

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS
CURSO LETRAS LIBRAS**

EDVÂNIA MARIA DA SILVA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LP) COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)
PARA A COMUNIDADE SURDA NA POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL (PNEE) 2020: reflexões sobre o discurso do “direito de optar” frente à ausência
discursiva do “garantir” a educação especial e inclusiva na PNEE**

**MACEIÓ
2021**

Edvânia Maria da Silva

O Ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para a comunidade surda na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) 2020: reflexões sobre o discurso do “direito de optar” frente à ausência discursiva do “garantir” a educação especial e inclusiva na PNEE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação em Licenciatura Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus A. C. Simões.

Orientador: Prof. Dra. Maria Angélica da Silva

Maceió
2021

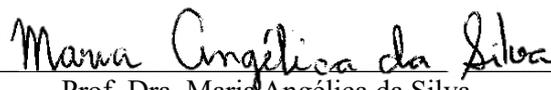
Edvânia Maria da Silva

O Ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para a comunidade surda na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) 2020: reflexões sobre o discurso do “direito de optar” frente à ausência discursiva do “garantir” a educação especial e inclusiva na PNEE

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação em Licenciatura Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus A. C. Simões.

Data de Aprovação: 28/10/2021

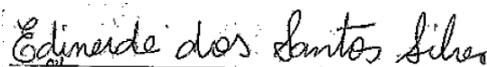
Banca Examinadora



Prof. Dra. Maria Angélica da Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus A. C. Simões.
Orientador



Prof. Esp. Radjalma da Silva Teixeira
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus A. C. Simões
Examinador



Prof. Dra. Edineide dos Santos Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus A. C. Simões
Examinador

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Silva, Edvânia Maria da.

O ensino da língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para a comunidade surda na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) 2020 : reflexões sobre o discurso do “direito de optar” frente à ausência discursiva do “garantir” a educação especial e inclusiva na PNEE / Edvânia Maria da Silva. – 2021.

45 f. : il.

Orientadora: Maria Angélica da Silva.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Libras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió.

Bibliografia. f. 42-44.

Anexos: f. 45.

1.Educação inclusiva. 2. Língua portuguesa. 3. Surdos - Brasil - Educação bilíngue. 4. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 81'221.2:81'42

A Deus, autor e princípio da vida e meu sustento.

Espera no Senhor, sê firme!

Fortalece teu coração, e espera no Senhor! (SL
27,14)

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada torna-se mais leve e tranquila quando temos ao nosso lado pessoas que nos ajudam e orientam. Por isso, trago aqui os meus profundos e sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus e à Nossa Senhora, que sempre me conduziram e de maneira especial durante esses anos de estudo com tanta ternura e amor de cuidado.

Aos meus queridos pais, Maria Anunciada (*in memoriam*), analfabeta por não ter tido a oportunidade de estudar, mas uma mulher incrivelmente forte e resiliente, que com seu jeitinho de mãe me ensinou a gostar de estudar. A meu pai João, também (*in memoriam*), que não mediu esforços em sair em plena madrugada para cortar cana deixando-me uma ordem: “Vá para a escola!” Ambos, abdicaram de seus planos e sonhos para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar e adquirir novos conhecimentos, novos saberes. A vocês, minha eterna gratidão por terem exercido tão bem seu papel de pai e mãe e por tudo o que vocês me transmitiram como valor.

Aos meus irmãos e irmãs, por todo apoio e incentivo ao longo de toda a minha vida e, de maneira especial, nesse momento de construção do TCC.

Às minhas diletas irmãs da Congregação das Irmãs de Santa Maria, minha segunda família por acreditarem em mim, em minhas capacidades, por todo incentivo e apoio dado ao longo dos meus estudos. Agradeço a presença terna de cada uma, toda companhia e tempo disponibilizado durante toda a minha formação. A cada uma que do seu jeito, revelou o rosto de um Deus terno e paciente.

À minha cunhada Dani, por sua grande e preciosa ajuda, por cada palavra, de incentivo dita: calma, vai dar certo, já está terminando. Palavras que me impulsionaram a prosseguir firme na caminhada.

Às minhas amigas do grupo de estudos Grupoterapia: Elaine, Leandra, Tamires, Jaísa e Meirijane, por todo trabalho que realizamos juntas, pelas conversas, conselhos, pela escuta mútua, pela presença amiga que foi aos poucos tornando-se significativas em minha vida. Cada uma de vocês tem um lugarzinho especial em meu coração.

Agradeço imensamente à professora e orientadora Maria Angélica, por aceitar trilhar comigo esse caminho de idas e vindas como foi o caso desse trabalho de pesquisa. Muito obrigada por toda atenção, paciência e incentivo diante dos meus desânimos, por corrigir com ternura e caridade meus erros de escrita e não desistir de mim. Por acreditar que, apesar de minha pouca experiência, eu conseguiria chegar ao fim dessa jornada. Sua atuação profissional e humana revela para mim um exemplo a ser seguido!

Aos professores que irão compor a banca Edineide Silva e Radjalma Teixeira, pelo tempo disponibilizado para a leitura e participação na apresentação desse trabalho, bem como por toda contribuição que com certeza enriquecerá meu aprendizado.

Agradeço imensamente a todos os professores que fizeram parte da minha história enquanto aluna, tanto os do ensino básico da escola municipal onde tudo começou, quanto os de hoje do curso Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas UFAL, por terem me conduzido a esse momento ímpar que é a graduação. A atuação de vocês foi fundamental para o meu desenvolvimento educacional e crítico. Obrigada, por me ensinarem a alçar voou cada vez mais alto e poder ir mais longe.

Aos técnicos e interpretes também, o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa origina-se do trabalho de conclusão de curso do Letras Libras, que traz como problemática a discussão do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos dentro da política Nacional de Educação Especial PNEE (2020). Nesse estudo, o objetivo geral consistiu em analisar as discussões em torno do ensino da LP como L2 para a comunidade surda na PNEE 2020, e como objetivos específicos buscamos: a) Identificar a(s) concepção(ões) de ensino de LP como L2 para surdos presente na PNEE 2020; b) Identificar as orientações constantes na PNEE 2020 para implementação do ensino de LP como L2 para surdos; e c) Estabelecer um diálogo entre as concepções e as orientações do ensino de LP como L2 para surdos na PNEE 2020 e a teorização da abordagem bilíngue. Para isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa documental a partir do embasamento teórico-metodológico da Análise do Discurso de (ORLANDI, 2010), (MAINGUENEAU, 2004), (MOITA LOPES, 2002). Enquanto aporte teórico utilizamos como referências Glat e Fernandes (2005), Mantoan (2005), a PNEE (2020) para tratar a ideia de educação especial e inclusiva, nos ancoramos nos autores Calixto; Ribeiro; Ribeiro (2019), Fernandes (2003), Grannier (2007) para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa como L2 com os principais resultados. Em síntese, percebemos na PNEE (2020) um discurso que reforça a educação bilíngue como opção e não como uma política como um direito a ser garantido. Diante do exposto, nas considerações finais refletimos que por mais que tenham documentos políticos e legais desenvolvido, faz-se necessário avançar na garantia de direitos, pois as lacunas na formação ainda são bem visíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Educação Inclusiva. Língua Portuguesa (L2). Educação Bilíngue dos Surdos Brasileiros. Discurso.

ABSTRACT

This research originates from the completion of the course work of Letras Libras, which brings as its problematic the discussion of teaching Portuguese as a second language for deaf people within the National Policy of Special Education PNEE (2020). In this study, the general objective was to analyze the discussions around the teaching of Portuguese as a second language for the deaf community in the PNEE 2020, and as specific objectives we sought to: a) Identify the concept(s) of teaching of Portuguese as a second language for the deaf in the PNEE 2020; b) Identify the guidelines contained in the PNEE 2020 for implementing the teaching of Portuguese as a second language for the deaf; and c) Establish a dialogue between the conceptions and guidelines for teaching of Portuguese as a second language for the deaf in the PNEE 2020 and the theorization of the bilingual approach. For this, the methodology used was documentary research from the theoretical and methodological foundation of Discourse Analysis the (ORLANDI, 2010), (MAINGUENEAU, 2004), (MOITA LOPES, 2002). As a theoretical contribution we used as references Glat and Fernandes (2005), Mantoan (2005), the PNEE (2020) to address the idea of special and inclusive education, we anchored in the authors Calixto; Ribeiro; Ribeiro (2019), Fernandes (2003), Grannier (2007) to work on the teaching of Portuguese Language as L2 with the main results. In summary, we perceive in PNEE (2020) a discourse that reinforces bilingual education as an option and not as a policy as a right to be guaranteed. In view of the above, in the final considerations we reflect that even though we have developed political and legal documents, it is necessary to advance in the guarantee of rights, because the gaps in education are still very visible.

KEY WORDS: Inclusive Education Policy. Portuguese Language (L2). Bilingual Education of the Brazilian Deaf. Discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- A educação bilíngue de surdos como direito pautado na opção-----	28
Quadro 02- Formação inicial de professores em vista da educação especial objetivado pela PNEE-----	34
Quadro 03- Objetivos propostos pela PNEE no âmbito da formação continuada-----	35
Quadro 04- Promoção da formação dos intérpretes e guias- intérpretes em parceria com instituições de ensino superior-----	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP- Língua Portuguesa

LIV- Língua Clássica e Vernácula

UnB- Universidade de Brasília

INES-Instituto Nacional da Educação do surdo

LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais

FENEIS-Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

PNEE 2020-Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com
aprendizado ao longo da Vida

L1- Primeira Língua

L2 -Segunda Língua

EB -Educação Bilíngue

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

CNE/CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

PANDESB-Programa Nacional de Avaliação do Desenvolvimento Escolar do Surdo
Brasileiro

PSB- Partido Socialista Brasileiro

PNE- Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1- APRESENTAÇÃO	13
2- METODOLOGIA	17
3- REFERENCIAL TEÓRICO	19
4- REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO DO “DIREITO DE OPTAR” FRENTE À AUSÊNCIA DISCURSIVA DO “GARANTIR” A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PNEE	23
4.1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFERENTES DISCURSOS, DIFERENTES SENTIDOS, DIFERENTES PRÁTICAS	23
4.2- EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PNEE: DO DISCURSO DO DIREITO AO DISCURSO DA OPÇÃO	26
4.3- A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA: DISCURSOS SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR NA PNEE..	31
4.4- ABORDAGENS DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP) COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS NA PNEE	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS.....	46

1- APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa trata-se de uma produção científica referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no âmbito do curso de licenciatura em Letras-Libras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões. Estando inscrito no bojo das discussões sobre o ensino de educação especial e inclusiva, bem como do ensino de Língua Portuguesa como L2, perpassando a problemática da luta da comunidade surda por uma educação bilíngue.

Convém destacar, que nossa temática original para o TCC caracterizava-se pela discussão do ensino de português para surdos, surgindo para nós, no início dos estudos acadêmicos, ao identificar que alguns colegas de classe, surdos, apresentavam uma certa dificuldade em relacionar o sinal em Libras com a palavra escrita em Língua Portuguesa, fazendo-se necessário uma explicação contextualizada, de forma a deixar claro que a palavra escrita e o sinal tinham o mesmo significado.

Frente a este contexto, acreditávamos ser essencial desenvolver uma pesquisa que pudesse compreender, a partir da observação, a prática do professor, suas metodologias e como se dava o ensino de Língua Portuguesa para os surdos. Contudo, a época na qual o nosso estudo foi desenvolvido, não foi propícia, devido às exigências e necessidades de um isolamento social, imposto pelo tempo pandêmico (COVID-19), tornou-se inviável uma pesquisa de campo que possibilitasse dar continuidade ao nosso objeto de estudo tal qual havíamos pensado inicialmente.

Desse modo, diante da situação citada, decidimos remodelar nosso projeto de pesquisa, dando continuidade a alguns aspectos da temática. Para isso, optamos por realizar uma análise documental no bojo dos atuais discursos políticos que versam sobre o ensino da LP como L2 para surdos.

No Brasil, o projeto de ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) foi iniciado no ano 2000 pelo Departamento de Linguística, Língua Clássicas e Vernácula (LIV), da Universidade de Brasília (UnB), visando “o desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da Língua Portuguesa ao lado da língua brasileira de sinais” (SALLES et al., 2005, p.33). Instaurando, deste modo, o bilinguismo no país.

Apesar do desenvolvimento desse projeto na educação brasileira para surdos, ainda é perceptível atualmente a dificuldade dos surdos em ler, escrever e interpretar os textos de Língua Portuguesa. Assim, torna-se pertinente assinalar que o fato supracitado possui raízes

sociais e históricas fundadas em práticas educacionais que tomam como referência o aluno ouvinte, bem como, é permeado por um método educacional do ouvinte, tendo implicação direta com a perspectiva de língua e de surdez que tem direcionado o conjunto de políticas educacionais e curriculares no Brasil.

Nesse intento, é relevante discorrer, de forma breve, acerca do contexto histórico, de como tem se desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem da Língua portuguesa para os surdos no Brasil. Para discutir a educação do surdo no Brasil, inevitavelmente temos que referenciar o INES, por ter esse reconhecimento enquanto Instituto Nacional da Educação do surdo, pois foi a partir dele que o debate sobre a surdez e a comunidade surda foi se consolidando no país.

O Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) é reconhecido ao longo da história da educação dos surdos no Brasil e tem se consolidado como um expoente de luta para a comunidade surda. A partir desse instituto e dos movimentos sociais da comunidade surda, ao longo dos anos, foram sendo conquistados alguns direitos por meios legais tais como: Lei Nº 10.536/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação legal dos surdos brasileiros; o Decreto Nº 5.626/2005 que ratifica e detalha a Lei Nº 10.436/2002 determinando a obrigatoriedade da Libras enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, enquanto para os demais cursos de nível superior era opcional, a Lei Nº 13.146/2015 lei da inclusão a qual determina a garantia da educação bilíngue para os surdos.

A comunidade surda, aqui citada, refere-se ao conceito exposto por Strobel (2009), na qual considera que:

Comunidade surda são sujeitos surdos e ouvintes que partilham dos mesmos interesses e garantia dos direitos dos surdos tais como: família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (p. 06)

No que se refere aos movimentos sociais e lutas da comunidade surda no Brasil, podemos destacar: a) a abertura da escola para surdos INES na cidade do Rio de Janeiro; b) o início do primeiro grupo de estudo da linguística da Libras na Universidade do Rio de Janeiro liderado pela professora Lucinda Ferreira Brito, em 1980; c) a fundação do FENEIS, em 1987; e d) o movimento intitulado Marcha “Surdos Venceremos”, evento que deu grande visibilidade para comunidade surda, pois a reivindicação era que a Libras fosse reconhecida oficialmente, bem como reivindicavam também o provimento de intérpretes em espaços públicos.

A luta iniciada na década de 90 foi ganhando espaço com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril 2002 que é regulamentada, em 2003, pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 reconhecendo oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil, com a garantia de acessibilidade da informação através da língua e do ensino. O Decreto Nº 5.626, dispõe da formação do professor de Libras e a formação do tradutor-intérprete de Libras em Língua portuguesa.

Recentemente surgiu a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE, 2020)” que defende tanto a manutenção e criação de classes e escolas especializadas quanto classes e escolas bilíngues de surdos. Para tanto, tomemos conhecimento do que vem a ser esse documento.

A PNEE trata-se de uma Política Nacional para a Educação Especial, instituída pelo decreto nº 10.502/20, o qual norteia em todo o país como será desenvolvido o atendimento educacional para alunos com necessidades especiais. Essa Política foi criada no ano de 2018 a partir de observações, diálogos e constatações realizadas por consultores especialistas das universidades de todas as cinco regiões do Brasil. Para isso, dados foram levantados utilizando diversos instrumentos de pesquisa que englobaram os segmentos sociais relacionados ao tema. Seu objetivo concentrou-se em: a) oferecer orientações para a implementação da PNEE 2020; e b) oferecer avanços na área da educação especial, proporcionando o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva. Assim, pretende-se com essas orientações estimular, incentivar a criação de novas iniciativas inovadoras e coletivas com o intuito de fortalecer a educação especial de forma que todos os indivíduos sejam valorizados em sua singularidade.

Compreendendo que os dispositivos legais que discutimos até o momento tratam de um contexto nacional e é preciso compreender que, esses decretos por mais que tenham força de lei, foram sendo reorientados e vem travando lutas nos estados, de maneira particular naquilo que é próprio do contexto da região. Pensando nisso, como a PNEE 2020 tem se posicionado diante desse cenário nacional? Como é visto o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos na PNEE 2020? Quais orientações são dadas para o ensino da Língua Portuguesa para surdo na PNEE 2020? Tentaremos responder as perguntas a partir de uma análise do próprio documento.

Apesar da Libras ser reconhecida nacionalmente, e a escola bilíngue ter ganho força de lei através da PL 4.909/2020 no dia 25 de maio de dois mil e vinte, percebe-se que ainda há muito caminho a ser percorrido. Para tanto, discutiremos como esses direitos estão sendo vistos e serão desenvolvidos na PNEE 2020 ao longo dos anos, tendo como pergunta de

pesquisa: Como estão mobilizadas as discussões em torno do ensino da LP como L2 para a comunidade surda na PNEE 2020?

Neste sentido, nosso objetivo geral é analisar as discussões em torno do ensino da LP como L2 para a comunidade surda na PNEE 2020, e a partir dele delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar a(s) concepção(ões) de ensino de LP como L2 para surdos presente na PNEE 2020; b) identificar as orientações constantes na PNEE 2020 para implementação do ensino de LP como L2 para surdos; e c) estabelecer um diálogo entre as concepções e as orientações do ensino de LP como L2 para surdos na PNEE 2020 e a teorização da abordagem bilíngue.

Para tanto, esta monografia encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos a metodologia do nosso trabalho, que consistiu na análise documental da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020). No segundo, por sua vez, trazemos a discussão teórica, a qual apresenta as perspectivas acerca do ensino de língua para os surdos. E, por fim, no terceiro capítulo, abordamos a análise e discussão dos dados obtidos por meio da leitura analítica da política citada.

2- METODOLOGIA

Com o intuito de materializar os objetivos delineados para esta pesquisa, traçamos um percurso investigativo pautado em uma análise documental que em linhas gerais objetivou analisar as orientações voltadas para o ensino da Língua Portuguesa como L2 junto aos alunos surdos contidas na PNEE 2020.

Portanto, inicialmente ressaltamos que esta pesquisa é de natureza documental, por se tratar da análise de um documento, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020). Segundo Lakatos; Marconi (2003, p. 174) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrito ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Essas fontes podem ser representadas por diversos documentos, os quais constituem material de análise para o pesquisador, que busca compreender o material produzido por outrem. Os autores, ainda, destacam que em relação aos documentos há diversos tipos, a exemplo do escolhido para a análise de nosso estudo, definido pelos autores como documentos oficiais, os quais:

constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável (LAKATOS; MARCONI 2003, p. 177).

Nesta direção, tomamos como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso de Orlandi (2010), uma vez que ela nos possibilita acessar os discursos de maneira crítica, compreendendo a dimensão política, social e ideológica apresentada.

De acordo com o autor, a Análise do Discurso, apesar de ter interesse, não trata da língua ou da gramática, mas da palavra em movimento, ou seja, da prática da linguagem, na qual se observa a ação da fala (ORLANDI, 2010). Nesse sentido, a Análise do Discurso tem a linguagem como mediação do homem com sua realidade social.

A partir dessa ideia é possível compreender que interessa a Análise do Discurso características além da própria palavra. Nessa acepção, Moita Lopes (2002) enfatiza que através da Análise do Discurso podemos perceber que a identidade é algo que vai se construindo nas práticas sociais, entendendo-a como representações repetidas dos atores sociais.

Tal prerrogativa é observada a partir do objeto de pesquisa; a PNEE (2020), uma vez que se busca, nesse documento, analisar os discursos apresentados em relação ao ensino de língua para o surdo, mediante ao histórico de luta por direitos sociais que essa comunidade estabeleceu ao longo da sua história.

Na trilha dessas ideias, nos debruçamos no documento que apresenta a PNEE (2020) e identificamos as concepções, orientações e teorizações voltadas para o ensino da Língua portuguesa como L2 buscando refletir e problematizar os discursos apresentados em diálogo com as discussões acadêmicas e teóricas da área.

Deste modo, para o processo de seleção dos dados, realizamos a leitura integral do documento, fazendo o registro das recorrências dos discursos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa como L2, organizando os extratos destes discursos em categorias teóricas com base em suas especificidades e/ou aproximações.

Tudo isso, com base nas ideias de que tanto o discurso, quanto o enunciado e o sentido, possuem características próprias. Para Orlandi (2010, p. 21), o discurso não pode ser definido como a mensagem do processo de comunicação, mas como “o efeito de sentido entre os locutores”. Nessa perspectiva, o enunciado, ou seja, as unidades mínimas de análise, ainda que sejam “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2010, p. 20).

Tal perspectiva é fundamentada nas concepções de Maingueneau (2004) ao destacar que “a análise do discurso reconhece a existência de estruturas específicas da discursividade, pré-requisito obrigatório para qualquer análise seria de textos”. Nesse sentido, os enunciados apresentados na PNEE (2020) originaram as nossas categorias de análise, que são um desdobramento dos dados iniciais da leitura crítica do documento. A partir dessas unidades mínimas de análise, fomos construindo sentido em torno dessa política que nos permitiu definir quatro categorias de análise, denominadas como: *Educação Inclusiva e Educação Especial: Diferentes discursos, diferentes sentidos, diferentes práticas*; *Educação bilíngue na PNEE: Do discurso do direito ao discurso da opção*; *A formação de quem forma: Discursos sobre o perfil do professor na PNEE*; e, por fim, as *Abordagens discursivas sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos na PNEE*.

Para tanto, convém destacar que estas categorias de análises buscaram se aproximar daquilo que foi traçado tanto nos objetivos geral quanto nos específicos, surgindo para nós a partir dos dados que foram emergindo do documento estudado e analisado, ou seja, a nova PNEE (2020).

3- REFERENCIAL TEÓRICO

A educação dos surdos tem sido um desafio que se enfrenta a cada dia no Brasil, devido ao seu surgimento ocorrer num contexto de transformações sociais que, ao longo de sua história, nessas transformações nem sempre se priorizou a educação especial e inclusiva é como elemento para a garantia de uma educação democrática, que garanta acessibilidade para todos.

Ao tratarmos de educação especial, é preciso destacar que historicamente ela tem passado por um processo de desmistificação, pois são muitas definições e interpretações que acabam por marginalizar e estigmatizar ainda mais as pessoas com necessidades específicas e diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Plaisance (2015) a pessoa com necessidades especiais é tida como: “anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável”, em algumas situações, tais características são atribuídas por maldades e, em outras vezes, por desconhecimento das capacidades que tais indivíduos possuem. De todo modo, diante dessa realidade, ressaltamos a importância de referir-se a essas pessoas com palavras adequadas e não pejorativas ou discriminatórias, tendo em vista, que tais colocações, por um bom tempo, fizeram com que essas pessoas fossem separadas em salas destinadas a educação especial.

Contudo, a separação imposta a esses estudantes não permaneceu ao longo dos anos, sendo, hoje, comum encontrarmos em uma sala regular, nas escolas públicas, alunos com deficiências em diferentes níveis de ensino. Tal situação deu-se a partir da instauração da Política de educação inclusiva implantada desde o ano de 2003 no Brasil, no entanto, torna-se pertinente explicitar que esta construção política não resolveu todos os problemas referentes a inclusão do público alvo dessa política, pois apenas garantir o acesso das pessoas com deficiência na escola não é o suficiente, visto que ainda há lacunas na formação de professores, desenvolvimentos de recursos didáticos, infraestrutura, capacitação de profissionais, entre outros.

A esse respeito, Werneck (1997) afirma que padronizar um indivíduo dentro do paradigma inclusivista, não significa torná-lo normal; e sim garantir-lhe o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Para tanto, destacamos que é preciso, também, disponibilizar a essa pessoa os recursos adequados e suficientes para que ela tenha condições de desenvolver-se no processo educacional.

Sob esse viés, autores como Plaisance (2015) e Werneck (1997) defendem que é necessário reconhecer, compreender, entender, e incorporar diversidades e diferenças a fim de

que a educação inclusiva se concretize nos nossos espaços escolares, uma vez que a escola tem um papel preponderante no combate à exclusão e à desigualdade social.

Portanto, para romper com concepções e segregações excludentes precisamos sempre nos apoiar em marcos legais, que visam o direito da política pública da educação especial e inclusiva no nosso país.

Diante disso, uma das formas de enfrentar os desafios impostos a educação especial inclusiva para a comunidade surda é a educação¹ bilíngue (EB), a qual consiste em uma proposta de ensino que orienta o acesso a duas línguas no contexto escolar. A partir dessa, o aluno surdo deve ser ensinado primeiro em sua língua natural a Libras e só depois começar o ensino da escrita, em sua segunda língua.

De acordo com a Lei nº. 10.436, em seu parágrafo único do art. 4º, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”, mas, facilitar a comunicação relacionada a leitura textual, independente do espaço em que se encontre, como escola, trabalho ou vida social.

Nesse intento, Quadros (2019) confirma que uma educação bilíngue para pessoas surdas envolve duas línguas, ou seja, a Libras e a Língua portuguesa cada qual com sua especificidade e importância. No entanto, a autora, ainda, deixa claro que a pessoa surda tem de se relacionar com outros pares surdos, pois sabemos que a língua se constitui na relação com os outros. Dessa forma, não podemos perder de vista que, enquanto Instituição de ensino, a escola deve proporcionar a EB, de modo, que haja um espaço onde os surdos interajam entre si de forma que sua língua visual seja estabelecida de maneira mais eficaz.

À vista disso, é relevante destacar que a educação bilíngue foi aprovada como obrigatória por meio da Lei 14.191, de 2021 sancionada em 3 de agosto de 2021 e inserida na Lei 9.394, de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esta prevê que na EB dos surdos a primeira língua (L1) deve ser a língua de sinais (Libras) e a segunda língua (L2) deverá ser a Língua Portuguesa escrita, seja em escolas ou em classes bilíngues de surdos, essa educação se desvincula da educação especial, tornando-se independente.

Com a sanção desta lei, a comunidade surda ganha uma batalha que há tempos vinha sendo travada. Campelo e Rezende (2014) discorrem acerca dos entraves encontrados pelos surdos na luta por seus direitos, dentre os quais destaca-se a educação bilíngue e sua

¹ Convém ressaltar que, ao longo do texto, abordamos os termos educação e ensino de modo equivalente, por entender que de acordo com Macedo (2012, p. 720) “a maioria dos estudiosos nesse campo não teria dificuldade de aceitar a generalização de que, nessa tradição, educação e ensino (ou aprendizagem) são quase sinônimos no espaço da escola”.

importância para a comunidade surda, visto que a EB possibilita a interação entre seus pares de modo a garantir que sua identidade linguística seja adquirida nesse ambiente.

Diante da discussão abordada envolvendo a educação bilíngue, é necessário debater, também, o ensino da Língua Portuguesa para os surdos, pois não dá para pensar o ensino dissociado pela luta da garantia da educação bilíngue para a comunidade surda.

Apesar da Língua Portuguesa ser ensinada tanto para ouvintes quanto para surdos, faz-se entender que no caso do aluno surdo, a LP será sua L2 e todo material utilizado deve ser diferenciado do aluno ouvinte, caso contrário será apenas uma mera adaptação, por isso não podemos trazer como referência a LP do ouvinte. Nesse intento, Grannier (*apud* SOUZA, 2002, p. 39) propõe o termo Português- por- escrito de modo a identificar o ensino do português para aluno surdo em sua etapa inicial.

Assim, antes do aluno surdo iniciar o estudo na Língua Portuguesa deverá ocorrer a representação escrita da sua própria língua a L1 apresentado por Quadros (2019) como histórias, textos, narrativas em vídeos.

É importante entender que ambas as línguas se diferenciam tanto na sua estrutura quanto no seu funcionamento de modo que, para uma melhor aprendizagem do surdo na forma escrita, faz-se necessário ter domínio da sua primeira língua. Isso porque a linguagem escrita exige do surdo um alto grau de conhecimento relacionado ao mundo e seus objetivos, cujo alcance só será possível se houver um conhecimento e desenvolvimento prévio da Libras, visto que, segundo Lodi (2011), sem esse processo não tem como pensar na apropriação de outra língua.

Nesse sentido, em relação ao ensino de LP como L2, salientamos que não há um consenso nas perspectivas que são adotadas, além do que ainda são poucos os estudos voltados para esta área, assim como são poucos os profissionais que assessoram e compõem as mesas de debate e criação de tais políticas.

Isso considerando que nas políticas educacionais no Brasil destaca-se, principalmente, o ensino bilíngue, o qual diz respeito ao ensino de ambas as línguas: de sinais e portuguesa. Contudo, vale salientar que desde a implementação da Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a língua brasileira de sinais – Libras como meio de interação e comunicação, pouco se discutiu acerca do espaço da Língua portuguesa nas salas que deveriam ser bilíngues.

Nesse sentido, com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inicia a ideia apresentada no Art. 22 § 1º que” são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de

comunicação utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Contudo, o documento, ainda não discute acerca das peculiaridades dessas línguas.

Diante desse fato, ressalta-se a escassez de bases legais que abordassem não apenas o que seria essa educação bilíngue, mas, que sobretudo, destacasse como o ensino de LP e de Libras, mediante a um embasamento teórico, poderia ser desenvolvido nas salas de aula.

É neste contexto de incertezas, progressão e regressão no que diz respeito à educação especial, e por conseguinte, à educação da pessoa surda, que outras políticas educacionais foram surgindo no Brasil. Dentre essas destacamos a mais recente, intitulada de Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), a qual afirma nascer em resposta ao clamor por alternativas de educandos, familiares, professores e gestores escolares.

Destarte, é importante destacar que esse clamor vem ecoando desde muito tempo atrás como sendo súplicas frequentes de pais, professores e gestores educacionais tanto de escolas comuns quanto de escolas especiais. Essas pessoas relatam que o atraso em propostas educacionais inclusivas se dá mediante a obstáculos tanto humanos quanto materiais. MANTOAN (2005, p.26). Com isso, percebemos que a política pode ser nova, mas não os problemas.

Contudo, embora essa seja a descrição apresentada no próprio documento, é preciso destacar que nele são evidentes os conflitos de interesses e perspectivas em torno da educação especial, da educação inclusiva e da educação bilíngue para os surdos, especialmente, no que se refere ao ensino de LP como L2 para surdos, conforme será abordado na análise dessa política apresentada a seguir.

4- REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO DO “DIREITO DE OPTAR” FRENTE À AUSÊNCIA DISCURSIVA DO “GARANTIR” A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PNEE

Neste capítulo, iremos tratar das análises e discussões dos nossos dados. Para isso, construímos quatro categorias, as quais apontam aspectos que a PNEE deixa de garantir direitos adquiridos, para propor a opção ao público e familiares daqueles os quais deveriam ser protegidos pela política em questão.

Nesse sentido, a primeira categoria se preocupa em discutir sobre a educação especial e educação inclusiva, trazendo um debate em torno dos discursos, sentidos e práticas que a PNEE (2020) apresenta.

A segunda categoria, por sua vez, trata da educação bilíngue, demonstrando a transposição do discurso do direito ao discurso da opção. Seguindo, nossa análise, abordamos a formação do professor na PNEE, na terceira categoria. E, por fim, a quarta categoria traz as abordagens discursivas sobre o ensino de Língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos.

4.1- Educação Inclusiva e Educação Especial: diferentes discursos, diferentes sentidos, diferentes práticas

No Brasil, o debate acerca da educação inclusiva e da educação especial, tem sido tema de várias discussões, tendo em vista a multiplicidade de sentidos que ambas assumem no âmbito acadêmico. Tal embate é evidenciado, também, na atual Política Nacional de Educação Especial a PNEE (2020) documento mais recente que aborda a educação em uma perspectiva equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida de acordo com essa política.

Contudo, sobre tais aspectos, torna-se pertinente dialogarmos destacando como a PNEE (2020) apresenta a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, além de discutir as ideias de educação especial e educação inclusiva de acordo com esse documento, salientando sua relação. A partir dessa discussão, evidenciaremos qual o sentido de inclusão o documento da política apresenta e que tipo de prática esses discursos da política podem reverberar na escola.

Nesse sentido, desenvolvemos nossa discussão descrevendo as perspectivas que a PNEE acentua antes mesmo da apresentação dessa política. A esse respeito, evidenciamos o

contexto de criação desse documento, quando em nota² o atual ministro da educação no Brasil, Milton Ribeiro, afirma a necessidade de implementar uma nova política de educação especial, considerando os avanços e retrocessos no atendimento ao público-alvo desta educação.

Contudo, ao apresentar tal situação, o ministro discute que na atualidade “muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares”. Esse enunciado abre uma interrogação no que diz respeito ao lugar desses estudantes na educação, tendo em vista, principalmente que o ministro segue seu discurso enfatizando a ampliação dos direitos, dentre os quais se destaca tanto o acesso à escola comum, quanto à escola especializada, no entanto, deixa a critério do educando ou sua família decidir qual a melhor opção.

Ao fazer isso, a política dá indícios de que a inclusão dos estudantes especiais em salas regulares pode não ser a melhor forma de atender a esse público, entretanto, não assume esse posicionamento no documento. Logo, a educação inclusiva, uma das perspectivas apresentada na PNEE, parece destoar do que se propõe.

Tal perspectiva também foi apresentada na fala do atual ministro da educação Milton Ribeiro, quando em entrevista³ em rede nacional afirma que, “quando uma criança com deficiência é incluída em salas de aula com alunos sem a mesma condição, ocorre o que chamou de "inclusivismo", em que a criança não aprende e "atrapalhava" a aprendizagem das outras”. Com esse discurso, o ministro deixa nítida a ideia de que a inclusão não é algo que se espera para uma escola regular inclusiva.

Nesse contexto, é preciso considerar o fato de que as pessoas com deficiência, a exemplo da surdez, têm lutado em busca do seu espaço nas salas de aulas brasileiras, a partir de uma nova concepção de currículo, a qual considere as suas especificidades e traga metodologias que tenham um novo olhar sobre o ensino, ao invés de simplesmente, rotular as pessoas deficientes como fez o ministro, indo de encontro a tudo que se tem estabelecido no âmbito da educação especial. Para tanto, essa entrevista também nos mostra uma contradição, entre o que está escrito no documento e o que se pensa para uma educação inclusiva, pois o mesmo ministro que fala sobre a importância de implementar uma nova política de educação considerando os avanços no atendimento ao público é o mesmo que defende a segregação dos

2 Nota do ministro. Política Nacional de Educação Especial PNEE (2020, p. 6)

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml> . Acesso em: 02 de out. 2021. Ver anexo (p. 45)

alunos com deficiência, mostrando claramente um abismo entre o texto político e a prática política.

Outro ponto que gostaríamos de destacar, refere-se à concepção de educação especial abordada na PNEE (2020). Segundo o documento, a educação especial “reúne pressupostos teóricos para fundamentar o uso de diferentes metodologias, técnicas e equipamentos específicos, bem como para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2020, p. 36). Noutras palavras, o documento apresenta a educação especial na perspectiva das práticas, métodos e materiais utilizados com os estudantes ditos especiais.

Percebemos, com isso, que tanto a educação inclusiva quanto a especial são discutidas como imbricadas. Contudo, em relação ao posicionamento dessas concepções, é importante destacar que o documento se utiliza dos dados de pesquisadores, dizendo que não há um consenso em relação a nomenclatura de educação especial e educação inclusiva. E por isso, não há, também, expresso no arquivo, uma definição própria.

Acerca disso, a PNEE (2020) discute que “não pode haver contradição entre educação especial e educação inclusiva, porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial” (BRASIL, 2020, p.15), entretanto, ao longo do texto há indícios de que esse posicionamento não está totalmente concretizado, tanto no que é exposto, quanto nas ações.

Para Glat e Fernandes, (2005) a educação especial, antes vista como um sistema segregacionista, hoje é tida como “um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender a diversidade de seus alunos” (p.5). Enquanto a educação inclusiva é aquela que propõe no seu projeto político pedagógico, no currículo na metodologia e avaliação novas estratégias e práticas de ensino de modo a favorecer a inclusão a todo aluno que nela chegar, pois, “uma escola inclusiva é valorizada em detrimento da homogeneidade” (p.4). Podemos perceber com isso que as duas maneiras de educação podem estar interligadas, mas não são iguais como afirma o documento.

Assim, vale ressaltar que, diante desse discurso, o surdo continua sua trajetória de lutas por uma educação de qualidade que lhe proporcione tal aprendizado tanto em sua primeira língua quanto na Língua portuguesa escrita, no entanto, essa política deixa explícito que o direito a uma educação especial inclusiva prevalece, pois articula-se com uma nova concepção de currículo e metodologias. Para tanto, fica claro que o ensino da Língua Portuguesa como L2 pautada no bilinguismo, com metodologias adequadas e não adaptadas, torna-se ainda distante.

Desse modo, é perceptível o fato de que ao trazer vários autores e ainda assim não se posicionar, o documento indica a falta de comprometimento com as pessoas deficientes, ao mesmo tempo em que demonstra uma tentativa de delegar a terceiros como professores e familiares a sua responsabilidade de garantir o que é assegurado por lei. Além disso, ao deixar a critério das pessoas o direito de optar, o documento deixa margem para a não concretização dessa política trazendo assim, velhos discursos em novas roupagens. Nesse intento, torna-se perceptível que se encontra velado entre o discurso de optar, o não comprometimento do governo em garantir tais direitos a essa classe de alunos já tão discriminada.

4.2- Educação bilíngue na PNEE: do discurso do direito ao discurso da opção

Conforme abordado anteriormente, a comunidade surda há muito tempo vem lutando por seus direitos no que diz respeito a uma educação de qualidade, que corresponda às necessidades de seus usuários. Isso implica dizer que se busca uma educação inclusiva e que seja bilíngue, noutras palavras, que ofereça a oportunidade de se comunicar em sua língua a L1 e em sua segunda língua que seria a nossa Língua Portuguesa, tendo em vista que essa é um direito de todos assegurado por leis, decretos e tantas outras formas, as quais necessitam ser observadas e postas em prática.

Tal ideia é contemplada desde a Constituição Federal de 1988 que, ao tratar da educação, esclarece de quem é o direito de ter e o dever de oferecer a educação, expresso no Art. 205, o qual afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 1988, p. 123).

Consoante a esse princípio, a Declaração de Salamanca em 1994 faz um apelo aos governantes a fim que esses possam “adotar como força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário” (UNESCO, 1994, p.10).

Noutras palavras, esse documento vem reforçar o que é apresentado na Constituição Federal, destacando que apenas em casos excepcionais, isso seja revogado. Contudo, não é expresso nessa declaração em que hipóteses isso se aplicaria, o que, por sua vez, reforça a ideia de que o direito à educação para todos prevaleça.

Nesse sentido, é válido destacar que, com o passar do tempo e aquisição de novos estudos, avanços aconteceram, e isso implicou diretamente na ampliação das leis referentes à educação, que demonstrasse uma preocupação acerca das necessidades de todos, incluindo aqueles que apresentassem alguma especificidade.

Exemplo disso, é a Resolução CNE/CEB de 2001, a qual determina no artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”, o que por sua vez, permitirá a eliminação das barreiras a qual impossibilite o acesso à escola.

Por conseguinte, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, vem garantir que toda criança surda tenha o direito de ser matriculada junto a outras crianças de sua idade em uma turma comum. Para tanto, essa lei reforça a existência de meios e recursos necessários que supram tanto os seus impedimentos a aprendizagem, quanto ao seu desenvolvimento seja ele afetivo ou cognitivo.

No entanto, até os dias atuais ainda há muitos desafios a serem enfrentados, uma vez que é possível perceber processos excludentes dos estudantes surdos, quando, por vezes, esses passam a estudar em uma sala especial, ou até mesmo regular que em pouco ou nada garante-lhes um ensino satisfatório.

Isso porque, mesmo diante do cumprimento do direito à matrícula a todos, o que inclui os estudantes com alguma deficiência, não há a garantia da aprendizagem, tendo em vista que simplesmente inserir os estudantes na escola, não é cumprir com o dever expresso na lei.

Nessa perspectiva, é válido destacar que, tratando-se da abordagem educacional inclusiva, a PNEE, documento mais recente da educação especial, reafirma que todos têm não só direito à entrada na escola, como também à permanência, assim como a uma aprendizagem exitosa nas escolas regulares.

Essa ideia esboçada é nítida nessa política, quando afirma que a Educação especial é um “direito de todos que demandam serviços e recursos” (BRASIL, 2020, p. 41). Contudo, é válido ressaltar que tal demanda deverá atender de maneira equitativa a todos tendo suas necessidades educacionais atendidas, segundo sua singularidade e especificidade. Dessa forma, há de se “garantir o acesso a permanência e o sucesso nos processos educacionais” possibilitando assim a “inclusão social, cultural, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2020, p. 41).

Nesse sentido, a fim de atender os requisitos citados, torna-se necessário observar aquilo que é próprio a realidade de cada indivíduo. No tocante aos surdos, por exemplo,

destaca-se a educação bilíngue (EB), cujo princípio é pautado no direito à Língua de Sinais e à Língua portuguesa.

Contudo, a esse respeito, a PNEE aponta a EB como modalidade da educação especial para educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos, afirmando que para isso será ofertado recursos e serviços educacionais especializados para aqueles que optarem pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

Ao apresentar esse discurso, percebemos aqui uma barreira a EB, ou seja, aquilo que é apresentado como um direito só será de fato caso seja optado. Nesse sentido, é importante notar o peso que recai sobre o sentido da palavra “optar” no contexto da educação atual, referente à educação bilíngue, que é apresentado ao longo do documento, pelo menos por dez vezes, conforme exposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: A educação bilíngue de surdos como direito pautado na opção

Ord.	Discurso	Pág.
1.	Educação bilíngue de surdos – modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que <u>optam</u> pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.	39
2.	Escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos que <u>optam</u> pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação.	43
3.	Classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que <u>optam</u> pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua.	43
4.	Garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos. A educação bilíngue de educandos surdos, surdocegos e com deficiência auditiva que <u>optam</u> pela Língua Brasileira de Sinais, envolve o respeito e a promoção da especificidade linguística e cultural dos educandos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais e a organização dos serviços educacionais disponíveis em escolas e classes bilíngues de surdos e em escolas regulares inclusivas, garantindo, assim, a educação bilíngue que adota a Língua	51

	Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).	
5.	Aos educandos com deficiência auditiva, surdos que fazem uso de tecnologias, ou surdos oralizados, é garantida na PNEE 2020 a escolha linguística no atendimento educacional especializado. Assim, poderão escolher pela abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) ou pela abordagem não-bilíngue. Caso optem pela abordagem não bilíngue ⁴ , deverão receber o atendimento educacional especializado na área da educação especial; caso optem pela Libras como primeira língua, deverão ser incluídos em espaços escolares bilíngues.	57
6.	Classe Bilíngue de Surdos é uma classe com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pela Língua Brasileira de Sinais, organizada para o desenvolvimento desses educandos matriculados nas escolas regulares inclusivas. Nessas, a Libras é reconhecida como primeira língua (L1) e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua (L2)	71
7.	Atividades suplementares e complementares desenvolvidas por professores bilíngues, com proficiência em Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, oferecidas aos educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos que optem pela educação bilíngue.	79
8.	Educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;	114
9.	Escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação.	115
10.	Classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua.	115

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021

Através desse recorte do documento, o discurso dúbio se torna ainda mais perceptível. Nesse aspecto, é necessário destacar que tanto no sentido que a palavra expressa no texto,

⁴ Convém destacar que há algumas famílias e/ou surdos que optam por uma educação não bilíngue, por terem sido oralizados desde crianças o que os levam a não aceitar a Libras como sua L1, nesse sentido, Tal escolha é abarcada pela PNEE.

quanto na recorrência com a qual aparece, há um conflito de ideias. Isso porque, ao propor que fique a critério do próprio aluno ou de sua família efetuar a matrícula onde lhe parecer melhor, a PNEE se isenta do seu dever da EB. Desse modo, toda insatisfação que, porventura, possa ocorrer posteriormente, será da responsabilidade de quem optou, ficando o Estado livre de toda e qualquer responsabilidade.

Para isso, o documento pauta-se no direito linguístico, o qual diz que é “direito dos surdos de optarem por sua própria língua a Libras”. Nesse contexto, há o reconhecimento da língua como direito do surdo a partir das pesquisas do linguista Willian Stokoe, ainda, na década de 1960, época em que essa língua era antes vista como “um sistema de comunicação limitado semelhante a mimica” (BRASIL, 2020, p. 39).

Além disso, é interessante, ainda, notar a proporção que a divergência ganha ao longo do texto. Primeiro, conforme exposto acima, a política aponta a educação como direito de todos, desde que o aluno ou sua família opte por isso. Em seguida, o documento afirma que “o direito à educação bilíngue está garantido na política nacional de educação bilíngue de surdos presente na PNEE 2020” (BRASIL, 2020, p.40), ou seja, a política afirma assegurar esse direito.

Contudo, na página seguinte, a política destaca que “a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por elas optarem” (BRASIL, 2020, p.41), noutras palavras, retoma o que é exposto na página 39. Desse modo incerto, o discurso continua, agora, com a apresentação dos dados do Programa Nacional de Avaliação do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb), em uma pesquisa realizada por Fernando Capovilla et al. 2020b, pp. 219-220) e outros colaboradores. A partir desses dados, eles apontam a conclusão que “os melhores resultados na alfabetização do estudante surdo são obtidos em escolas bilíngues”. (BRASIL, 2020, p. 43), o que de certo modo contradiz a primeira colocação a respeito da educação bilíngue, quando permite a família ou educando optar por esse direito.

Por tudo isso, entre outras situações, essa política que traz como princípios uma educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, subverte, em seu próprio discurso, o que por ela é proposto. Tal ideia, também foi interpretada e ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB - NACIONAL), quando apresentou um pedido de medida cautelar, alegando ação direta de inconstitucionalidade no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, o que por sua vez reforça o que aqui foi exposto.

Pesa ainda discutir que apenas em agosto deste ano é que a EB foi aprovada como modalidade a ser inserida na LDB, através da Lei 14.191/21. Tal situação aponta o quanto a discussão tem sido fragmentada e esquecida no âmbito da garantia do direito, tendo em vista todo percurso de luta em que se buscou a regulamentação do que é posto há anos na pauta da educação especial.

Além disso, é necessário entender que a aprovação de uma nova lei deve seguir com uma agenda de discussão e construção de políticas que efetivem esse direito previsto na lei, algo que representa mais uma falha do processo de efetivação da educação especial. Nesse sentido, no cenário atual de restrição orçamentárias diversas e cortes profundos aos recursos direcionados à educação, destacamos o quanto isso pode comprometer o avanço das ações que visam concretizar este direito nas escolas da educação pública, o que por sua vez, reforça a necessidade de discutir essa realidade.

4.3- A formação de quem forma: discursos sobre o perfil do professor na PNEE

Sabemos que a educação é um campo complexo de atuação, pois exige do educador prática e habilidades para lidar com as diversas necessidades e diferentes subjetividades existentes em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade e pelas diferenças de diversas naturezas, pois apesar do sistema educacional, tentar enquadrar a diversidade de alunos deficientes existente no interior das instituições de ensino, em um modelo único, como se os indivíduos que dela fazem parte fossem um só, a educação continuará a caminhar a passos lentos.

Para tanto, é dessa diversidade que emerge a complexidade da educação, ou seja, cada educando tem uma demanda e necessidade de aprendizagem própria que precisa ser atendida pelo professor, que pisa diariamente o chão da realidade da sala de aula. Desta maneira, é fundamental que os docentes estejam formados e especializados para o atendimento dessas demandas individuais e subjetivas dos educandos para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito.

Nessa perspectiva os professores precisam munir-se de uma sólida formação em suas diversas áreas, fazendo com que suas práticas sejam eficazes, ou seja, os professores precisam de uma continuidade no desenvolvimento profissional para atualizar seus conhecimentos e adquirir novos saberes e assim exercer seu ofício com mais competência e habilidade, porque a educação deve ser levada a sério, pois o profissional da educação lida com vidas, que podem

ser prejudicadas, caso haja lacunas no processo educativo. No entanto, este processo de profissionalização ampliada da docência não é uma responsabilidade individual e exclusiva do professor, e sim deve ser refletido nas preocupações políticas.

Por tanto, o plano Nacional de Educação Especial – PNEE precisa considerar essas e outras especificidades da prática docente e incentivar, fortalecer e investir na formação tanto inicial quanto continuada dos professores dessa modalidade de ensino, para que estes estejam aptos para uma atuação pedagógica significativa, visto que no Brasil, não houve muito investimento na formação dos professores dessa área, o que tornou o processo educativo da Educação Especial muitas vezes deficiente e ineficaz.

Nesse sentido, vale lembrar que quando se pensa em uma educação de qualidade logo vem a ideia de professores bem formados e preparados para exercer tal profissão. Contudo, a falta de um olhar atento para esses profissionais, por parte das autoridades competentes, torna essa realidade cada vez mais distante, tendo em vista que é escasso o investimento na área da formação continuada, o que por sua vez, provoca um certo desânimo por parte desses profissionais.

Isso porque, é necessário entender que o professor além da sua formação inicial, precisa estar em contato não apenas com a teoria ou com a prática, mas com ambas, num processo de construção e aprimoramento dos conhecimentos e de sua docência (PIMENTA, 1999).

Nesse processo, segundo Franco (2016, p, 11), o docente ao adentrar na sala de aula se depara com várias circunstâncias como: “desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas [...] organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências [...]”, ou seja, inúmeras situações que podem contribuir com o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Ainda de acordo com Franco (2016, p, 9), essa prática

refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Além disso, em relação ao conhecimento das técnicas didáticas, intrínsecas diretamente ao professor, destacamos o quanto o ato de ensinar exige desse profissional, que se prepara para um público não uniforme, o qual apresenta necessidades distintas. A respeito

dessas necessidades, ressalta-se o compromisso dele em atender da melhor forma possível cada público, ao mesmo tempo em que, frisamos o papel do estado em garantir subsídios para tal feito.

À vista disso, é preciso destacar o quanto o docente encontra-se submerso as exigências e disponibilidades de um sistema, principalmente, quando se trata da educação especial, a qual traz características ainda mais singulares, a exemplo da educação dos estudantes surdos, que além de ter direito a apropriação da sua língua materna a Libras, lhe é garantido aprender a Língua portuguesa como segunda língua.

No Brasil, hoje, é permitido aos profissionais de Letras- Libras, Pedagogos Bilíngues e Professores de Português como L2 para surdos, atuar na educação dos estudantes surdos. Contudo, para Cavalcanti (1999, apud Gomes) “as licenciaturas, sobretudo de Pedagogia e Letras não formam professores para a atuação nessa realidade multifacetada”, visto que, a formação teórica, mesmo com o tempo de estágio, ainda é mínima, diante da realidade que exige do docente, conhecimentos que só poderão ser adquiridos na prática. Além do que, a teoria não conduz a elementos que norteiam o fazer pedagógico.

De acordo com Cavalcanti (1999, p. 403), a culpa disso tudo não está nos professores, mas nos cursos de formação desses, que seguem políticas linguísticas, não tão claras, e políticas educacionais que não atendem à demanda. Ainda segundo a autora “a diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação”, algo não atendido até os dias atuais. Nessa perspectiva, Silva (2009, p. 98) afirma a necessidade de:

uma formação que favoreça os docentes compreenderem com mais aprofundamento as necessidades dos estudantes surdos, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas - tornarem-se bilíngues - bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da língua portuguesa, assim como os demais conteúdos.

Para tanto, isso só poderá acontecer, mediante a uma organização política que não cabe ao professor, mas ao poder que compete a organização de políticas públicas voltadas a educação especial, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020). Segundo o documento, “apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2020, p. 24), um número bastante reduzido, se considerarmos, sobretudo, a demanda atual.

Outro fator expresso na PNEE (2020) que chama atenção, refere-se ao fato que, de acordo com o censo escolar de 2019, “menos da metade dos professores que atuam no

atendimento educacional especializado tem formação continuada para tal atuação” (BRASIL, 2020, p. 52). Ou seja, o documento destaca que além de termos uma quantidade mínima de professores aptos para atuação na educação especial, ainda há uma outra problemática que se refere aos que já atuam, dentre os quais, grande parte não tem a formação continuada para isso.

A PNEE destaca também que há “falta de orientações sobre como implementar a educação baseada em evidências em escolas de todos os tipos e para com a diversidade dos educandos traz fragilidade na formação docente para a área da educação especial no Brasil” (BRASIL, 2020, p. 38). Sendo assim, necessário considerar que “pesquisas científicas iluminem a prática pedagógica e direcionem as políticas públicas na área da educação em geral, e especialmente na área da educação especial”.

Tal colocação dessa política parece apontar para um novo direcionamento que considere o que realmente é relevante para a educação especial, uma vez que o documento reconhece a fragilidade atual e destaca ser objetivo dele “incentivar a qualificação de professores e demais profissionais da educação” (BRASIL, 2020, p. 52). Contudo, ao simplesmente indicar incentivar a qualificação desses profissionais, a PNEE (2020) não assegura o que se espera, após anos de busca.

Acerca da formação dos professores a PNEE (2020, p. 83) ainda aborda alguns aspectos a serem contemplados, a exemplo do que é exposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Formação inicial de professores em vista da educação especial objetivado pela PNEE

1.	Formação inicial em educação especial;
2.	Formação inicial para a docência e especializada em educação especial ou educação bilíngue de surdos;
3.	Formação inicial para a docência e pós-graduação stricto sensu em educação especial ou áreas afins; ou
4.	Formação inicial para a docência e formação continuada em educação especial.

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021

No entanto, não fica evidente no documento, como esses aspectos serão atendidos ou oferecidos. É pertinente, ainda destacar que o papel do professor de maneira especial o professor bilíngue é citado oito vezes e dele é dito que “precisa ser formado e proficiente tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa sendo capaz de atuar, ter domínio do conteúdo sem o português sinalizado e interação com a turma, de modo a não necessitar da mediação do

interprete na sala de aula”, algo preocupante para o documento que expressa a necessidade de formação do profissional de educação.

Além disso, algo passível de questionamento refere-se ao fato da PNEE (2020, p. 93-94), apresentar pontos parecidos nas “responsabilidades dos sistemas de ensino na formação dos profissionais da educação para o atendimento educacional e o atendimento educacional especializado”, sobre o qual se diz:

Quadro 3: Objetivos propostos pela PNEE no âmbito da formação continuada

Formação continuada	
1.	Incluir, na formação dos profissionais da educação (professores, técnicos e gestores), conteúdos gerais e específicos da educação especial e conhecimentos de gestão dos sistemas educacionais equitativos, inclusivos e com foco no aprendizado ao longo da vida para melhoria das práticas e resultados dos educandos da educação especial nas escolas regulares inclusivas, nas escolas especializadas e nas escolas bilíngues de surdos;
2.	Cursos de formação continuada em educação especial;
3.	Cursos de formação inicial ou continuada na área da educação bilíngue de surdos ou da pedagogia bilíngue de surdos;
4.	Priorizar, nos cursos de formação continuada da área de educação especial, os professores do atendimento educacional especializado;
5.	Qualificar professores das escolas regulares inclusivas para atuação na perspectiva da educação inclusiva, equitativa e com foco no aprendizado ao longo da vida;
6.	Promover a formação inicial e continuada de professores de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua;
7.	Promover a formação de profissionais da educação para atuação na educação bilíngue de surdos;
8.	Garantir condições de tempo e espaço para a formação docente, dentro da jornada de trabalho dos profissionais, sem que as atividades de formação atrapalhem ou inviabilizem o atendimento aos educandos.

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021

A seguir, o quadro quatro fala da política de formação dos intérpretes e guias- intérpretes, profissionais que atuam diretamente com educandos surdos ou surdoscegos. Vejamos.

Quadro 4: Promoção da formação dos intérpretes e guias- intérpretes em parceria com instituições de ensino superior

Formação de tradutores, intérpretes e guias intérpretes	
1-	Promover, em parceria com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa;
2-	Promover a formação continuada de guias-intérpretes, visando ao atendimento na educação bilíngue de surdos e ao atendimento educacional especializado aos educandos surdocegos.

Fonte: Produzido pelas autoras, 2021

Acerca disso, destacamos como principal questionamento, a ideia de quem irá subsidiar essa responsabilidade e de que forma isso será oferecido, uma vez que isso não é exposto na política, salvo pelo excerto apresentado ao final do capítulo que discorre sobre os profissionais da educação, o qual afirma que

O sucesso da nova PNEE 2020 vai depender de uma nova postura de busca por evidências científicas na área da educação especial, de maiores esforços na formação continuada de professores, dos recursos e serviços disponibilizados, do trabalho colaborativo bem como do respeito para com cada educando que tem, como todo cidadão, sua matrícula garantida pela Constituição, na escola que melhor lhe convier, observadas as suas demandas e singularidades. (Brasil 2020, P. 100)

Por tudo isso, tendo em vista o contexto de expectativas em que surge a PNEE (2020), alguns dos questionamentos apontados, senão todos, já não deveriam existir. De todo modo, ressalta-se que a espera pelo avanço, ainda não acabou, uma vez que ainda é posto como desafio na própria política as mesmas discussões anteriores a sua criação, o que nos leva a interpretar que por mais avançadas que pareçam as ideias apresentadas ao longo do documento, elas até o presente momento não foram concretizadas.

4.4- Abordagens discursivas sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos na PNEE

Como já foi falado anteriormente, é sabido que a educação bilíngue é constituída de duas línguas: a Libras como sua língua materna a L1 e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita L2 a ser ensinada nas escolas. Nesse intento, Calixto; Ribeiro; Ribeiro (2019) falam da necessidade que se tem de compreender que a escrita não é algo que surge naturalmente ou espontaneamente, por isso, faz-se necessário aprendê-la, tendo em mente que toda atividade de escrita é processual, algo, que por sua vez, demanda tempo, considerando que não se trata de um processo simples.

Nessa perspectiva, ao dialogarmos com estudos que tratam sobre a temática da língua portuguesa como segunda língua para surdo, é notória a preocupação nesse sentido, tanto de pesquisadores, quanto de educadores atuantes na área da surdez, por se tratar de um ensino totalmente diferenciado daquele tradicionalmente previsto para a língua portuguesa dos ouvintes, de modo a não ser apenas uma adaptação.

Além disso, muitos desses autores, a exemplo de Fernandes (2003), Grannier (2007), Pereira (2014), entre outros, discutem que o ensino da língua portuguesa representa mais um desafio a ser enfrentado e superado. Isso porque, nesse contexto, é perceptível pelo menos

duas grandes vertentes que representam as visões acerca dos fundamentos que pairam na atualidade sobre essa modalidade de ensino.

A primeira delas, discute que o ensino de Língua Portuguesa, ainda que trabalhado nas escolas, como L2, tem sido priorizado em contraste ao ensino de Libras. Algo que não deveria acontecer, considerando que a Libras é sua L1, e como tal deve ser praticada e enfatizada no dia a dia e principalmente na escola. A esse respeito, Grannier (2007, p.204) afirma que seria importante e necessário que antes mesmo do ensino de Língua Portuguesa, a criança surda tivesse contato com a Libras, de preferência, por meio de um adulto surdo falante de Libras, para que, o estudante possa, nesse contato, ativar o que a autora denomina de “input”, ou seja, que proporcione ao discente o despertar para sua L1. Nesse sentido Pereira (2014, p.145) afirma o quanto “o uso da língua de sinais” tem contribuído para a aprendizagem desses alunos por ser visual.

A segunda vertente, por sua vez, traz um debate acerca não mais da priorização do ensino de Língua Portuguesa, mas da forma como esse ensino precisa acontecer. De acordo com Santana (2007), no Brasil, a definição de segunda língua, geralmente, não é tão clara, como ocorre em outros países. Exemplo disso, é o fato de definir a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, levando apenas em consideração a limitação do surdo em adquirir a linguagem oral.

Para autora, tal posicionamento “acaba por deflagar uma ‘falha’ na aquisição da oralidade ou na atitude dos pais em colocar seus filhos mais cedo na terapia fonoaudiológica” (SANTANA, 2007, p.192), quando na verdade, entendemos que não se trata disso. Nesse sentido, adquirir a Língua Portuguesa escrita perpassa a barreira de limitação e integra-se a um debate bem maior, que envolve um aspecto crucial: as peculiaridades de aquisição da linguagem escrita.

Sob esse véis, destacamos que tais vertentes se entrelaçam na ideia de que o ensino da língua escrita para o surdo não pode ser como o do ouvinte, nem na sua priorização, nem tampouco na forma de ensino, visto que a forma de sua aprendizagem é diferente. Desse modo, o fato de o ouvinte não ter o primeiro contato com o surdo e não adquirir a sua L1 primeiro, haverá dificuldades de aprender a L2, que para ele é algo, totalmente novo.

Partindo dessas tendências sobre o ensino de Língua Portuguesa que temos dentro do cenário teórico conceitual, nós nos deparamos com as concepções do ensino de Língua Portuguesa que são mobilizadas na PNEE. Nela, é exposto que “conforme a estratégia 7.7 da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante demandas manifestas pelas famílias, a educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa pode ser iniciada desde o nascimento”

(BRASIL, 2020 p. 62). Sendo, ainda, garantido nessa política que as escolas ou classes bilíngues de surdos tenham “a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua”.

No entanto, apesar da PNEE (2020, p. 71, grifos nossos) apresentar um discurso que demonstre o esperado para uma política que deveria assegurar a educação bilíngue, tais perspectivas esvaíram na ideia que o documento traz, ao definir a Classe Bilíngue de Surdos como: “uma classe com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que **optam** pela Língua Brasileira de Sinais, organizada para o desenvolvimento desses educandos matriculados nas escolas regulares inclusivas”. Isso ocorre, devido ao termo em destaque que é adotado ao longo do documento, e causa divergências, tendo em vista o seu significado nesse contexto.

Esse termo, no documento, é utilizado todas as vezes que se referência a educação bilíngue, sendo proposto aos “educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, que optem” (BRASIL 2020, p.39) por essa educação. Entretanto, entendemos que ter uma educação de qualidade em que o aluno possa desenvolver seu potencial em sua primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita é um direito assegurado por lei não se tratando de uma simples opção.

Tal concepção é enfatizada na Constituição Federal quando afirma que “a educação, direito para todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 34), noutras palavras, quando se traz a ideia de dever, trata-se de assegurar e não de optar. Nesse intento, por entender a luta da comunidade surda desde muito tempo, defendemos que a educação seja de fato bilíngue, ou seja, em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita de modo que o aluno surdo tendo seu direito garantido, possa desenvolver-se academicamente.

Além disso, o documento não apenas na apresentação da concepção do ensino da Libras e de Língua Portuguesa, como na implementação dele, há uma nítida orientação de optar e não de garantir o ensino e por consequência a aprendizagem bilíngue. Essa ideia presente na compreensão de tais autoridades, não apresenta um aprofundamento de como se dará o processo do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, exceto pela ideia que essa deve ser ensinada com metodologias adequadas. Dado o contexto, é perceptível que o foco da política está na possibilidade desse público optar, o que por sua vez, deixa brechas a pontos que deveriam ser contemplados no documento.

Desse modo, ao perceber as aberturas presentes na PNEE (2020) no que diz respeito a implementação do ensino de Língua Portuguesa para os surdos, ressalta-se a necessidade de um olhar mais atento as peculiaridades do ensino dessa língua, principalmente, pelo fato que trazer a ideia de trabalhar com metodologias adequadas, não soluciona o desafio enfrentado por muitos profissionais que se veem sem formação adequada e condições materiais para atender os estudantes surdos.

Acerca disso, Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 9) discutem aspectos que deveriam ser compreendidos pelo professor, a exemplo do favorecimento da aprendizagem “da língua portuguesa, considerando critérios adequados à análise de produção escrita em segunda língua”, mesmo para aqueles estudantes que já fazem “a transferência de elementos da primeira língua (Libras) para a segunda língua (Língua Portuguesa)”.

No entanto, os autores destacam que para que isso aconteça “é necessário que o docente tenha, durante seu processo de formação inicial e continuada, possibilidades de contato com essa temática, o que pode acontecer por meio do oferecimento de cursos de formação continuada”, algo que não é contemplado nem na prática, nem na própria PNEE (2020).

Outro aspecto de suma importância é discutido por Fernandes (2003, p. 95) quando afirma que o ensino de português como segunda língua para surdos não considera, nem reflete as peculiaridades de cada público ao ensinar português. Acerca disso a autora destaca que:

o que é mais assombroso é que os caminhos metodológicos percorridos pela escola ignoram sua singularidade e seguem reproduzindo os mesmos encaminhamentos utilizados para os ouvintes, que possuem referenciais orais-auditivos de sua língua nativa e os utilizam para realizar associações com os grafemas e conceitos que lhes são apresentados (FERNANDES, p. 95)

Noutras palavras, é preciso compreender que do mesmo modo que nem todos são iguais, esses não aprendem da mesma forma, sendo necessário repensar as metodologias assim como os materiais. À vista disso, Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) apresentam uma outra problemática acerca desse ensino, quando discutem que os materiais e recursos de apoio são escassos e que em sua maioria não há “livros didáticos que contemplem metodologias de ensino da Língua Portuguesa como língua não materna”, sendo as práticas direcionadas para a aprendizagem do português como sua primeira língua.

Diante desse quadro, ressalta-se a necessidade de debater aspectos de fato pertinentes a temática, como o que os autores citados fazem, ao invés de simplesmente dizer o que é direito, mas não o garantir e sim colocá-lo como opcional. Nesse contexto, nos questionamos sobre o real propósito da PNEE (2020) que não considera aquilo que é fato e necessário para

discutir, tendo em vista que ainda estamos buscando soluções a embates presentes anteriormente a criação dessa política.

Porquanto, dado o contexto em que surgiu o documento, esperávamos, encontrar ao menos indícios de reflexões e/ou encaminhamentos aprofundadas teoricamente e consolidadas em posicionamentos políticos sobre as questões primordiais que ainda ecoam na pauta da educação dos surdos, elementos que poderiam ter sido abordados e problematizados nessa política tão recente, mas que não pode ser definida como atual diante das questões da época, uma vez que acaba reproduzindo uma questão que retrocede a tudo que já conquistou-se, a compreensão da necessidade indubitável da educação bilíngue.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais assinalando que, ao reconfigurar nosso projeto de pesquisa, optamos por dar continuidade em alguns aspectos da temática, realizando uma análise documental tendo como suporte teórico-metodológico a Análise de Discurso de Orlandi (2010), Maingueneau (2004), e Moita Lopes (2002), acessando os discursos de maneira crítica, compreendendo a dimensão política, social e ideológica.

Além disso, analisamos os atuais discursos políticos que tratam sobre o ensino da LP como L2 para surdos, compreendendo que política é um discurso que tem circularidade enquanto texto e enquanto prática, portanto, nos aproximar dos discursos políticos também nos permitiu compreender os discursos que ecoam no chão de nossas escolas.

Nessa direção, para delinear o objeto e objetivos desta pesquisa, realizamos um levantamento de documentos, revistas e políticas, a partir do qual nos deparamos com a PNEE (2020). Assim, por ser um documento atual, publicado ano passado, nos despertou o interesse de compreender como essa política previa o ensino de Língua Portuguesa para surdos, e como se colocava diante de empasses educacionais, há muito tempo na pauta da educação.

Desse modo, esperávamos encontrar, nessa política, possíveis esclarecimentos a situações não resolvidas, no que concerne à educação bilíngue dos surdos, também em evidência no debate político deste ano devido a sua aprovação recente enquanto modalidade na LDB. Contudo, percebemos que ela se apresenta como uma política que vai abranger a formação de uma maneira pautada na educação especial e inclusiva, mas que ainda assim não se posiciona efetivamente diante destas perspectivas educacionais.

Ao longo de nossa pesquisa buscamos, a partir do nosso objetivo geral, analisar as discussões em torno do ensino da LP como L2 para a comunidade surda na PNEE (2020). Nesse processo, refletimos que essa política apresenta lacunas bem acentuadas, uma vez que, traz o discurso de uma escola bilíngue, tendo a Libras como L1 e a Língua portuguesa na modalidade escrita como L2, além de abordar a formação de professores para atuar nessas classes, contudo, no decorrer das páginas não se explicita como se fará isso.

Além disso, identificamos que as concepções apresentadas na PNEE (2020), sobre o ensino de LP como L2, destoam da realidade. Isso porque, no documento, há um atrelamento entre a educação especial e a inclusiva, de modo que a política transpassa o entendimento, que, em se tratando de educação, tudo é igual, independente da modalidade e das necessidades do público alvo.

Tal ideia é enfatizada na PNEE (2020), quando essa traz um discurso que garante um ensino de qualidade em sua primeira língua a Libras, ao mesmo que discorre que esse direito, o qual deveria ser uma garantia, apresenta-se como uma opção por parte do próprio aluno ou sua família.

Dessa forma, é perceptível uma incoerência entre o pensar e o apontar metas para o ensino de LP, uma vez que, quando a PNEE apresenta isso de forma teórica, essa leva para longe a possibilidade de uma educação bilíngue que garanta a aprendizagem dos alunos, os quais dependem da Libras, tanto para a comunicação e interação quanto para adquirir o conhecimento acadêmico.

Nesse contexto, é necessário evidenciar, ainda, que a partir das análises feitas, refletimos sobre o impasse entre as propostas políticas e os interesses intelectuais e acadêmicos, no que tange a formação do surdo e a importância da educação bilíngue ser vista como um direito a ser concretizado e assumido pelo estado.

Diante do exposto, destacamos a contribuição que essa pesquisa trouxe a nossa formação acadêmica enquanto professoras de Letras-Libras, principalmente, para aqueles que estão em fase final de formação, considerando que essa pesquisa nos aproximou de um contexto político, ideológico e prático da área educacional na atualidade da educação brasileira, que será nosso campo de atuação profissional.

Posto isso, a nossa pesquisa também nos suscitou outros interesses de investigação, como: compreender como o atual governo vai articular o que está previsto na PNEE e a aprovação da educação bilíngue como modalidade com a formação dos professores? Ou, ainda, como será conciliar a restrição orçamentária da educação com tudo aquilo que a política demanda pra ser concretizada?

Tais questionamentos poderão delinear pesquisas futuras, fomentadas a partir da leitura que realizamos sobre a PNEE, do contexto político-educacional atual, e da análise realizada nessa pesquisa. Por ora, encerramos nossa discussão, embora isto não signifique o esgotamento do debate, reiterando a necessidade de agir politicamente, dentro das nossas individualidades, mas sobretudo como sujeitos políticos, a fim de assegurar a continuidade da luta por políticas que efetivem os direitos da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 Abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002L10436.htm> Acesso em: Agosto de 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Decreto Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: Julho de 2019.

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. 124p.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Inteiro Teor do Acórdão. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, [2020e] Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/liminar-adi-6590-1pdf> Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União** disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em 20 ago. 2021.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**
Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR

FERNANDES F. S. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. 213 p. Tese de Doutorado em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba-PR, 2003.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 20 ago. 2021.

GLAT, R. ; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas . **Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira.** Inclusão (Brasília), Brasília/DF, v. 1, n.1, p. 35-39, 2005.

GRANNIER, D.M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GOMES, M. P. Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens. 2020, 243p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, Rio de Janeiro-RJ, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In*: GÓES, A. M. *Et al.* **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução.** Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos – SP, 2011.

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso) , v. 42, p. 716-737, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Trad.: Cecília de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ORLANDI, Eni Puccineli. Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. P.15 a 34

PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR

PLAISANCE, ERIC **Da educação especial à educação inclusiva**: esclarecendo as palavras para definir as práticas Educação, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 231-238 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

QUADROS, R. M. **Libras**: Linguística para o ensino superior. 1 ed., São Paulo: Parábola, 2019.

SALLES, Heloisa M. M. L. Et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. MEC, SEESP, vol.2, Brasília 2005.

SANTANA Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas/ Ana Paula Santana-São Paulo: Plexus,2007.

SILVA, Y.R.O.C. A formação de professores e o curso bilíngue de Pedagogia do INES. In: **VIII Congresso Internacional e XIV Seminário Nacional do INES, Múltiplos Atores e Saberes na Educação de Surdos**. Rio de Janeiro, 2009

STROBEL, Karin. **História da educação dos surdos**. Florianópolis, 2009.

SOUZA, R. A. de. Ensino de português L2 a surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. 220 p. Tese de Doutorado em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, pela Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2018.

WERNECK, Cláudia. **Quem cabe no seu “Todos”?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ANEXOS

Ministro da Educação diz que há

g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml

globo.com g1 ge gshow videos ASSINE JÁ MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR

MENU g1 PERNAMBUCO BUSCAR

FOREX AND OTHER LEVERAGED TRADING INVOLVES SIGNIFICANT RISK OF LOSS

Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'

Milton Ribeiro fez a afirmação após ser questionado por ter dito que alunos com deficiência 'atrapalham entre aspas' o aprendizado de outros estudantes. "O ministro insiste em demonstrar que não está à altura do cargo", disse o presidente do Instituto Rodrigo Mendes.

Por Pedro Alves, G1 PE

19/08/2021 14h29 - Atualizado há 3 meses

Windows Digite aqui para pesquisar 67% 30°C 14:30 23/11/2021

Ministro da Educação diz que há

g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml

globo.com g1 ge gshow videos ASSINE JÁ MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR

MENU g1 PERNAMBUCO BUSCAR

Na fala anterior, Ribeiro disse que, quando uma criança com deficiência é incluída em salas de aula com alunos sem a mesma condição, ocorre o que chamou de "inclusivismo", em que a criança não aprende e "atrapalhava" a aprendizagem das outras.



Windows Digite aqui para pesquisar 67% 30°C 14:28 23/11/2021