com seus conhecimentos para minha formação acadêmica.

Estendo a minha gratidão a professora Adriana Moreira de Souza Corrêa, por ter aceitado o convite para me orientar e também pela paciência, compreensão e atenção que teve nesses últimos meses, sem a sua colaboração não seria possível concluir esse trabalho.

Finalizo agradecendo a todos os meus amigos que trilharam juntamente comigo essa etapa, e em especial, não poderia deixar de citar o nome dela, Paloma Sampaio que conheço no início do curso de Pedagogia, e que hoje tenho uma grande admiração e carinho pela pessoa esforçada e batalhadora que é, sempre me incentivou e contribuiu para que eu conseguisse chegar até aqui!

A todos vocês, minha GRATIDÃO!

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeito 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 direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.” (Terje Basilier)

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais, a Libras, foi reconhecida oficialmente em 2020 como a língua materna utilizada pela comunidade surda do Brasil e, com isso, vários documentos educacionais passaram a prever o ensino desse sistema linguístico nas práticas escolares. Entre esses documentos, citamos a Base Nacional Comum Curricular que, em consonância com o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015, orienta o uso e a difusão da Libras nas atividades pedagógicas e nos materiais de informação e de ensino. Diante disso, essa pesquisa, tem como objetivo geral analisar as orientações existentes para o ensino de Libras nos documentos oficiais da educação que norteiam as práticas de docentes do ensino fundamental dos estados do Nordeste do Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para identificar as discussões sobre o ensino de Libras e inclusão na educação e, em seguida, foi empreendida uma pesquisa e análise documental nas normativas oficiais disponíveis na *internet* que orientam o ensino de Libras na rede estadual de ensino nos estados do Nordeste. Em face do exposto, o *corpus* da pesquisa é composto por nove documentos de orientação curricular, dos nove estados do Nordeste, que foram publicados entre os anos de 2018 e 2020. Os documentos fazem referência à inclusão na escola regular e orientam a inserção da Libras em atividades de ensino dessa língua ou como mediadora de outras atividades desenvolvidas pelos docentes. Em síntese, a maioria dos estados do Nordeste seguem as orientações da Base Nacional Comum Curricular, incluindo o ensino de Libras no ensino fundamental como conteúdo na disciplina de linguagens nas salas regulares, além de ser trabalhada nas salas de Atendimento Educacional Especializado nas atividades desenvolvidas com os alunos surdos.

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Documentos Norteadores. Nordeste.

ABSTRACT

The Brazilian Sign Language, Libras, was officially recognized as the mother tongue used by the deaf community in Brazil in 2002 and, with that, several educational documents of this linguistic system were reappplied in school practices. Among these documents, we cite the Common National Curriculum Base (BNCC), a normative document for education, which, in line with Decree No. 5.626/2005 and Law No. 13.146/2015, guides the use and dissemination of Libras in pedagogical activities and in information and teaching materials. Therefore, this research has the general objective of analyzing the existing guidelines for the teaching of Libras in the official education documents that guide the practices of elementary school teachers in the North eastern states of Brazil. The methodology used in this research was a bibliographic approach to identify the discussions about the teaching of Libras and inclusion in education and, then, a document analysis was carried out in the official documents available on the internet that guide the teaching of Libras in the North eastern states. In view of this, the research corpus consists of nine curricular guidance documents, from the nine states of the North eastern that were published between the years 2018 and 2020. The documents refer to inclusion in regular school and guide the inclusion of Libras in teaching activities of that language or as a mediator of other activities developed by the teachers. In summary, most states in the Northeastern follow the guidelines of the the Common National Curriculum Base, including the teaching of Libras in elementary school as a subject in the language discipline in regular classrooms, in addition to being worked in the Specialized Educational Service classroom with activities developed to deaf students.

Keywords: Inclusion. Libras. Guiding Documents. North eastern.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de documentos norteadores publicados por ano.....	38
Gráfico 2 – Porcentagem dos estados do Nordeste que fazem referência ao ensino de Libras.	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos públicos estaduais de orientações curriculares nos estados do Nordeste.....	29
Quadro 2 – Síntese dos documentos orientadores dos estados do Nordeste	32
Quadro 3 – Comparativo do ensino de Libras no ensino fundamental nos estados do Nordeste	37
Quadro 4 – Citações da sala de SRM nos documentos dos estados do Nordeste.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as pessoas com Surdez

CFP - Centro de Formação de ProfessoresEUA- Estados Unidos da América

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes Bases

L1 -Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LSB - Língua de Sinais Brasileira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TILSP- Tradutor Intérprete de Libras Língua Portuguesa

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LIBRAS E INCLUSÃO E UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA OS SURDOS	17
2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	20
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	21
2.3 LÍNGUA DE SINAIS E DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SURDA NA ESCOLA INCLUSIVA	25
3 METODOLOGIA.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
4.1 CONCEITUAÇÕES E REFERÊNCIAS ÀS LEIS EDUCACIONAIS	33
4.2 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PRESENTES NO DOCUMENTO PARA A INSERÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ é o sistema linguístico utilizado pelas pessoas surdas e se configura como a sua língua materna² (SALLES *et al.*, 2004). Trata-se de uma língua visual motora utilizada por surdos que vivem nos centros urbanos brasileiros (BRASIL, 2002) é usada a comunicação dessas pessoas entre si e entre elas e os ouvintes. (BRASIL, 2002, SALLES *et al.*, 2004).

O seu reconhecimento oficial, no Brasil, como língua das pessoas surdas, ocorreu em 24 de abril de 2002, através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Desse modo, os surdos são entendidos como usuários de uma língua minoritária no Brasil e, em função dessa especificidade que implica nas formas de acesso ao conhecimento e às vivências que ocorrem na escola, são público-alvo da educação inclusiva. De acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva é uma abordagem educacional que busca empreender ações para assegurar as pessoas com deficiência o direito de uma educação de maneira equânime.

Para a concretização da educação inclusiva é ofertada a educação especial, uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Entre os serviços ofertados pela educação especial, temos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma ação que favorece que essas pessoas sejam inseridas na rede regular de ensino e, conseqüentemente, no meio social (BRASIL, 2011a).

A Lei nº 13.146, reconhecida como a Lei Brasileira da Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura às pessoas com deficiência o direito e a igualdade de inserção no meio social (BRASIL, 2015). Dessa forma, os surdos deverão ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades dos ouvintes, sem sofrer preconceito ou discriminação de qualquer natureza pela diferença linguística. Entretanto, para que haja a reivindicação desse direito, é necessário conhecermos as garantias existentes nas leis e orientações educacionais que asseguram o cumprimento de direitos para a pessoa com deficiência.

Nesse contexto, é necessário evidenciar que o surdo se caracteriza por ser um indivíduo com déficit na audição e, por essa razão, apresenta dificuldades em se apropriar da

¹ As autoras utilizam a nomenclatura Língua de Sinais Brasileira (LSB), contudo, essa língua foi reconhecida pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) com o nome Língua Brasileira de Sinais (Libras).

² As autoras utilizaram a definição de língua materna ou primeira língua, como a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos familiares e também é frequentemente a língua da comunidade na qual a pessoa convive (SPINASSÉ, 2006).

língua majoritária expressa na modalidade oral caso não conte com o suporte de um profissional específico. Em função disso, ele desenvolve a língua, identidade e cultura de acordo com a sua compreensão visual do mundo (BRASIL, 2005).

Em virtude disso, o surdo precisa se apropriar da Libras para o aprendizado e interação com o mundo. Assim, é relevante que os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental compreendam a importância do aprendizado da Libras para o surdo e as relações do uso dessa língua para a apropriação dos conhecimentos ensinados pela escola, de maneira que possam inserir atividades que envolvam a Libras na sua prática pedagógica.

O interesse pelo tema surgiu no primeiro contato da pesquisadora que realiza esse trabalho com a Libras, em 2014, durante um curso de Libras oferecido pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) que abordou temáticas como a história da Libras, as características dos surdos, os sinais na Libras e proporcionou o contato com uma professora surda. Essa docente se utilizava da Libras como primeira língua (L1), ou seja, foi a língua de aprendeu com seus pais e com as pessoas que ela convive em um ambiente familiar. (SPINASSÉ, 2006).

Naquele momento, o aprofundamento do conhecimento sobre a surdez foi acolhido como temática para o desenvolvimento de pesquisas por se tratar de uma novidade e isso motivou a busca sobre o assunto no intuito de entender a relevância dessa língua para os surdos e para os ouvintes. Diante disso, surgiu o interesse de estudar, pesquisar e escrever sobre o assunto, culminando na seleção da temática para compor o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, ofertado pelo Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O interesse se intensificou na universidade quando, em 2018, surgiu a oportunidade de cursar a disciplina de Libras com o professor Geraldo Venceslau de Lima Júnior que é surdo, e adquirir novos conhecimentos sobre os surdos e sobre essa língua. Esses contatos geraram diversas inquietações sobre as particularidades educacionais dos surdos e, uma delas, é contemplada nesse escrito.

Nesse sentido, essa pesquisa foi gerada diante da seguinte pergunta: quais as orientações existentes para o ensino de Libras nos documentos oficiais da educação que norteiam as práticas no Ensino Fundamental nos estados do Nordeste do Brasil? Apesar de considerarmos a relevância de aprendizado da Libras desde educação infantil, em função das características de cada etapa educacional, optamos por concentrar as discussões nos anos iniciais do ensino fundamental.

Levantamos como hipótese, que eram contempladas diretrizes para o ensino de Libras nos documentos educacionais de cada estado do Nordeste, de maneira a orientar as ações de gestores e docentes. Para tanto, traçamos como objetivo geral analisar as orientações para ensino e uso da Libras em turmas do ensino fundamental que estão dispostas em documentos norteadores dos órgãos da educação dos estados do Nordeste do Brasil. Como objetivos específicos delimitamos: 1) elencar as diretrizes dos estados do Nordeste publicadas na *internet* que tratam do ensino de Libras no Ensino Fundamental; 2) identificar quais estados do Nordeste possuem diretrizes que abordem a inclusão na educação; 3) analisar, nessas diretrizes, as abordagens, recursos (humanos e materiais) e procedimentos elencados para a inserção do ensino de Libras no ensino fundamental; 4) verificar quais estados do Nordeste possuem diretrizes que abordem o ensino de Libras no Ensino Fundamental.

Para alcançar esses objetivos, realizamos um estudo bibliográfico, para compreender a conceituação da educação inclusiva e, na sequência, empreendemos uma pesquisa documental nos referenciais do estado do Nordeste do Brasil voltados para orientar as práticas desenvolvidas no ensino fundamental. Nesse sentido, a pesquisa é de natureza básica, com dados analisados em uma abordagem quantitativa e qualitativa, seguindo a perspectiva de (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O estudo está organizado em quatro capítulos: no primeiro, abordamos o tema de Libras e Inclusão e uma breve revisão histórica sobre o Ensino de Libras para os surdos; no segundo discutimos a Libras e a inclusão, no terceiro discutimos sobre a metodologia utilizada para a realização do trabalho e no quarto capítulo explanamos sobre os resultados e as discussões.

2 LIBRAS E INCLUSÃO E UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA OS SURDOS

Para compreender os elementos que compõem as orientações curriculares de ensino de Libras é preciso conhecer, sucintamente, os avanços e retrocessos na educação de surdos. Por isso, iniciamos o estudo apresentando um breve histórico sobre o processo de ensino destinado a esse público.

No início do século XVI, começaram a surgir professores para os surdos. Esses primeiros educadores que se tem registro na história defendiam que os surdos deveriam ter acesso à educação. Para isso, utilizavam o método oralista para ensinar aos surdos, ou seja, realizavam o ensino da língua oral e escrita para a interação do surdo com o ouvinte (HONORA, 2014). Sobre essa diferença linguística, Quadros e Karnopp (2004, p. 9) explanam que “uma língua falada é oral auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas”, por isso, os surdos precisam de técnicas específicas para o seu ensino e o método oralista tinha como objetivo principal favorecer o desenvolvimento da fala no surdo.

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), da Espanha, foi um dos primeiros educadores de surdos que se tem registro na história. Leon, juntamente com dois surdos espanhóis, criaram o primeiro alfabeto manual, que é também conhecido como alfabeto dactilológico. Esse recurso compreende um código de representação das letras do alfabeto e tem como objetivo relacionar o registro escrito da Língua Portuguesa às formas da mão que representam as letras (GESSER, 2009).

Para ensinar os surdos, além desse alfabeto, León se utilizava expressões auditivas, que eram técnicas de oralização (fala) e simultaneamente a sinalização (comunicação em sinais). Esse recurso foi usado para ensinar aos alunos surdos, filhos de senhores feudais, que contratavam os serviços desse educador para que pudessem aprender a língua oral, tendo em vista que eles só teriam acesso a herança se aprendessem a usar a língua oral do país (HONORA, 2014).

Além de desenvolver técnicas de ensino de surdos, Pedro Ponce de Leon também criou uma escola de professores para estudar e aprofundar novas teorias e metodologias de

ensino aos surdos (CHOI *et al.*, 2011). Desse modo, esse monge contribuiu com a educação de surdos e com a formação de educadores que pudessem ampliar as possibilidades de estudo e de inserção social dos surdos.

Para os autores supracitados, outro educador que se destaca sobre a História Educação dos Surdos foi o abade francês Charles Michel de L'Épée. Esse religioso aprendeu a língua de sinais utilizada por surdos parisienses, identificou que ela é expressa por meio gestual-visual e desenvolveu um método chamado Sinais Metódicos que envolvia o uso da Língua de Sinais e o francês escrito. Ele acreditava também que todos os surdos deveriam ter acesso à Educação e que esta deveria ser pública e gratuita. L'Épée criou, em 1755, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em Paris, que foi a primeira escola pública do mundo para ensinar aos surdos usando a Língua de Sinais.

A partir do século XVIII, foi garantido ao surdo oportunidades de aprender pela língua de sinais e o acesso à língua oral do país na modalidade escrita, dessa maneira, o surdo pode se apropriar de variados assuntos (GOLDFELD, 2002). Contudo, as práticas oralistas ainda poderiam ser amplamente observadas, principalmente, em países como a Alemanha e Inglaterra, por exemplo (CHOI *et al.*, 2011).

Diante dessas diferentes formas de educar os surdos – o método oral ou pelos sinais – Goldfeld (2002) explica que vários educadores se reuniram para discutir os seus métodos e os resultados. Entre esses eventos citamos o Congresso de Milão, realizado em 1880, que contou com maioria de ouvintes para discutir sobre a educação dos surdos e recomendou o oralismo como a abordagem mais adequada de ensino dos surdos. Sobre isso, a autora explica que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Notamos, diante da afirmação da autora, que o oralismo, tem como finalidade uma “recuperação” do aluno surdo, ou seja, que a partir do desenvolvimento da fala ele interaja com os ouvintes. Em complementaridade à afirmação de Goldfeld (2002), Schelp (2008) ressalta que, no oralismo, as crianças surdas eram proibidas de usar a língua de sinais e eram obrigadas a sentar sobre as mãos para que nenhum sinal fosse realizado durante a interação. A

autora explica ainda que esse método foi utilizado em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil.

Segundo Choi *et al.* (2011), por volta da década de 1960, surge uma nova abordagem para a educação dos alunos surdos denominada de Comunicação Total. Essa proposta tinha como premissa o uso de todas as formas de comunicação possíveis de serem empregadas para que o surdo entendesse e se comunicasse por meio da oralidade.

Conforme explicam esses autores, essa abordagem não fazia uso de uma única estrutura, mas de várias formas de comunicação, com vista a facilitar o processo de aprendizagem da Língua de Sinais como do bimodalismo: uma língua artificial que faz usos sinais da Libras, organizado na estrutura gramatical da língua oral e que pode contar com alguns sinais inventados, além do uso do alfabeto manual, por mímicas, leitura labial etc.

De acordo com Honora (2014), abordagem da Comunicação Total não atendeu de forma efetiva e positiva o desenvolvimento educacional e de comunicação das pessoas surdas, por essa razão, gradativamente, deixou de ser utilizada em todo o mundo.

O Bilinguismo, por sua vez é uma abordagem de ensino que oferece aos alunos surdos a aprendizagem de duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na sua forma escrita. Sobre isso, Quadros (2008, p. 27) destaca que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada então, as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Sendo assim, o bilinguismo busca garantir o direito dos surdos de ser ensinado por meio da Libras nas escolas regulares, tendo em vista o respeito à língua materna e o direito a comunicação de acordo com as suas necessidades. Assim, Quadros (2008) também destaca a relevância do bilinguismo ser utilizado em uma proposta educacional bicultural, que enfatiza o conhecimento de forma natural e livre na comunidade ouvinte e que a pessoa surda possa se reconhecer como parte integrante da comunidade surda. Para a autora, é fundamental que o aluno surdo reconheça a Cultura Surda e desenvolva sua própria Identidade Surda.

De acordo com Choi *et al.* (2011), a Libras vai além da utilização de sinais, é necessário que o aluno esteja inserido em um contexto que desenvolva um diálogo com formulação de frases, utilizando relatos, pequenas conversas do seu cotidiano, para que seu desenvolvimento se torne cada vez mais eficaz. Além disso, é relevante a utilização de expressões corporais, faciais e a utilização do espaço, facilitando assim, a inserção da Libras através de metodologias ativas, em que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem.

Com relação ao aprendizado do estudante, essa tarefa se tornará mais complexa para o docente por envolver uma língua diferente da sua língua materna. Diante disso, em uma abordagem inclusiva, o processo de alfabetização da criança surda pode ser realizado com o suporte da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde acontece o AEE, assegurando assim, o aprimoramento do acesso aos conteúdos da Língua Portuguesa que são ensinados pela professora de sala de aula regular (HONORA, 2014).

2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, os primeiros relatos de educação para os surdos datam do século XIX, período anterior ao Congresso de Milão. Em 1855, um professor francês foi trazido para iniciar o trabalho de educação de duas crianças surdas e para organizar um espaço educacional para esses estudantes. Em 1857 foi inaugurado o Instituto Imperial de Surdos- Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Essa instituição, na ocasião da sua inauguração, utilizava como método de ensino a proposta da escola francesa inaugurada por L'Epée que envolvia a língua de sinais e o português escrito (CHOI *et al.*, 2002).

Em 1911, o INES passou a utilizar o método oralista, acompanhando a tendência mundial pós Congresso de Milão. Contudo, mesmo com a utilização desse novo método, a língua de sinais continuou sendo usada em sala de aula até 1957, ano em que foi proibida oficialmente sua utilização (GOLDFELD, 2002).

A autora supracitada explica que o método só foi substituído após a visita de uma educadora de surdos do Brasil à Universidade de Gallaudet, situada nos Estados Unidos (EUA). Com o retorno da educadora a esse país, no final da década de 1970, iniciou-se o uso da Comunicação Total.

No Brasil, o uso do Bilinguismo iniciou em 1980 e, sobre os estudos que fundamentam o uso dessa abordagem, destacamos a professora linguista Lucinda Ferreira Brito que baseou suas pesquisas na Libras. Ao apresentar evidências de que a Libras era uma língua visual-gestual com estrutura gramatical própria, a autora lançou bases para o uso desse sistema linguístico na educação de surdos (GOLDFELD, 2002).

Essas três abordagens educacionais foram utilizadas na educação dos surdos no Brasil e cada uma delas deixou marcas na concepção educacional na atualidade.

2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Antes de tratarmos dos documentos legais que regem a educação brasileira, buscamos diferenciar o conceito de educação especial e de educação inclusiva.

A educação inclusiva é definida por Sasaki (1998, p. 8) como:

uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes³.

Assim, a educação inclusiva é uma forma de garantir aos alunos com deficiência o direito a frequentar as escolas regulares, de ser atendido de acordo com as suas especificidades, em outras palavras, de receber uma educação de qualidade.

O Ministério de Educação (MEC) define a educação especial como uma modalidade de ensino “realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com o Decreto 7.611, a educação especial é uma modalidade de ensino que visa garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir os processos de escolarização dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a). Essas barreiras, segundo o Art. 6º, inciso IV, da Lei 13.146/2015, “são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a participação social da pessoa com deficiência nas atividades cotidianas”. (BRASIL, 2015). Assim, a educação especial é uma modalidade educacional que viabiliza a educação inclusiva, e portanto, pressupõe a participação da pessoa com deficiência nos mais diversos espaços sociais.

Para que a educação inclusiva seja efetivada são necessárias mudanças, dentre elas a oferta de serviços e disponibilização de equipamentos. De acordo com o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) são considerados serviços e recursos da educação especial: o centro de apoio a pessoas com deficiência, os centros de atendimentos educacionais especializados, o centro de atividades de altas habilidades e superdotação, as escolas bilíngues, a sala de recursos multifuncionais, entre outros (BRASIL, 2020).

³ Atualmente utilizamos o termo pessoa com deficiência.

A educação inclusiva, por sua vez, pressupõe a participação de alunos com deficiência nas escolas regulares e, para que isso aconteça, é necessária a inserção de serviços como o AEE, por exemplo, que contribui para o processo ensino-aprendizagem. No AEE são utilizadas metodologias que visam desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para a participação dos estudantes na sala regular e, por isso, são desenvolvidas atividades de acordo com as necessidades de cada aluno. Dessa forma, os serviços da educação inclusiva, quando voltada para o estudante surdo, precisa considerar a sua percepção do mundo, a sua cultura e língua, o que há de comum entre esses aspectos, que é a predominância da visualidade.

Retomando as abordagens de educação de surdos anteriormente elencadas, entendemos que apesar de existirem experiências educacionais voltadas para o ensino de surdos na perspectiva bilíngue, foi com o reconhecimento da Libras como o meio de comunicação da comunidade surda, por meio da Lei da Libras nº 10.436, em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que essas ações se tornaram garantidas legalmente.

A lei supracitada foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e garante às pessoas surdas a educação bilíngue em todas as etapas e modalidades de ensino além de indicar serviços e recursos para a acessibilidade dos surdos em diferentes espaços sociais.

Em 2015, foi sancionada a Lei 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a LBI, que trata sobre o direito da educação das pessoas com deficiência, de forma inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2015). De acordo com a LBI, a Libras deve ser ofertada como primeira língua (L1), e a escrita a língua portuguesa na modalidade escrita deve ser a segunda língua (L2) ensinada e utilizada pelo surdo. Essa legislação também assegura que as instituições de ensino devem disponibilizar ao estudante surdo profissionais para a realização do AEE, bem como o Tradutor Intérprete da Libras/Língua Portuguesa (TILSP) para atuarem na mediação linguística nas interações entre surdos e ouvintes.

O artigo 28 dessa lei, nos incisos I e II, do parágrafo 2º, citam que os TILSPs devem ter formação específica para a atuação, tendo em vista que devem dispor de habilidades adequadas ao exercício da sua função em cada nível de ensino. Sobre a formação do TILSP para cada nível de ensino, a LBI explica que:

- I – os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
- II – os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

Contudo, os concursos públicos para o ensino superior para TILSP são, geralmente, realizados para um cargo de nível médio, o que denominamos de cargo nível D, o que consideramos que restringe a formação desses profissionais. Entretanto, as especificações propostas na LBI e a prática de concursos públicos para esses profissionais estão em processo de alteração com a discussão do Projeto de Lei nº 9.382, de autoria da Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência, que tramita desde 2017 (BRASIL, 2017a) com vista a rever a formação desse profissional para a atuação na educação.

A LBI também destaca o acesso à informação e comunicação do surdo a outras fontes de informação e, para isso, no Art. 67, inciso II, assegura o direito a janelas do intérprete de Libras nos serviços de radiodifusão de sons e imagens. Já no Art. 68, no parágrafo 3º, assegura a adaptação da produção de artigos científicos acessíveis, incluindo em Libras (BRASIL, 2015). Notamos, assim, que a LBI amplia a inserção da Libras na produção de conteúdo e de promoção de acessibilidade em diferentes espaços de construção do conhecimento, seja no uso de recursos audiovisuais ou na produção de conhecimento científico nessa língua.

O PNEE, apresenta em seus princípios a educação inclusiva em caráter preferencial, assim como assegura, entre os direitos as pessoas com deficiência, que elas e suas famílias tenham a liberdade de escolher as propostas educacionais adequadas ao seu desenvolvimento. O referido documento, também apresenta em seu texto, os direitos que os educandos possuem ao serem matriculados na escola, à medida que traça diretrizes que abrangem desde serviços, até equipamentos que favorecem a sua inclusão e o desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2020).

Essa lei destaca ainda a relevância de profissionais especializados nas escolas, atendimentos especializados e equipe multidisciplinar, dentre outros direitos e serviços. Para o surdo, o documento apresenta a implementação de escolas bilíngues e profissionais capacitados, como TILSP, além de recursos e adaptação de materiais didáticos no formato bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) (BRASIL, 2020).

Outro serviço ofertado na escola que é descrito no documento é o AEE. O PNEE explica que esse atendimento, quando voltado aos surdos deve ser:

[...]desenvolvido por professores bilíngues, com proficiência em Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou superdotação, matriculados em escolas bilíngues, classes bilíngues de surdos ou escolas regulares inclusivas, com o uso de recursos específicos para acessibilidade ao currículo, respeitadas as opções linguísticas desse público.[...](BRASIL, 2020, p. 70).

Dessa maneira, o PNEE reforça a relevância da inserção de profissionais capacitados para atuar no AEE, através de metodologias adequadas às especificidades de cada aluno, com vista ao desenvolvimento e a aprendizagem (BRASIL, 2020).

De acordo com o PNEE “[...] o atendimento realizado nas salas de recursos no contraturno escolar, mas, também, deve significar o atendimento especializado oferecido em todo o processo educacional, não se reduzindo ao uso de recursos de assistência tecnológica.” (BRASIL, 2020, p. 53). Desse modo, entendemos que o AEE é responsável pelo desenvolvimento de recursos e atividades específicas para os alunos com deficiência de acordo com suas especificidades e, nesse processo, envolve recursos humanos, materiais, métodos, técnicas, procedimentos entre outros. Dessa forma, pessoas surdas que são público-alvo do PNEE devem ter acesso ao AEE para ampliar as habilidades que permitem o aprendizado e que estimulam a socialização na sala regular.

No livro *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez* (DAMÁZIO, 2007) apresenta três momentos didático-pedagógicos que devem ser desenvolvidos nesse atendimento oferecido pelas escolas regulares. O primeiro é o momento do AEE que destaca o uso da Libras para compreensão de diferentes conhecimentos (o AEE em Libras). Ele ocorre na escola comum em que o professor, preferencialmente surdo, explica os conteúdos em Libras destinado aos alunos surdos.⁴

O segundo é o momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras (AEE de Libras) em que o professor irá conduzir atividades que permitam a aquisição da Libras pelo aluno surdo, dependendo do grau de conhecimento que o estudante já possui em Libras. Esse atendimento é voltado para o desenvolvimento e aquisição de novos termos em Libras, da sintaxe da língua e de outros aspectos linguísticos que envolvem essa comunicação.

4 Livro Referência do MEC para orientação sobre o AEE.

O terceiro momento do Atendimento Educacional Especializado é voltado para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita para o aluno surdo. A organização das atividades também depende do conhecimento que o aluno surdo já tem sobre essa língua. Em síntese, para realizar o AEE, o(s) profissional(is) deve(m) ser especializado(s) para desenvolver as atividades pedagógicas que visem o desenvolvimento da Libras, da aquisição do conteúdo e da apropriação da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O PNEE ressalta também que os professores devem ter formação inicial e continuada na área da educação especial (BRASIL, 2020). Além disso, devem atuar juntamente a outros serviços da escola, de maneira a modificar a concepção e as práticas escolares, com vista a inserir recursos que favoreçam a participação e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para isso, é necessário que o profissional acompanhe o aluno surdo no ambiente escolar e também nas atividades extraclasse.

Ainda sobre a inclusão do aluno surdo na educação, o Decreto 5.625 (BRASIL, 2005), explica que deve ser garantido o atendimento do aluno surdo na sala de aula regular e no AEE desde a educação infantil, em outras palavras, é uma prática que pode acompanhar o estudante em toda a sua vida escolar.

2.3 LÍNGUA DE SINAIS E DESENVOLVIMENTO DA PESSOA SURDA NA ESCOLA INCLUSIVA

São diversos fatores que devem ser levados em consideração para o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, dentre eles o social, cultural e a própria história pessoal que o aluno carrega consigo. Sobre isso, Oliveira e Figueiredo (2017, p. 183) reafirmam a necessidade de que “[...] uma escola que atenda às diversas especificidades dos surdos precisa ser pensada a partir da relação desses sujeitos com o seu desenvolvimento de linguagem, pois devemos nos ater às contribuições de sua primeira língua na aprendizagem da segundalíngua.”

Nesse sentido, a partir da afirmação dos autores entendemos que o processo de ensino-aprendizagem é baseado no planejamento do professor para beneficiar a troca de informações e a construção de conhecimentos que deve ocorrer entre o docente e o aluno. Para isso, é preciso que haja uma intervenção pedagógica baseada na inclusão e com a utilização da Libras, de forma a respeitar as necessidades e especificidades do aluno, utilizando imagens da relação entre Libras e Língua Portuguesa. Assim, quando o professor trabalha a Libras nas atividades escolares, além da inclusão, ele abre espaço para a construção de novos conhecimentos, principalmente sobre a Libras e a pessoa surda.

Oliveira e Figueiredo (2017, p. 185) ressaltam ainda que: “No contexto de aprendizagem de línguas dos surdos, saber a relevância que a língua de sinais e a língua oral

têm para eles contribui para a compreensão de seu processo de aprendizagem”. Desse modo, ao inserir a Libras nas atividades, as especificidades linguísticas dos alunos são respeitadas, logo, a Libras deve ser utilizada nas escolas e nas atividades desenvolvidas em salas de aula, tendo em vista que o aluno surdo passa a compreender e a ser compreendido, facilitando a comunicação e o processo ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, notamos que a Libras é imprescindível para o aluno surdo, por isso, é necessário que as escolas estejam preparadas com professores capacitados e com TILSPs em sala de aula, para que as atividades sejam realizadas considerando a Libras e a Língua Portuguesa, de forma a permitir a participação e o desenvolvimento dos alunos surdos por meio das atividades propostas pelo professor.

Dessa maneira, consideramos que o TILSP é um mediador que possibilita ao aluno surdo a entender o que o professor (usuário da Língua Portuguesa) está explicando, assim como permite ao professor entender e esclarecer as dúvidas e contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno.

Para isso, Pagura (2015, p. 126) ressalta que:

[...] o intérprete com boa formação sabe absorver conhecimento da área no decorrer da própria palestra ou do evento em que esteja atuando, mas as bases sobre as quais tal conhecimento será construído têm de ser estabelecidas antes em sua preparação para o trabalho em questão. Seu conhecimento enciclopédico⁴ tem de ser grande, pois é impossível prever quais exemplos ou histórias serão utilizados por um palestrante para ilustrar um determinado assunto.

Diante dessa afirmação, entendemos a relevância de uma formação sólida para o exercício da interpretação. Isso porque a presença do TILSP é relevante para que o processo de ensino aprendizagem da pessoa surda aconteça de forma satisfatória para todos, de maneira que o aluno tenha plena participação nas atividades e nas aulas e, de fato, a inclusão seja efetivada. Para otimizar esse processo, é necessária a relação entre docente e o TILSP de maneira que os conteúdos e atividades sejam apresentadas antecipadamente ao TILSP e ele

⁴ Conhecimento sobre os assuntos abordados no processo de interpretação.

tenha a oportunidade de se preparar, buscando as informações necessárias para desenvolver o trabalho da interpretação.

A inserção desse profissional na relação comunicativa favorece a inclusão educacional e social à medida que contribui para promover a interação entre ouvintes e surdos. Dessa forma, a Libras deve ser entendida como parte indissociável da aula inclusiva e precisa ser utilizada em todos os momentos de ensino.

Em síntese, o desenvolvimento da pessoa surda depende de vários fatores como aqueles mencionados anteriormente e, para que a inclusão aconteça, é necessário identificar as mudanças necessárias para promovê-la. Essas mudanças podem ser adaptações estruturais, pedagógicas, uso de tecnologias e a presença de profissionais capacitados para que a experiência visual e a Libras sejam utilizadas na construção do conhecimento pelo surdo.

Por isso, para que a pessoa surda participe das atividades da sala de aula e aprenda é necessário pensar o acesso e a permanência dos estudantes, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996). Logo, isso implica em além da oferta de vagas, promover a formação da equipe escolar para a compreensão da singularidade do surdo e o uso da língua de sinais nas práticas pedagógicas.

Campello (2008, p. 129), apresenta alguns exemplos de metodologias que podem ser utilizadas nas aulas com surdos, entre elas:

Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”.

A autora ressalta a importância dos recursos visuais e a utilização do lúdico no trabalho com os conteúdos ao apresentar diversas formas de aplicação dos assuntos, ferramentas mediadoras do ensino. Desse modo, ressaltamos a relevância da interação e do planejamento entre professor e TILSP, para que sejam desenvolvidas atividades de acordo com as especificidades do aluno os conteúdos programados.

Entretanto, para que essa organização escolar e as práticas pedagógicas citadas sejam implementadas, é necessário que a Libras e a valorização da experiência visual do surdo sejam contempladas nas orientações curriculares de ensino, conforme discutiremos nesse TCC.

3 METODOLOGIA

Com vista a identificar a orientação para uso de Libras na educação do Nordeste brasileiro, foi realizada uma pesquisa organizada em duas partes: a primeira se trata de uma pesquisa bibliográfica para ampliar os conhecimentos da pesquisadora sobre o histórico da oferta escolar para o estudante surdo (concepções, pressupostos e práticas) e, em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa documental para identificar nas orientações e diretrizes dos estados do nordeste os pontos que abordassem a educação inclusiva para surdos.

Na primeira etapa dessa investigação realizamos uma pesquisa bibliográfica que é aquela que utiliza, como forma de coleta de dados, artigos, dissertações, teses e outros trabalhos que foram publicados em canais científicos e receberam tratamento analítico (PRODANOV; FREITAS, 2013). Por isso, buscamos livros e artigos científicos que tratam dessa temática para construir saberes sobre o tema e que auxiliassem no processo de análise dos dados.

A pesquisa bibliográfica buscou possibilitar a construção de saberes sobre a Educação de Surdos, a Libras e sobre a inclusão na educação. Essa etapa da pesquisa foi baseada em autores como Goldfeld (2002); Honora (2014); Sasaki (1998) entre outros que possibilitaram compreender as especificidades da educação de surdos. Em seguida, foi realizada uma pesquisa documental que utiliza, como forma de coleta de dados, documentos sem tratamento analítico (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para tanto, nos pautamos em documentos legais como a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Lei da Libras (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 e o PNEE (2014).

A segunda etapa foi realizada através de uma busca livre na *internet* para identificar os textos que tratam das diretrizes e documentos curriculares do ensino dos estados do Nordeste que versam sobre a Libras nas turmas do ensino fundamental. Selecionamos para compor o *corpus* da pesquisa a versão mais recente de cada documento disponível na *internet*.

A coleta de dados foi realizada no período de 16 de janeiro a 07 de fevereiro de 2021 e, a partir das leituras e análise dos critérios, análise de conteúdo de Bardin (2010) e as abordagens, que foram recursos (humanos e materiais) e procedimentos elencados para a inserção do ensino de Libras no ensino fundamental- foram compilados os dados e tecidas as discussões presentes nesse TCC.

Os Eixos Norteadores da pesquisa é composto por nove documentos, publicados entre 2018 e 2020, e compreende diretrizes, currículos, documentos curriculares, referenciais curriculares e orientações pedagógicas. Estes documentos estão descritos no Quadro:

Quadro 1 – Documentos públicos estaduais de orientações curriculares nos estados do Nordeste

Título do documento	Autores	Ano de publicação	Site que disponibiliza
Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado	Carlos Alberto Pereira da Silva	2019	https://seduc.pi.gov.br
Currículo de Pernambuco	Comissão estadual de construção curricular	2019	www.educacao.pe.gov.br
Diretrizes operacionais	Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba	2019	https://paraiba.pb.gov.br
Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental	Secretaria da Educação e da Cultura	2018	http://www.adcon.rn.gov.br
Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Estado de Maranhão	2019	http://basenacionalcomum.mec.gov.br
Currículo de Sergipe	Secretaria da Educação do Estado de Sergipe.	2018	http://basenacionalcomum.mec.gov.br
Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental	Secretaria da Educação do Estado da Bahia.	2020	http://www.educacao.ba.gov.br
Orientações Pedagógicas para 2020	Secretária da Educação do Estado do Ceará.	2020	https://www.seduc.ce.gov.br/
Referencial curricular de Alagoas	Secretaria de estado da Educação de Alagoas.	2019	https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A análise dos dados foi realizada com abordagem qualitativa e quantitativa. Ressaltamos que a abordagem qualitativa buscou entender os processos e características de construção do objeto (PRODANOV; FREITAS, 2013) e foi utilizada através da execução e análise de dados presentes nos documentos norteadores elencados no Quadro 1.

A abordagem quantitativa, por sua vez, consistiu em coletar dados quantificáveis que se referiam à utilização de recursos, transformando assim, esses dados em números e estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Essa abordagem aparece no cálculo da proporção dos documentos que citam o ensino de Libras.

Realizamos ainda a identificação da presença da Libras nos documentos norteadores, bem como as orientações do ensino de Libras e mediado pela Libras nos estados do Nordeste. Em seguida foi realizada uma discussão comparando o conteúdo dos documentos com a legislação vigente e autores que versam sobre Libras e inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para nortear as discussões sobre os documentos que orientam o ensino de Libras em escolas do Nordeste brasileiro, selecionamos nove documentos. Antes de analisarmos o conteúdo dos documentos, buscamos sintetizar a estrutura de cada um deles para permitir a compreensão do texto na totalidade no Quadro 2.

Conforme observamos no Quadro 2, os documentos, predominantemente, se organizam a partir dos níveis de ensino, com exceção dos estados de Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte que optaram por elencar como eixos as disciplinas ofertadas no Ensino Fundamental.

Os textos foram produzidos no formato de cartilha (com exceção do estado da Paraíba, que publicou as orientações em forma de Portaria) e, a partir da nossa leitura, consideramos que são de fácil compreensão, pois apresentam as informações de maneira sintética e clara. A estrutura do texto também contribui para esse entendimento, tendo em vista que a interação entre texto e ilustração favorecem a compreensão. Contudo, sentimos falta de uma diferenciação entre as orientações para cada uma das modalidades de ensino presentes nesses documentos, tendo em vista que a educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Logo, o surdo pode cursar o Ensino Fundamental na educação indígena, quilombola, bilíngue, entre outras, e, cada modalidade dessas, implica orientações voltadas para atender a necessidade desses públicos.

A seguir destacaremos as referências à pessoa surda, inclusão, orientações pautadas em outros documentos legais e função do professor na educação inclusiva.

Quadro 2 – Síntese dos documentos orientadores dos estados do Nordeste

Estado	Organização	Linguagem	Estrutura	Apresentação do documento	Seção sobre educação especial
Alagoas	Estrutura as orientações por disciplinas do ensino fundamental.	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Bahia	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Ceará	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Maranhão	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Paraíba	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de portaria.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Pernambuco	Estrutura as orientações por disciplinas do ensino fundamental.	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Piauí	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens Ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Rio Grande do Norte	Estrutura as orientações por disciplinas do ensino fundamental.	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.
Sergipe	Estrutura as orientações por níveis do ensino (educação infantil e educação fundamental).	Utiliza linguagem de fácil compreensão.	Utiliza imagens ilustrativas além de texto.	O documento é publicado em forma de cartilha.	Não possui um tópico específico sobre educação de surdos, aborda de forma geral a educação especial.

4.1 CONCEITUAÇÕES E REFERÊNCIAS ÀS LEIS EDUCACIONAIS

Em um primeiro momento buscamos entender como os documentos conceituam a **pessoa surda**, ou seja, se a representação acontece em um viés clínico, que entende o surdo a partir da deficiência auditiva ou se a conceituação tem como enfoque a diferença linguística, conforme destaca Goldfeld (2002). Essas percepções podem indicar a abordagem pedagógica que delinea a proposta, pois, ao perceber o surdo como deficiente, as práticas oralistas e da comunicação total podem aparecer nas orientações, ao passo que ao entender o surdo como minoria linguística, a abordagem bilíngue tende a estar presente nas considerações dos documentos.

Nos nove documentos avaliados não existe referência ao conceito de pessoa surda enquanto minoria linguística, mas uma compreensão que a surdez apresentada se configura como um tipo de deficiência e que esses alunos precisam ser atendidos de forma inclusiva. Nesse caso, nos documentos o conceito de surdo não traz a relação explícita à experiência visual e à Libras, pois entendem essa língua como um recurso que facilita a aprendizagem, mas que não é específico ou próprio dos surdos.

Nesses documentos norteadores também não há uma **definição de inclusão** no próprio documento porque, ao citarem esse conceito, é feita referência a Lei da inclusão, Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Assim, caso a pessoa desconheça o termo, pode buscar a lei supracitada para entender a partir de qual preceito o documento foi delineado.

Apenas no documento do Rio Grande do Norte faz referência explícita ao bilingüismo ao destacar que, para o estudante surdo, será considerado a LSB como primeira língua e a Língua Portuguesa se constituirá como segunda língua. Para fundamentar essa afirmação, o documento se refere ao texto da Lei da Libras (BRASIL, 2002). Desse modo, notamos a referência direta no texto a essa especificidade da educação de surdos, levando em consideração suas especificidades linguísticas.

Na sequência, buscamos compreender se esses documentos seguiam as **diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** dos anos iniciais do ensino fundamental. A BNCC (BRASIL, 2017c) é um documento normativo da educação brasileira que foi elaborado em conformidade com LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e como Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005 (BRASIL, 2014) que orienta as propostas pedagógicas da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio, respeitando a diversidade regional e local. Esse documento ressalta a inclusão do Ensino de Libras no Ensino Fundamental ao afirmar:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da

comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (BRASIL, 2017 b, p. 70).

As Orientações Curriculares dos estados do Nordeste foram elaborados, seguindo as **orientações da BNCC** e citando esse documento no seu texto. Nesse sentido, apresentamos a afirmação presente no documento intitulado “Currículo de Pernambuco- ensino fundamental” produzido pela Comissão estadual de construção curricular do estado de Pernambuco (SILVA, 2019, p. 19) “Nessa direção, a BNCC foi uma referência imprescindível para a elaboração curricular”. Dos nove documentos avaliados, apenas o do estado do Ceará não faz referência ao **ensino de Libras**.

A **referência à inclusão** é encontrada em todas as orientações curriculares avaliadas, e, para efetivá-la, são indicadas mudanças educacionais, estruturais e comportamentais a fim de operacionalizar a inclusão. No Estado de Alagoas, as mudanças educacionais partem do AEE, SRM, assim como, destaca que a escola deve trabalhar de forma articulada com os profissionais da saúde e da assistência social (ALAGOAS, 2019).

No Estado da Bahia, o currículo deve ser apoiado por componentes específicos, como: ensino do braile, soroban, Orientação e Mobilidade, Educação física adaptada, Ensino da Libras, inserção do TILSP, entre outros. Em relação às mudanças estruturais, esse estado oferece o AEE, disponibiliza a SRM e oferece formação continuada para os profissionais (BAHIA, 2020).

A orientação curricular do Estado do Ceará não especifica essas mudanças. No documento do Estado do Maranhão, são evidenciadas as seguintes alterações: o currículo apropriado, modificações organizacionais, uso de recursos, assim como, acompanhamento com equipe multidisciplinar, recursos didáticos diferenciados, sala de AEE e SRM, bem como, citam a qualificação dos profissionais para realizar atividades concernentes a esse serviço ofertado pela escola regular (CEARÁ, 2019).

Na Paraíba, em relação as mudanças, citam de início a matrícula dupla por aluno- uma delas na sala de aula regular e a outra no AEE, que é realizado na SRM - sendo a sala estruturada com equipamentos e materiais pedagógicos e de acessibilidade (PARAÍBA, 2020).

No Estado de Pernambuco, a orientação curricular ressalta a importância do AEE para que as mudanças aconteçam, com vista a promover a autonomia e independência do estudante. Esse serviço é ofertado em contra turno na SRM e busca promover a articulação entre o professor da sala de aula regular e do professor de AEE (SILVA, 2019).

Nas orientações dos estados do Piauí e de Sergipe não especificam as mudanças acima citadas. Já a orientação do Rio Grande do Norte, cita o Plano Estadual de Educação e indica que uma das metas (meta 4), estão inseridas 14 estratégias que conduzem para organização do sistema inclusivo. São elas: a acessibilidade física, material, comunicacional e pedagógica; a implementação das SRMs; a formação continuada dos professores; e os serviços de apoios pedagógicos especializados, respeitando as especificidades de cada educando (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Identificamos ainda que as orientações curriculares analisados não apresentam, no corpo do texto, **a diferença entre educação inclusiva e educação especial**. Isso implica que os leitores das orientações devem ter esse conhecimento anterior à leitura ou buscar outras fontes, caso necessário, para a realização desse esclarecimento. Assim, entendemos que o documento é voltado para pessoas que tem conhecimento sobre essa diferenciação em detrimento de favorecer o entendimento de pessoas que estão em estágio inicial de aquisição de conhecimentos nessa área.

Outra questão observada é que na orientação curricular do estado de Alagoas, os profissionais que atuam nas SRMs devem ter a responsabilidade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado que se constitui em um planejamento individual voltado para identificar as dificuldades, facilidades e organizar as ações que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Assim, a partir das informações identificadas sobre cada estudante, nos documentos presentes na ficha do estudante, nas informações sobre o rendimento escolar e na avaliação diagnóstica realizada junto ao aluno, o profissional irá elaborar seu plano de atendimento (ALAGOAS, 2019).

Diante das análises realizadas ao longo das leituras das orientações publicadas pelos estados do Nordeste notamos que seria relevante que os pontos citados acima estivessem presentes em todos os documentos no decorrer do texto.

Em face das questões analisadas, percebemos que algumas das orientações analisadas destacam, de forma geral, a função do professor para a atuação na educação inclusiva dos surdos. A título de exemplificação, citamos que na orientação do estado de Alagoas há ênfase à responsabilidade do professor considerar o ambiente em que o aluno está inserido, como também o conhecimento prévio que ele já possui (ALAGOAS, 2019). Já na orientação curricular do estado da Bahia não há referência à função do professor nem como ele deve trabalhar (BAHIA, 2020), assim como o estado do Ceará e Piauí, que não falam sobre a função do docente.

O estado do Maranhão destaca que o professor deve ter claros princípios pedagógicos e conhecimentos sobre a área de atuação (MARANHÃO, 2019). A orientação curricular da Paraíba, não ressalta a função do professor (PARAÍBA, 2020).

Já a orientação do estado do Pernambuco salienta a questão da formação continuada e o conhecimento da área de atuação para um melhor desenvolvimento de ensino-aprendizagem (SILVA, 2020). O Rio Grande do Norte evidencia que o professor precisa conhecer as necessidades dos estudantes e deve organizar e orientar sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, para que os estudantes possam participar e aprender (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Notamos que as questões que envolvem a formação do docente para atuar nos serviços da educação especial e na educação inclusiva precisam ser esclarecidos de maneira mais extensa nesses documentos, de maneira a favorecer o desenvolvimento de ações que favoreçam a ampliação do conhecimento e da promoção de atividades por esses educadores.

Mais uma questão observada nas orientações, foram as características dos estudantes com deficiência e, sobre esse tópico, notamos que apenas a orientação do estado da Paraíba cita a LBI nº 13146/2015, ao indicar o conceito de deficiência àqueles estudantes que tem impedimento caracterizado como longo prazo, de qualquer natureza que impeçam sua participação na sociedade.

Após analisados os conceitos que orientam a educação inclusiva, discutiremos, especificamente, sobre a inserção da Libras no Ensino Fundamental.

4.2 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PRESENTES NO DOCUMENTO PARA A INSERÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para nortear as nossas discussões sobre o ensino de Libras elencamos as principais informações relativas as orientações curriculares avaliados nesse estudo no Quadro 3.

Notamos, assim, que não só as datas de publicações são atuais, sendo desenvolvidas entre os anos de 2018 a 2020, como também as orientações, as diretrizes de elaboração foram pautadas nas orientações nacionais mais recentes para o Ensino Fundamental.

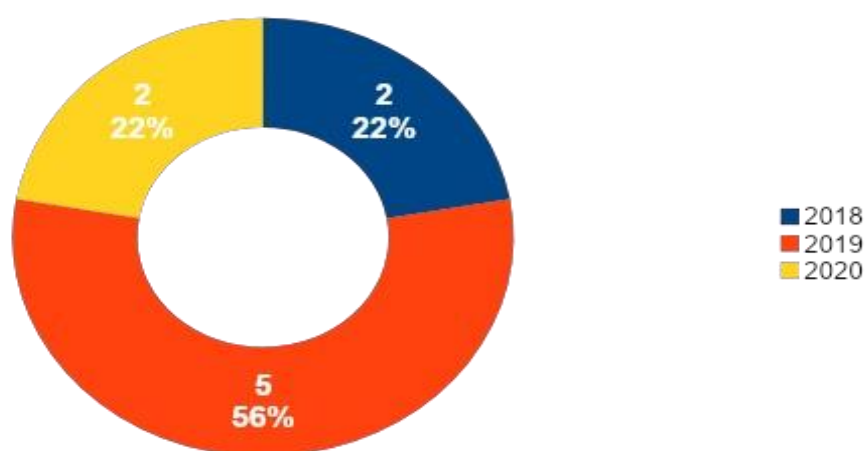
Quadro 3 – Comparativo do ensino de Libras no ensino fundamental nos estados do Nordeste

Estado do Nordeste	Ano	Referência do Ensino de Libras	Abordagem do ensino de Libras nos Currículos	Recursos humanos para a inserção do ensino de Libras	Recursos materiais para a inserção do ensino de Libras
Alagoas	2019	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras, Profissionais qualificados (professores com formação continuada em educação inclusiva)	Sala de AEE; materiais didáticos e pedagógicos; mobiliários e equipamentos dos sistemas de comunicação e informações.
Bahia	2020	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras/ Profissionais qualificados (professor com formação continuada em educação inclusiva).	Materiais didáticos e pedagógicos; mobiliários e equipamentos dos sistemas de comunicação e informações.
Ceará	2020	Não	Não consta	Não consta	Não consta
Maranhão	2019	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras, Profissionais qualificados (professores com formação continuada em educação inclusiva).	Sala de AEE; sala de aula regular
Paraíba	2019	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras/ professores qualificados (com formação continuada em educação inclusiva, oferecida pelo estado).	Sala de recursos multifuncionais; AEE Materiais didáticos e pedagógicos; mobiliários e equipamentos dos sistemas de comunicação e informações.
Pernambuco	2019	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras/ professores qualificados (com formação continuada em educação inclusiva, formação ofertada pelo estado).	Sala de AEE; sala de recursos multifuncionais.
Piauí	2019	Sim	Conteúdo	Professor de sala de aula regular	Sala de aula regular, não cita o AEE.
Rio Grande do Norte	2018	Sim	Conteúdo	Profissional qualificado (professor com formação continuada, ofertada pelo estado).	Sala de AEE
Sergipe	2018	Sim	Conteúdo	Intérprete de Libras/ professores qualificados (formação continuada em inclusão, ofertada pelo estado)	Sala de recursos multifuncionais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As informações do Quadro 3 indicam que os estados que divulgaram as diretrizes de maneira atualizada são Ceará e Bahia, pois seus documentos curriculares datam do ano de 2020. Alagoas, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí trabalham com diretrizes de 2019 e o Rio Grande do Norte e Sergipe, com orientações disponibilizados em 2018, assim como ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de documentos norteadores publicados por ano

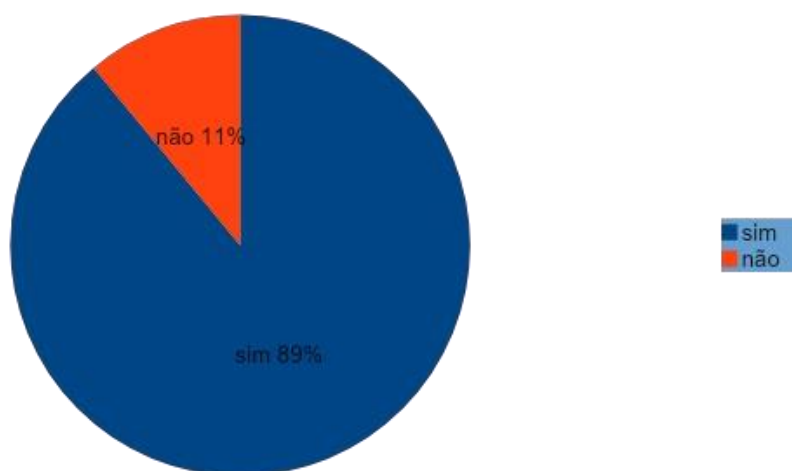


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O **ensino de Libras** é citado nas orientações dos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Somente no estado da Paraíba, o ensino de Libras também aparece tanto como disciplina para o Ensino Fundamental quanto para o ensino médio integral, especificamente no curso de comunicação audiovisual.

De acordo com o gráfico apresentado acima, nos estados que fazem referência ao ensino de Libras nas suas orientações curriculares (Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) a inserção do ensino de Libras no Ensino Fundamental é sugerida como conteúdo na área de Linguagem. A única orientação que não aparece essa informação é o do estado do Ceará.

Gráfico 2 – Percentagem dos estados do Nordeste que fazem referência ao ensino de Libras.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No que se refere a forma de **inserção da Libras no ensino fundamental – como conteúdo ou como disciplina** - notamos que nas orientações dos estados de Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, o ensino de Libras não se limita apenas a sala de aula regular como conteúdo, tendo em vista que também é mencionado o ensino dessa língua no AEE, um serviço oferecido nas SRMs.

Sobre esse espaço, na orientação curricular elaborada pela secretaria do estado da Bahia (2020, p. 52):

[...] a Educação Especial oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, que elaboram, disponibilizam e utilizam recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Como referência ao **espaço para a realização do ensino de Libras** os estados da Bahia, Paraíba e Alagoas em suas orientações, destacam a utilização das SRM para essa prática, conforme podemos observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Citações da sala de SRM nas orientações dos estados do Nordeste

Estado	Citação no documento de orientação curricular
Alagoas	“O atendimento que ocorre na SRM caracterizasse como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum”. (ALAGOAS, 2019, p. 39)
Paraíba	“...Atendimento Educacional Especializado que é, prioritariamente, realizada na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM” (PARAÍBA, 2020, p. 60)
Bahia	Em caráter complementar ou suplementar, a Educação Especial oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, que elaboram, disponibilizam e utilizam recursos pedagógicos e de acessibilidade ... (BAHIA, 2020, p. 52)

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na orientação curricular do estado de Alagoas (2019, p. 39) faz referência a maneira como deve funcionar o AEE:

O professor de SRM pode atender os estudantes de forma individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos, 02 vezes por semana, sendo a frequência determinada pelo professor de sala de recurso e de acordo com o seu plano de atendimento.

Observamos que o atendimento ao surdo não é especificado nessa orientação, portanto, entendemos que os dias e horários seguem a mesma frequência e tempo destinado aos demais estudantes que se beneficiam desse serviço que, pela observação das práticas das escolas de Cajazeiras-PB durante as visitas às escolas e estágios promovidos pelo curso de Pedagogia da UFCG no ano de 2019, ocorre duas vezes por semana, no período contraturno das aulas dos alunos.

A orientação curricular do estado de Alagoas orienta o trabalho desenvolvido nesse espaço pedagógico ao afirmar que: “No AEE, devem-se abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender as especificidades desses estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 39) Logo, as orientações que abordam a diferença do serviço do AEE e o reforço escolar, demonstram a singularidade desse atendimento para o desenvolvimento do educando, mas não especificam os três momentos do AEE apresentado por Damázio (2007).

Considerando que dois entre os três momentos do AEE para o surdo envolvem o uso e o ensino de Libras, respectivamente, seria relevante ser destacada a inserção da Libras nas orientações curriculares que orientam a prática pedagógica.

Tratando-se dos **recursos** indicados para mediar o ensino de Libras, nas orientações dos estados da Bahia, Paraíba, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Maranhão, é citado o apoio de recursos didáticos, materiais tecnológicos e equipamentos dos sistemas de comunicação e informações específicos para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos (ALAGOAS, 2019, BAHIA, 2020, PARAÍBA, 2020, PERNAMBUCO, 2019, MARANHÃO, 2019, RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

São orientadas ainda **parcerias com outras instituições**, a exemplo do estado da Paraíba, em que há a menção a um órgão de apoio ao desenvolvimento do aluno surdo, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). De acordo com essa orientação, “O Centro também realiza atendimento educacional aos surdos através da utilização da Língua Brasileira de Sinais.” (PARAÍBA, 2020, p. 63)

No que se refere à **formação de professores**, a orientação elaborada pela secretaria de educação de estado Paraíba (PARAÍBA, 2020, p. 63) diz que, “O CAS oferta de cursos de formação continuada para professores, intérprete de Libras e instrutores de LIBRAS”. Esse

centro faz parte da rede de apoio da educação inclusiva do estado da Paraíba e dá suporte tanto aos professores, com capacitações, quanto aos alunos, com a oferta do AEE.

Ao analisar as orientações curriculares de cada estado, percebemos **pouca ênfase no trabalho do professor da sala de aula regular**, com exceção do estado da Bahia, que estimula a articulação entre os professores do AEE e da sala regular, como também de toda a comunidade escolar nas atividades de troca de conhecimentos com vista a aprendizagem do aluno de forma integral. Isso pode ser observado no trecho integrante da orientação norteadora do ensino de Libras na Bahia (2020, p. 52) ao afirmar que:

[...] a Educação Especial oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, que elaboram, disponibilizam e utilizam recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de promover a participação plena do seu público-alvo em atividades e classes regulares, proporcionando total envolvimento entre todos os entes da comunidade escolar.

Dessa maneira, ao observar a pouca ênfase no professor na sala de aula regular, também é notável a ausência de referências à projetos voltados ao **ensino da Libras para a família**. Consideramos que essa inserção seria relevante pois, ao aprender a Libras na escola, o aluno necessitará da utilização dessa língua no cotidiano, principalmente no contexto familiar onde o aluno vivencia grande parte das suas interações sociais.

No que se refere ao TILSP, sua referência remete ao trabalho nas salas do AEE na atuação junto aos professores especializados conforme observa-se na orientação do estado do Rio Grande do Norte (2018).

Sobre os recursos materiais para o trabalho do docente não há referência para recursos específicos que devam ser utilizados pelo professor da sala regular, mesmo essa relação sendo prevista, na Nota Técnica do CNE/CEB nº 5/2011, distribuição de materiais como dicionários e clássicos da literatura para escolas públicas em 2011 (BRASIL, 2011b). Quanto as práticas bilíngues, não há sugestões de atividades que contemplem essas práticas na sala regular, em outras palavras, os procedimentos restringem-se à inserção do surdo no AEE e a mediação linguística realizada pelo TILSP.

Dessa forma, foi observado que as orientações curriculares dos estados no Nordeste que norteiam o ensino são documentos que contemplam o tema inclusão no seu texto, e são atuais com relação a realidade vivenciada no nosso país. Apesar da especificação sobre o ensino de Libras não estar presente em todos as orientações, existe um direcionamento com relação a esse tema na maioria das orientações, o que possibilita o início de uma mudança da nossa realidade de forma promissora, deixando assim, um foco de esperança em que a Libras possa um dia se tornar disciplina.

Esperamos que nas próximas versões das orientações curriculares , a caracterização do surdo, a disposição do trabalho de professores de surdos, docentes do AEE, o TILSP e materiais didáticos receba maior atenção para que haja o aumento das práticas bilíngues nas escolas brasileiras.

É necessário que as orientações curriculares, definam cada grupo de pessoas com deficiência e apresentem claramente quais recursos e procedimentos didáticos que são necessários para promover o aprendizado desses estudantes em cada modalidade e em cada nível de ensino. Os recursos humanos, a presença de profissionais especializados, que realizem atendimentos na SRM, com a utilização de atividades , jogos, imagens, e materias pedagógicoss diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, na perspectiva inclusiva, se propõe a uma prática focada na diversidade e na valorização das diferenças, com o objetivo de acolher, respeitar e educar, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades, interesses ou condições intrínsecas. Diante disso, considerando que o surdo aprende por meio da experiência visual e interage pela Libras, fomos motivados, nesse escrito, a entender a inserção desse sistema linguístico nas orientações que norteiam as práticas educativas do Nordeste.

Ao analisar, historicamente, o processo de educação de surdos, notamos que as concepções desenvolvidas sobre os surdos socialmente, tinham repercussões nas práticas educativas. Por muito tempo, essas concepções eram clínicas e viam o surdo na perspectiva da falta de audição, contudo, paulatinamente, foi construída a percepção do surdo como usuário da Libras e, assim, surgiu a necessidade de inserção de normativas que orientassem o uso e ensino de Libras nas instituições de ensino.

O conhecimento histórico e legal sobre a educação de surdos permitiu entender que a Libras é essencial no desenvolvimento e na qualidade do processo ensino-aprendizagem, proporcionando a inclusão de forma integral e a ampliação de novos conhecimentos, destacando a aprendizagem de forma igualitária. Diante do exposto, percebemos que é importante inserir o ensino de Libras nas escolas, para todos os membros da comunidade escolar, em diferentes momentos da aprendizagem, desde os primeiros anos escolares. Isso porque, ao ser reconhecida no Brasil, esse meio de comunicação deve ser utilizado/ensinado na escola de maneira que seja compartilhado por todos os brasileiros.

A educação tem o poder de mudar realidades, por isso é tão importante desenvolver ações que fomentem a educação inclusiva, pois podem possibilitar a mudança na vida de todos alunos, em especial o surdo. Para tanto, o conhecimento das características do surdo, a contratação de profissionais que possam fomentar a interação e a construção do conhecimento (como professores, docentes do AEE, TILSP entre outros) e a parceria da família são questões que devem ser reconhecidas pela escola.

Contudo, de acordo com a hipótese levantada inicialmente, percebemos que mesmo com a regulamentação da Lei que reconhece esse sistema linguístico, em 2002, o Ensino de

Libras ainda é pouco orientado nas orientações que discorrem sobre as práticas de ensino que devem ser utilizadas nas instituições de ensino do nordeste.

De acordo com as pesquisas documentais realizadas, constatamos que as orientações analisados a menção ao ensino e à mediação da Libras nas escolas regulares é orientada sob a forma de conteúdo e está restrita às atividades desenvolvidas na disciplina da área de linguagens. Sendo assim, a hipótese de que eram contempladas diretrizes para o ensino de Libras nas orientações curriculares de cada estado do Nordeste de maneira a orientar as ações de gestores e docentes foi refutada, pois os documentos analisados carecem de ampliação do número e da descrição das diretrizes que indicam caminhos para direcionar o trabalho dos gestores e professores. Tais documentos falam sobre inclusão, o surdo e a Libras de maneira sintética e, por envolver uma especificidade linguística diferente, as ações deveriam ser mais explicitadas, de maneira a nortear a prática dos educadores. Diante das análises realizadas, as orientações precisariam elencar as conceituações do surdo e da Libras, bem como poderiam apresentar conceituações que contribuíssem para o entendimento de atividades e práticas que favorecessem o ensino de Libras.

No âmbito da inclusão, esperamos que essa pesquisa contribua para ampliar as reflexões sobre a relevância de inserir a Libras nas orientações que orientam as instituições de ensino e a prática dos docentes. No âmbito pessoal, os conhecimentos construídos durante as leituras e a produção desse texto contribuiram para que a Libras seja inserida nas aulas tanto na sala regular e nas salas inclusivas, através de atividades práticas, seja através de jogos, de gincanas que estimulem a socialização e, conseqüentemente, a inclusão. Além disso, é relevante destacar a parceria com profissionais como o docente do AEE e o TILSP, para promover explicações da relevância da Libras para os demais alunos, familiares e outros membros da comunidade escolar.

Dessa maneira, como trabalhos futuros, pretendemos utilizar esses conhecimentos para desenvolver atividades com surdos e para ensinar a Libras mesmo que não tenham alunos surdos na sala, pois entendemos que os estudantes terão contato com surdos em outros espaços sociais. Assim, com a conclusão do curso e a contribuição dessa pesquisa, as expectativas futuras são de trabalhar na área da inclusão, mais precisamente com a Libras, buscando contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes e para uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. 2019. Disponível em: <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia Para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BARDIN, Lourence. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Edições 70, Lisboa, Portugal. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Presidência da República, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em : 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 05**, de 19 de maio de 2011b. /MEC/ SECADI/ GAB - Implementação da Educação Bilíngue. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/> Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.plnNanalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 9.382**, 19 de dezembro de 2017a. Da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683> Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017a. Diário Oficial da União, Brasília, 2017, Seção 1, p. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf Acesso em: 03 ago. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação 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: 07 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/HONEY/Downloads/258871.pdf> Acesso em: 05 ago. 2021.

CEARÁ. **Secretária da Educação do Estado do Ceará**. 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-2020-final_dezembro.pdf. Acessado em: 16 jan.2021.

CHOI, Daniel. *et al.* **LIBRAS: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

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

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. **Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Estado de Maranhão.** 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, Quintino Martins.; FIGUEIREDO, Francisco José Quarema de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173- 196, jul.-dez., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323388659_Educacao_dos_surdos_no_Brasil_um_percurso_historico_e_novas_perspectivas Acesso em: 07 ago. 2021.

PAGURA, Reynaldo José. **Tradução & Interpretação.** In: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. (Orgs). Tradução & perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 184-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf> Acesso em: 03 set. 2021.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das escolas da rede estadual de ensino da Paraíba.** 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf> Acesso em: 16 jan. 2021.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco.** 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed 2008. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/245934/mod_resource/content/1/TEXT0%20IV-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDOS%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Linguagem%20QUADROS.pdf Acesso em: 07 de Ago. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/L%C3%Adngua_de_Sinais_Brasileira/_EJvxlL7Cd0C?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acessado em: 05/09/2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Secretaria da Educação e da Cultura**. 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192020.PDF> . Acessado em: 17 jan. 2021.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/190715/SCHELP%20Patr%C3%ADcia%20Paula%202008%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UNIJU%C3%8D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 jul. 2021. **Secretaria da Educação do Estado de Sergipe**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf . Acesso em: 17 de jan. 2021.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, v. 1, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144>. Acesso em: 03 set. 2021.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso Estado**. Teresina: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-caderno_curriculo_do_pi_introducao2019.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.